

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Haziran June Volume 12/2 2023



İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /**License Owner, Editorial Manager and Editor**[Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ](#)**Editör Yardımcıları / Editor Assistants**[Doç. Dr. Onur ER](#) - [Doç. Dr. Nurşat BİÇER](#)**Alan Editörleri**Doç. Dr. Faruk POLATCAN (*Fırat Üni.*)Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)Dr. Nazmi ŞEN (*Balıkesir Üni.*)**Yayın Kurulu / Editorial Board**Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR (*Bursa Uludağ Üni.*)- Prof. Dr. Ahmet BURAN (*Fırat Üni.*)Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (*Kırıkkale Üni.*) - Prof. Dr. Cumaali ŞABANOV (*Özbekistan*)Prof. Dr. Erden KAZHYBEK (*Kazakistan*) - Prof. Dr. Ergin JABLE (*Kosova*) - Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK (*Fırat Üni.*)Prof. Dr. Funda KARA (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Galip GÜNER (*Erciyes Üni.*)Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA (*Marmara Üni.*) - Prof. Dr. Gülhan ATNUR (*Atatürk Üni.*)Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ (*Emekli Öğretim Üyesi.*) - Prof. Dr. Luo XIN (*Çin Halk Cum. Pekin Üni.*)Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (*İstanbul Kültür Üni.*) - Prof. Dr. Metin EKİCİ (*Ege Üni.*)Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (*Hacettepe Üni.*) - Prof. Dr. Mihail DOBROVİTS (*Macaristan*)Prof. Dr. Muammer DEMİREL (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Muharrem DAŞDEMİR (*Atatürk Üni.*)Prof. Dr. Murat YAKAR (*Mersin Üni.*) - Prof. Dr. Peter ZIEME (*Almanya*)Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Serhat ZAMAN (*Bursa Uludağ Üni.*)Prof. Dr. Tsend BATTULGA (*Moğolistan*) - Prof. Dr. Ülkü ELİUZ (*Karadeniz Teknik Üni.*)Doç. Dr. Bahadır GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*) - Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT (*Gazi Üniversitesi*)Doç. Dr. Vefa GULİYEVA (*Azerbaycan*) - Doç. Dr. Aleksandr VASİLYEV (*Rusya Federasyonu*)Dr. Nazım MURADOV (*KKTC*) - Rafiq HÜMMET (*Gürcistan*)**Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor**Prof. Dr. Ayşehan Deniz ABİK (*Çukurova Üni.*) - Prof. Dr. Cefer M. CEFEROV (*Azerbaycan Pedagoji Üni.*)Prof. Dr. Harun DUMAN (*Marmara Üni.*) - Prof. Dr. Hülya ARGUNŞAH (*Erciyes Üni.*)Prof. Dr. Kemal ABDULLA (*Azerbaycan Diller Üni.*) - Prof. Dr. Kemal YAVUZ (*Emekli Öğretim Üyesi*)Prof. Dr. Mahmut DOĞRU (*YÖK*) - Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU (*Emekli Öğretim Üyesi*)Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (*Emekli Öğr. Üyesi*) - Dr. Öner KABASAKAL (*TİKA Eski Başkanı*)

Genel Koordinatör / General Coordinator

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Sinan DİNÇ - Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Uzm. Ayten M. HACILAR

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision

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

Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography

Muhammet Lütfü AKYÜZ

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ



Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Cüneyt AKIN (*Afyon Kocatepe Üni.*) - Prof. Dr. Erdoğan BOZ (*Eskişehir Osmangazi Üni.*)

Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR (*Düzce Üni.*) - Prof. Dr. Hülya ERAYDIN ARGUNŞAH (*Erciyes Üni.*)

Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN (*Erzincan Binali Yıldırım Üni.*) - Prof. Dr. M. Fatih KANTER (*Kilis 7 Aralık Üni.*)

Prof. Dr. Mitat DURMUŞ (*Kafkas Üni.*) - Prof. Dr. Nergis BİRAY (*Pamukkale Üni.*)

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ (*Gaziosmanpaşa Üni.*) - Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN (*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*)

Prof. Dr. Vedi AŞKAROĞLU (*Giresun Üni.*) - Doç. Dr. Bahadır GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*)

Doç. Dr. Betül KERAY DİNÇEL (*Aksaray Üni.*) - Doç. Dr. Elif AKTAŞ (*Alanya Alaaddin Keykubat Üni.*)

Doç. Dr. Elif ÖKSÜZ GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*) - Doç. Dr. Emine ATMACA (*Akdeniz Üni.*)

Doç. Dr. Emek ÜŞENMEZ (*İstanbul Üni.*) - Doç. Dr. Erkan ÇER (*Amasya Üni.*)

Doç. Dr. Genç Osman GEÇER (*Niğde Ömer Halisdemir Üni.*) - Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL (*Çanakkale Onsekiz Mart Üni.*)

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL (*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*) - Doç. Dr. Mayramgül DIYKANBAYEVA (*Atatürk Üni.*)

Doç. Dr. Muhammed HÜKÜM (*Sakarya Üni.*) - Doç. Dr. Murat ŞENGÜL (*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*)

Doç. Dr. Oğuz ERGENE (*Mersin Üni.*) - Doç. Dr. Pınar URAL KELEŞ (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)

Doç. Dr. Sertaç AYZAZ (*Kafkas Üni.*) - Doç. Dr. Suat POLAT (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)

Doç. Dr. Şerif Ali DEĞİRMENÇAY (*Giresun Üni.*) - Doç. Dr. Yahya AYDIN (*Düzce Üni.*)

Doç. Dr. Yasin Mahmut YAKAR (*Erzincan Binali Yıldırım Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK (*Düzce Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Faruk DÜNDAR (*Necmettin Erbakan Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN (*Düzce Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi İrfan Murat YILDIRIM (*Celâl Bayar Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Nisa BAŞARA BAYDİLEK (*Adnan Menderes Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Nurdin USEEV (*Kırgızistan-Türkiye Manas Üni.*) - Dr. Fahri VALEHOĞLU HACILAR (*Azerbaycan Cumhuriyeti*)





ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF TURKISH LITERATURE CULTURE EDUCATION



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,
üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.tekedergisi.com'a aittir.
Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.
Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbestir.
Gönderilen yazılar iade edilmez.

ISSN: 2147-0146

Erih Plus, Paperity, Index Copernicus, Harvard Library, Scilit, Genamics, EBSCO, SOBIAD, MLA, MIAR,
TR Dizin tarafından dizinlenmektedir.

Editörden

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin 12/2. sayısını sizlerle paylaşmaktayız. Dergimiz her yeni sayısında yayımlanan özgün ve ilgi çekici makaleler sayesinde tıpkı “Şahbaz Atı” gibi şahlanarak büyük başarılarla imza atmakta; bilim çevrelerinin ve ilgili tarama gruplarının dikkatini çekmekte ve övgüsünü kazanmaktadır. Bu bağlamda dergimizin ERIH PLUS tarafından da dizinlenmeye başlanmış olduğunu hatırlatmak isterim.

Değerli Okuyucular,

Dergimizin 12/2. sayısının “Kapak”, “Editörden” ve “İçindekiler” sayfalarında Seçkin ve Saygın Minyatür Sanatçısı Saba JAFARÎ KABAKLI'nın (Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin ve TEKE Akademi mensuplarının yükselişini de simgeleyen) “Şahbaz Atı” adlı eserine yer verilmiş; söz konusu sayfalar Doç. Dr. Onur ER ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ tarafından tasarlanmıştır.

Dergimizin 12/2. sayısında yayımlanan emek ve özveri eseri makalelerin Türkçe, edebiyat, kültür ve eğitim alanlarında çalışan bilim insanlarına ve Türklük Bilimi tutkunlarına yararlı olması ise en büyük isteğimizdir.

“Şahbaz Atı” adlı eserini yayımlamamıza izin veren Minyatür Sanatçısı Saba JAFARÎ KABAKLI'ya, Doç. Dr. Onur ER'e ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ'a, yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine, Uluslararası TEKE Derneği ve Uluslararası TEKE Akademi mensuplarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

CONTENTS / İÇİNDEKİLER



Elçin İBRAHİMOV

MÜASİR TÜRK TOPLUMLARINDA DİL SİYASƏTİ (GÜRCÜSTANDA TÜRK DİLİ İLƏ BAĞLI APARILAN DİL SİYASƏTİ) (**Araştırma Makalesi**)

LANGUAGE POLITICS IN CONSIDERABLE TURKIC SOCIETIES (TURKIC LANGUAGE PROVINCE IN GEORGIA APPARLAN LANGUAGE POLICY)

473-481

Mostafa SHAHİDİTABAR

“WHEN PERSIA MEETS THE CAUCUSES THROUGH POETRY”: ASHRAF OF GILAN’S ALLUSION TO MIRZA ALAKBAR SABIR DURING THE IRANIAN CONSTITUTIONAL ERA (**Research Article**)

482-495

Sinan DİNÇ - Mine AKYÜZ

TÜRKMEN TÜRKÇESİNDE YÖNELME HÂLİ EKİNİN “+ya” ŞEKLİ (**Araştırma Makalesi**)

“+ya” FORM OF DATIVE CASE IN TURKMEN TURKISH

496-517

Songül ŞEN

KIRGIZ TÜRKÇESİ ATASÖZLERİNDE ERKEK İMGESİ (**Araştırma Makalesi**)

THE IMAGE OF MALE IN KYRGYZ TURKISH PROVERBS

518-545

Süleyman EFENDİOĞLU - Saniya SERDALINA

KAZAK TÜRKÇESİNDE BAĞLAÇLAR VE GÖREVLERİ (Araştırma Makalesi)

CONNECTORS AND THEIR FUNCTIONS IN KAZAKH TURKISH

546-577

Raşit KOÇ - Süleyman BAKİ - Dragan ÇİTKUŞEV

KUZNEY MAKEDONYA İŞTİP AĞZINDA KULLANILAN TÜRKİZMALAR (Araştırma Makalesi)

TURKISMS USED IN NORTHERN MACEDONIAN SHTIP DIALECT

578-591

Muhammed ÇİTGEZ

**TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE TESPIH KULLANIMINA DAİR İFADELER: KARS İLİ AĞIZLARI
ÖRNEĞİ (Araştırma Makalesi)**

EXPRESSIONS ON USING ROSARY IN TURKEY TURKISH: EXAMPLE OF KARS DIALECTS

592-606

Meltem SARGIN - Ezgi KILIÇ

PERİ MASALLARINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ (Araştırma Makalesi)

A CRITICAL VIEW ON FAIRY TALES

607-622

Zuhal EROĞLU KOŞAN - Alev SINAR UĞURLU

YAZARLARIN GÖZÜYLE BURSA'YA SEYAHAT (1889-1925) (Araştırma Makalesi)

TRAVEL TO BURSA THROUGH THE AUTHORS' EYES (1889-1925)

623-645

Şerefnur ATİK

GOGOL'ÜN "PALTO" VE ORHAN KEMAL'İN "KİRLİ PARDÖSÜ" ADLI ESERLERİNİN KONULARI VE BAŞKIŞİLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA (Araştırma Makalesi)

COMPARATIVE STUDY ON THE SUBJECTS AND MAIN PERSONS OF GOGOL'S "PALTO" AND ORHAN KEMAL'S "KİRLİ PARDÖSÜ"

646-659

Şeyma KARACA KÜÇÜK

MOBY DICK VE TIAMAT ADLI ROMANLARDA MODERNİTENİN ZİHİNSEL GİRDABI: DİN VE DİNDİŞİLİK ÇATIŞMASI (Araştırma Makalesi)

WHIRLING THOUGHTS CREATED BY MODERNITY IN MOBY DICK AND TIAMAT: THE CONFLICT BETWEEN THE SACRED AND THE PROFANE

660-677

Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN

PIPPİ UZUNÇORAP SERİSİNİN DEMOKRATİK KÜLTÜR BİLİNCİ EDİNİMİNE ETKİSİ (Araştırma Makalesi)

THE EFFECT OF PIPPI LONGSTOCKINGS SERIES ON DEMOCRATIC CULTURE AWARENESS ACQUISITION

678-694

Yusuf KÖMÜR

SEZAI KARAKOÇ, CEMAL SÜREYA, EDİP CANSEVER, TURGUT UYAR VE İLHAN BERK'İN ŞİİRLERİNDE FARKINDALIK ARACI OLARAK GÖLGE (Araştırma Makalesi)

SHADOW AS A TOOL OF AWARENESS IN THE POETRY OF SEZAI KARAKOÇ, CEMAL SÜRYA, EDİP CANSEVER, TURGUT UYAR AND İLHAN BERK

695-710

**Neslihan KARAKUŞ - Celile Eren ÖKTEN - Necla BAYRAKTAR ÖZGÜR - Münevver EROĞLU -
Mehmet Önder KARACAOĞLU**

WEB 2.0 ARAÇLARIYLA DİJİTAL HİKÂYE OLARAK TASARLANAN ÂŞİK PAŞA'NIN KADİM
ESERİ: *GARİBNÂME* (Araştırma Makalesi)

*THE ANCIENT WORK OF ÂŞİK PAŞA, DESIGNED AS A DIGITAL STORY WITH WEB 2.0 TOOLS:
GARIBNÂME*

711-726

Zenire DOĞAN - Sezgin DEMİR

PANDEMİ DÖNEMİNDEKİ ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE DERSLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNE
YANSIMALARI (Araştırma Makalesi)

*REFLECTIONS OF ONLINE TURKISH LESSONS DURING THE PANDEMIC PERIOD ON WRITING
EDUCATION*

727-760

Şule ALICI - Aynur ÖZTAPAN

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE X VE Z KUŞAKLARINDA OYNANAN GELENEKSEL ÇOCUK
OYUNLARI: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ (Araştırma Makalesi)

*TRADITIONAL CHILDREN'S GAMES PLAYED IN X AND Z GENERATIONS IN EARLY CHILDHOOD:
THE CASE OF KIRŞEHİR*

761-785

Aysun AKGÜL - Çiğdem ALDAN KARADEMİR

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI, ANNE-BABA VE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK KATILIMLARININ
İNCELENMESİ (Araştırma Makalesi)

*THE INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SELF-REGULATION SKILLS, SOCIAL
STUDIES LEARNING APPROACHES, ACADEMIC PARTICIPATION OF PARENTS AND TEACHERS*

786-815

Bilal ŞİMŞEK

DİL ÖĞRETİMİNDE SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARININ KULLANIMI (Araştırma Makalesi)

USE OF VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN LANGUAGE TEACHING

816-836

Dilan KAYA DURNA - Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN ÖĞRETİMLE YÜRÜTÜLEN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ (Araştırma Makalesi)

OPINIONS OF TEACHERS AND CANDIDATES ON THE PRACTICE OF TEACHING PRACTICE CONDUCTED BY DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC PROCESS

837-857

Muharrem GENCER

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI (Araştırma Makalesi)

EVALUATION OF SUPPORTING AND TRAINING COURSES WITHIN THE SCOPE OF STUDENTS' OPINIONS: A META-SYNTHESIS STUDY

858-880



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 473-481, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**MÜASİR TÜRK TOPLUMLARINDA DİL SİYASƏTİ
(GÜRCÜSTANDA TÜRK DİLİ İLƏ BAĞLI APARILAN DİL SİYASƏTİ)**

Elçin İBRAHİMOV*

Geliş Tarihi: Ocak, 2023

Kabul Tarihi: Mart, 2023

Öz

Günümüzde var olan dillerin sayısı hakkında kesin bir bilgi yoktur. Yapılan araştırmalar dünyada on bine yakın dil olduğunu gösteriyor. Daha spesifik verilere dayanan son araştırmalar, dünyada yaklaşık 7.000 yaşayan dil olduğunu gösteriyor. Dil sayısı ile konuşmacı sayısı arasında dengesiz bir dağılım olduğunu da belirtmek gerekir.

Günümüzde farklı topluluklar içinde yaşayan Türk halklarının dillerinin ve ulusal kimliklerinin korunması için bir takım tedbirler alınmaktadır. Türkler bugün bir topluluk olarak Rusya, İran, Çin, Bulgaristan, Almanya, Moldova, Gürcistan, Macaristan ve diğer ülkelerde yaşamaktadır. Bahsedilen ülkelerdeki Türklerin dillerine yönelik politika hiç de tatmin edici değil. Rusya Federasyonu, Çin Halk Cumhuriyeti ve İran İslam Cumhuriyeti yasalarının azınlık Türk halklarının dillerinin devlet tarafından korunmasını garanti etmemesi bu ülkelerde yaşayan Türk halklarının işini zorlaştırmaktadır. Bugün Türk topluluklarına yönelik tecrit politikası, az sayıda Türk halkının ağırlıklı olarak yaşadığı ülkelerde belirli siyasi amaçlarla yürütülmektedir.

Bu yazımızda Türklerin en fazla yaşadığı ülkelerden biri olan Gürcistan'da Türklerle karşı uygulanan dil politikasından bahsetmeye çalışacağız.


Anahtar Sözcükler: Çağdaş Türk toplumları, dil politikası, Türk dili, azınlık halklar, ulusal kimlik.

**LANGUAGE POLITICS IN CONSIDERABLE TURKIC SOCIETIES
(TURKIC LANGUAGE PROVINCE IN GEORGIA APPARLAN
LANGUAGE POLICY)**

Abstract

There is no exact information about the number of languages that exist today. Studies show that there are nearly ten thousand languages in the world. Recent research, based on more specific data, shows that there are about 7,000 living languages in the world. It should also be noted that there is an uneven distribution between the number of languages and the number of speakers.

Today, a number of measures are taken to protect the languages and national identities of Turkic peoples living in different communities. Today, Turks live as a community in Russia, Iran, China, Bulgaria, Germany, Moldova, Georgia, Hungary and other countries. The policy towards the languages of the Turks in the mentioned countries is not at all satisfactory. The fact that the laws of the Russian Federation, the People's Republic of China and the Islamic Republic of Iran do not guarantee the protection of the languages of the minority Turkic peoples by the state makes it difficult for the Turkic peoples living in these

*  Doç. Dr.; Azerbaycan Diller Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Merkezinin Müdürü, elchinibrahimov85@mail.ru.

countries. Today, the isolation policy towards Turkic communities is carried out for specific political purposes in countries where a small number of Turkic people live predominantly.

In this article, we will try to talk about the language policy applied against Turks in Georgia, one of the countries where Turks live the most.

Keywords: Contemporary Turkic societies, language policy, Turkic language, minority peoples, national identity.

Giriş

Təhlükədəki dilləri geniş tədqiq edən D. Kristal: “Dünya əhalisinin böyük əksəriyyəti dillərin yalnız az bir hissəsindən istifadə edir, qalan dillərdə danışanların sayı isə çox azdır. Belə ki, dünya əhalisinin 96%-i dillərin yalnız 4%-də danışır. Bu statistikaya əks prizmadan baxdıqda dünya dillərinin 96%-i dünya əhalisinin yalnız 4%-i tərəfindən istifadə edilir” (Kristal, 2010, s. 28) qənaətinə gəlir.

Statistik məlumatlara görə, təkcə 23 dildə 50 milyondan çox adam danışır. Qalan dillərin əksəriyyətindən isə 100.000-dən az adam istifadə edir. Bir neçə dominant dillərin təzyiği qarşısında davam gətirməyən kiçik dillər öz yerlərini onlara vermək məcburiyyətində qalmışdır ki, bu da dillərin yox olma prosesinə girməsinə gətirib çıxarmışdır. Təhlükə və risk altında olan dil, yəni təhlükə altında olan dil o dilə deyilir ki, müəyyən səbəblərdən effektiv istifadə olunmur, həmin dildə danışanların sayı get-gedə azalır və ya dilin nəsillərarası ötürülmə prosesi zəifləyir. Nəticədə dillərin ölümü və ya tamamilə yox olması kimi qiymətləndirilən təhlükə prosesi ya mərhələli şəkildə və nisbətən uzun müddətdə başa çatır, ya da çox qısa müddətdə yekunlaşır. Buna görə də, T. Tasaku bu prosesi reallaşma sürəti baxımından iki yerə bölür: “1. qəfil və sürətli ölüm 2. mərhələli və yavaş ölüm” (Tasaku, 2005, s. 44).

XX əsrin son dövrlərində dünya dilləri ilə bağlı aparılan hərtərəfli araşdırmalarda yox olmaq təhlükəsi ilə üzləşən dillərə aid narahatedici faktlar və ehtimallar irəli sürülmüşdür. Bununla bağlı M.Kraus qeyd edir: “Dünya dillərinin yox olma sürəti elədir ki, gələn əsrdə dillərin 90%-i ciddi təhlükə ilə üzləşəcək və ya öləcək” (Krauss, 1992, s.7). Bununla bağlı nisbətən daha nikbin proqnozları olan D.Netl, S.Romen və D.Kristal isə “gələcəkdə dünya dillərinin 50%-nin yox olacağını” (Netl, 2000, s. 33) qeyd edirlər.

Türk dillərinin bir çoxunun yaxın gələcəkdə yox olma təhlükəsi ilə qarşı-qarşıya qalacağı və hətta bir qisminin hal-hazırda yox olmaqda olduğunu deyə bilərik. Hazırda karaim, qırımçaq dili, Fuyu qırğızcası, çulım türkcəsi və tofa dili kimi türk dilləri, demək olar ki, yox olmaq təhlükəsi ilə üz-üzədir.

D.Kristal dillərin yox olma təhlükəsi ilə qarşı-qarşıya qalmasının bir çox səbəbləri olduğunu qeyd edir: “Fərqli regional şərtlər, müxtəlif faktorlar və bəzi hallar türk dillərini təhdid edir. Dillərin ölümünə səbəb olan faktorlar iki yerə ayrılır: Daxili və xarici faktorlar. Xarici faktorların başında bir etnik qrupu dili ilə birlikdə yox edən təbii fəlakətlər, sərt iqlim şəraiti (coğrafi amillər), iqtisadi çətinliklər və ya siyasi amillər gəlir ki, bu faktorlar da yaşayış yerinin tərk edilməsi ilə nəticələnir” (Kristal, 2020, s. 90-91).

Müxtəlif türk toplumlarında yaşayan türk dilləri ilə bağlı araşdırmalar son dövrlərdə aspekt və yanaşma baxımından daha obyektiv və həssas mahiyyət daşımağa başlamışdır. Xüsusilə, 1990-cı illərdən sonra təhlükə altındakı dillərə diqqət artmış və bu tarixdən sonra systemsiz də olsa, araşdırmalar başlanmışdır.

Beynəlxalq elmi ədəbiyyatda “təhlükədəki dillər” adlandırılan və danışanlarının sayı get-gedə azalan dillər arasında türk dilləri də yer almaqdadır.

S.Əkər bununla bağlı qeyd edir: “Bu gün müstəqil dövlətlərə sahib türk respublikaları, xüsusilə, Rusiya Federasiyası, İran, Çindən başqa, tatarca, başqırdca, uyğur türkcəsi və s. türk dilləri demoqrafik üstünlüklərinə görə təhlükədə olmasalar da, başda karaim dili olmaqla, tuva, altay, yakut, Sibirdəki dillər və s. kimi az danışılan türkcələr təhlükə mərtəbəsində yox olma təhlükəsi ilə qarşı-qarşıyadır” (Eker, 2016, s. 50).

Müxtəlif coğrafiyalarda və toplumlarda yaşayan türk dillərinin qeydiyyatına alınmasını təmin edən tədqiqatlarla yanaşı, bu dillərin linqvistik və sosiolinqvistik aspektlərinin araşdırılmasına, həmçinin bu dillərin qorunub saxlanması və canlanması istiqamətində dilplanlaşdırmasının həyata keçirilməsinə də ehtiyac var.

Hazırda, xüsusilə, Rusiya Federasiyası, Çin, İran, Moldova, Bolqarıstan, Gürcüstan və d. (türk xalqlarının bu gün daha çox yaşadığı ölkələr) yaşayan türk xalqları həmin ölkələrin hegemon dil və mədəniyyətinin təsiri ilə assimilyasiyaya məruz qalır, öz mədəniyyətlərini, dil və etnik kimliklərini itirmək təhlükəsi ilə üzləşirlər.

1. Gürcüstan Respublikasında Türk Dili ilə Bağlı Aparılan Dil Siyasəti

Hər bir ölkənin təhsil sistemi həmin ölkənin dil siyasətinə əsaslanır. Məhz bu baxımdan ölkələrdə tətbiq olunan dil siyasəti də fərqlilik kəsb edir. Müxtəlif azsaylı xalqların yaşadığı ölkələrdə də bu baxımdan dil siyasəti fərqli şəkildə həyata keçirilir.

Türk xalqlarının toplu şəkildə yaşadığı ölkələrdən biri də Gürcüstandır. Gürcüstanda gürcülərdən sonra ən böyük etnik azlıqlar türklərdir: Borçalı türkləri, qarapapaq, tərəkəmə, urum türkləri, axısqa türkləri və d.

Gürcüstanda gürcü dilinin statusunu və funksiyası Gürcüstan Konstitusiyası tərəfindən müəyyən edilən dil komissiyası tərəfindən müəyyən edilir. Bu gün dünyanın bir çox ölkələrində gürcü dili ilə bağlı araşdırmalar aparılır. Ən güclü Kartveloji mərkəzlər İtaliya və Almaniyada fəaliyyət göstərir. Son iki yüz ildə dillərinə xüsusi qayğı ilə yanaşan gürcülərin bu cəhdləri öz dillərini digər dillərin təsirindən qorumaq və dillərinin ölkədə dominantlığını gücləndirmək məqsədinə yönəlmiş fəaliyyət kimi də başa düşülə bilər.

Gürcüstanda azsaylı xalqlarla (milli azlıqlar) əlaqədar aparılan dil siyasəti müəyyən xüsusiyyətlər kəsb edir. Gürcüstan dövlət olaraq azsaylı xalqların nümayəndələrinə gürcü dilinin öyrədilməsi sahəsində ciddi tədbirlər həyata keçirmişdir və bu siyasəti bu gün də davam etdirir. Gürcüstanın azsaylı xalqların dilləri ilə əlaqədar apardığı dil siyasəti digər ölkələrlə (Rusiya, Çin və İran) müqayisədə daha mülayimdir. Buna nümunə olaraq azsaylı xalqların nümayəndələrinə universitetlərdə gürcü dilini öyrənmək üçün bir illik ödənişsiz kursların təşkil edilməsini göstərə bilərik. Dövlətin burdakı əsas məqsədi Gürcüstanda yaşayan bütün azsaylı xalqları vahid bir dil – gürcü dili ətrafında birləşdirməkdir. Gürcü dilinin dövlət dili olması istiqamətində görülən bu tədbirlərin müsbət nəticə verdiyini də söyləyə bilərik.

Gürcü dili ölkənin istər geosiyasi mövqeyi, istərsə də mədəni inkişaf tarixi ilə əlaqədar Hind-Avropa dilləri ilə yanaşı (rus, fars, latın və yunan dilləri), Ural-Altay dillərindən (türk dilləri) də bir çox sözlər almışdır. “1950-ci ildən başlayaraq bu günə qədər gürcü dilinə daxil olan sözləri əhatə edən “Gürcü dilinin izahlı lüğəti”nə nəzər saldıqda əcnəbi dillərdən gürcü dilinə keçən minlərlə alınma söz görmək mümkündür” (Üstünyer, 2010, s. 23).

Gürcülər son iki əsrdir, dillərinə həddən artıq həssas yanaşırlar. Bu yanaşma həm milli kimliyə bağlılıqdan irəli gəlir, həm də sayca böyük xalq olmadıqlarına görə assimilyasiyaya uğramaq təhlükəsindən doğur. Milli kimliyin formalaşmasında dilin əhəmiyyəti olduqca böyükdür. Bir əcnəbinin gürcü dilini öyrənməsi, bilməsi bu dilə veridiyi dəyər kimi başa düşülür.

Gürcülərin öz dillərini ən ağır dövrlərdə belə qorumalarını H. Çimke bir faktla izah edir: “14 aprel 1978-ci ildə SSRİ konstitusiyasında gürcü dilinin dövlət dili statusu ilə bağlı dəyişiklik etmək istəyəndə qoca, cavan demədən bütün gürcülər küçələrə çıxaraq etirazlarını bildirmiş, bu dil uğrunda mübarizə qanlı toqquşmalarla nəticələnmişdi” (Harun, 2015, s. 108). Bu mücadilənin aparıldığı 14 aprel tarixi bu gün də “Ana dili günü” kimi dövlət səviyyəsində qeyd olunur (Arabuli, 2006, s. 275).

Dil siyasəti ölkələrin siyasi, iqtisadi və sosial inkişafı baxımından əhəmiyyətli rola malikdir. Buna görə də bütün ölkələr öz dil siyasətlərini çox dəqiqlik və həssaslıqla həyata keçirirlər. Bu siyasəti düzgün tətbiq edən ölkələrdə milli zəmində qarşıdurmaların da az yaşandığına şahidi oluruq. SSRİ ənənələrini qismən də, olsa davam etdirən Gürcüstanda qeyri-gürcü xalqların öz milli dillərində təhsil aldıkları məktəblər bu gün də fəaliyyət göstərir. Bu məktəblərdə tədris azsaylı xalqların öz milli dillərində həyata keçirilir. Ana dilində təhsil faydalı görünsə də, ölkəni gürcü çoxluğu ilə ünsiyyət və adaptasiya kimi məsələlərdə problemlərə səbəb olur. Bu, azsaylı xalqların nümayəndələrinin gələcəkdə dövlət qurumlarında çalışmasına da öz mənfi təsirini göstərir. Şəhər mərkəzlərindən uzaqlarda, xüsusilə əksəriyyətini azərbaycanlılar təşkil edən bölgələrdə orta məktəbi bitirən şagirdlər ibtidai təhsildən sonra gürcü dilini öyrənmələrinə baxmayaraq, gürcü dilini lazımi səviyyədə bilmədikləri üçün məcbur qalıb təhsillərini Rusiya, Azərbaycan, Türkiyə və s. ölkələrdə davam etdirirlər.

Gürcüstan dövlətinin türk xalqları ilə bağlı apardığı dil siyasətinin əsas xüsusiyyət və istiqamətlərini aşağıdakı şəkildə xülasə etmək olar.

Borçalı türklərinə qarşı tətbiq olunan dil siyasəti: Borçalı türkləri qarapapaq, tərəkəmə və Gürcüstandakı Azərbaycan türkləri də adlandırılır. Borçalı türkləri SSRİ dövründə sürgünə məruz qalamamışlar. Öz dillərində ibtidai və orta təhsil almış, bununla yanaşı rus dilini də öyrənmişlər. Gürcüstandakı Borçalı türklərinin sayı haqqında fərqli rəqəmlər var. Ş.Məmmədli bununla bağlı qeyd edir: “Gürcüstandakı türklərin ümumi sayı 500 mindir, onların sayı ölkədə gürcülərdən sonra ikinci, gürcü olmayanlar arasında birinci yer tutur. Burada türklərin daha sıx yaşadığı ərazi Borçalı mahalıdır. Mahalda yaşayanların əksəriyyəti azərbaycanlılardır. Daha çox türklər Marnueli-Sarvan (100.000 nəfər), Qaradaban-Qarayazı (50.000 nəfər), Bolnisi-Bolus (50.000 nəfər), Dmanis-Başkeçid (20.000), Sağareco-Qaraçöp (20.000) rayonlarında məskunlaşmışlar” (Məmmədli, 2012, s. 28).

B.Tanrıverdiyev Borçalıdakı məktəblər və təhsilin vəziyyəti ilə bağlı araşdırmalarında bu nəticələrə gəlmişdir: “Gürcüstanda yaşayan türklərin məktəblərinin ümumi sayı 120-dir. Bunun 80-i lisey, 33-ü orta, 7-i isə ibtidai məktəbdir. Şagirdlərin ümumi sayı rəsmi rəqəmlərə görə 26.019, müəllimlərin sayı isə 3.619-dur. Dini və milli kimliyini qoruyan gənclərimizi Gürcüstan universitetlərində oxudaraq orada gürcü dilini öyrənmələrinə çalışmalıyıq. Çünki gürcü dilini öyrənən universitet məzunları həm rəsmi qurumlarda çalışır, həm də gələcəkdə milli haqlarını qoruyurlar. Bizim əsas hədəfimiz və qayəmiz müsəlman türk gənclərinin dini və milli kimliklərini, Türkiyə ilə Azərbaycan arasında keçid nöqtəsi olan Gürcüstanda yaşayan 500.000 müsəlman türkünün haqlarını qorumaqdır” (Tanrıverdiyev, 2014, s.583).

Müstəqilliyinin ilk illərində Gürcüstanın apardığı siyasət çox sayda Borçalı türkünün Azərbaycan, Türkiyə və digər ölkələrə köçməsinə gətirib çıxarmışdır. Bu köçlərin, başqa sözlə, bölgədə Borçalı türklərinin sayının azalmasının əsas səbəbi ölkədəki iqtisadi problemlər və siyasi qarışıqlıqlarla yanaşı, gürcü dilini bilməyənlərin dövlət idarələrində işə qəbul edilməməsi idi.

Bu gün Gürcüstanda türk xalqları ilə bağlı aparılan dil siyasəti əsasən Azərbaycan türklərinə (qarapapaq, Borçalı türklərinə) qarşı yönəlmişdir. Çünki Gürcüstanın müstəqillik qazanmasından öncə bu azsaylı xalqların öz milli dillərini və rus dilini bilmələri ölkədə yaşamaq və işləmək üçün kifayət edirdi. Ancaq Gürcüstan müstəqillik əldə etdikdən sonra gürcü dilinin rəsmi dövlət dili olması və gürcü dilini bilməyənlərin dövlət idarələrində işə qəbul edilməmələri bir çox problemləri də özü ilə gətirdi. Eyni zamanda dövlət təkcə azərbaycanlıların deyil, ölkədə yaşayan digər bütün azsaylı xalqların da gürcü dilini öyrənmələri üçün bir sıra tədbirlər görmüş, layihələr icra etmiş və icra etməkdədir.

2. Axısqa Türkləri ilə Bağlı Dil Siyasəti

Axısqaqlılar Qazaxıstanda, Özbəkistanda, Azərbaycanda, Qırğızıstanda, Rusiya Federasiyasında, Türkiyədə və Gürcüstanda toplu halda, digər yerlərdə dağınıq şəkildə yaşayan türk xalqlarından biridir. Çox vaxt “məsxətilər” ya da “məsxəti türkləri” adlandırılır. Axısqa və ya məsxət adı əslində bir etnonim deyil, toponimdir. Dilləri Azərbaycan və Türkiyə türkcəsinə yaxındır. Tədqiqatçıların bir çoxu bu dili oğuz qrupu türk dillərinə aid edir. İ.Kazımov axısqa türklərinin mənşəyi məsələsində fikir ayrılığı yarandığını, “qədim dövrün tədqiqatçılarının axısqa türklərini saq, massaget və buntürk tayfaları ilə də əlaqələndirdiyini” (Kazımov, 2012, s. 36) qeyd edir.

1944-cü il sürgünündən sonra rus rəsmi sənədlərində dilləri türk kimi qeyd olunan axısqaqlılar sürgündən sonra məskunlaşdıqları bölgələrdə azərbaycanlı kimi qeyd olunmuşdur. Axısqa türkləri özlərini əvvəllər türk, ya da osmanlı türkü, daha sonra da axısqa türkü adlandırmışlar. Məsxət, yaxud məsxəti türkü terminlərini işə qəbul etməzlər.

Axısqa keçmiş Ərdahan vilayətinin sərhədləri daxilində, bugünkü Gürcüstan torpaqlarında Adıgön, Axısqa, Aspinza, Axıləkək və Boqdanovka olmaqla beş rayondan və bu rayonlara aid ümumilikdə 248 kənddən ibarət bir bölgənin adıdır. 1944-cü il sürgünündən sonra dünyanın bir çox bölgələrinə sərəpələnmiş axısqaqlıların dəqiq sayını müəyyən etmək mümkün deyildir.

Ümumi saylarının 350-600 minə yaxın olduğu qeyd edilir. 1999-cu idə aparılmış siyahıyaalmaya əsasən Azərbaycanda 43.454 nəfər, eyni ilin siyahıyaalmasına, əsasən, Qırğızıstanda 33.327 nəfər, Qazaxıstanda 2.761 nəfər axısqa türkü yaşayırdı. Ukraynada 2001-ci ilin siyahıyaalmasına görə, 336 nəfər, Rusiya Federasiyasında 2012-ci ildə aparılmış siyahıyaalmaya görə, 3.257 nəfər axısqa türkü yaşayır. Bu gün Türkiyə, Qazaxıstan, Qırğızıstan, Özbəkistan, Azərbaycan, Rusiya başda olmaqla, Gürcüstan, Ukrayna, ABŞ-da yaşayan axısqa türklərinin dili ciddi assimilyasiyaya məruz qalmışdır. “Bəzi ölkələrdə və bölgələrdə axısqa türkcəsi sadəcə valideynlər və yaşlı nəsillər tərəfindən danışılır. Bəzi ailələrdə valideynlər öz ana dillərini başa düşsə də, ancaq öz aralarında başa düşüləcək və övladlarına öyrədəcək səviyyədə danışmırlar” (Çınar, 2020, s. 4).

Bir dilin yaşaması və varlığını davam etdirməsi üçün bir sıra əsas faktorlar vardır. Bu faktorların ən azı bir neçəsinin mövcud olması dilin təhlükə altına düşmə riskini azalda bilər. Axısqa türkləri də öz ana dilini yaşatmaq və qorumaq üçün bu məsələyə KİV-də davamlı şəkildə toxunmalı, televiziya və radio proqramlarında, qəzet və jurnallarda öz adət-ənənələrini təbliğ etməli və

problemlərindən danışmalı, yazı dilini formalaşdırmalı və yaşadıkları bölgələrdə ana dillərində təhsilə nail olmalıdır. Axısqa türklərinin öz ana yurdlarına dönüb kompakt yaşamaları, ana dilində təhsil almaları, media və yazılı ədəbiyyatlarını inkişaf etdirmələri axısqa türkcəsinin varlığını qorumasında əhəmiyyətli rol oynayır.

Bu gün axısqa türkləri ana yurdlarına dönmək məsələsində bir çox problemlərlə qarşılaşırlar. Bunlardan biri və əsası ana dili məsələsidir. “Axısqa türklərinin geri dönmələrinin digər əsas bir səbəbi isə türk və müsəlman olmalarıdır. Gürcüstan hökuməti axısqa türklərinin geri dönmələrinə ancaq onların gürcü dilini və gürcü soyadlarını qəbul edəcəkləri təqdirdə icazə verəcəyini bildirmişdir” (Səfərov, 2008, s. 407).

Hazırda Gürcüstanda azsaylı xalqların dilləri ilə bağlı, bəlkə də, əsas problem bu dillərin statusu məsələsidir. Gürcüstan hakimiyyəti etnik azlıqların dillərinə dövlət dili kimi deyil, azlıqların dili kimi yanaşır. Dövlətin bu yanaşması milli azlıqları narahat edən əsas məsələlərdən biridir. Eyni zamanda, Gürcüstan hakimiyyəti Abxaziya və Osetiyanın ayrılmasının digər azsaylı xalqlara da təsir edəcəyindən narahatlıq keçirir. Bu baxımdan da Gürcüstan hökuməti azsaylı xalqların dillərinə, onların statusu məsələsinə ehtiyatlı yanaşır.

Bu gün Gürcüstan hökuməti dövlət qurumlarında işləmək, bələdiyyə seçkilərində namizəd kimi iştirak etmək üçün gürcü dilini bilmək şərtini qoyur. Etnik azlıqlar isə Gürcüstanın inteqrasiya adlandırdığı bu cür fəaliyyətləri assimilyasiya hesab edərək milli kimliklərinə təhlükə sayırlar.

Bütün bunlarla yanaşı bu gün Gürcüstanda türk xalqları ilə bağlı aparılan dil siyasətinin digər ölkələrlə müqayisədə yumşaq və müsbət məcrada davam etdiyini söyləmək mümkündür. Dövlətin gürcü dilini ölkədə yeganə ortaq ünsiyyət dilinə çevirmək cəhdlərini isə ölkənin birliyinə hesablanmış fəaliyyət kimi qiymətləndirək olar.

3. Nəticə

Dil siyasəti və dilplanlaşdırma cəmiyyətdəki dillərə və ya dil müxtəlifliyinə, dillərin funksiyasına təsir etmək üçün məqsədli şəkildə həyata keçirilən fəaliyyətdir. Dil siyasəti – bir siyasi vahid içərisində danışılan dillərə, bunların sahələrinə, inkişafına və istifadəsinə istiqamətlənmiş qərar və fəaliyyətlərin bütövüdür. Dil siyasəti hər ölkədə müxtəlif şəkildə və müxtəlif qurumlar tərəfindən həyata keçirilir. Hər bir dövlət və cəmiyyətin özünəməxsus dil siyasəti var. Hər bir tarixi dövr və mərhələnin spesifik dil mənzərəsi həmin siyasəti və situasiyanı aydınlaşdırır. Müasir dövrdə dövlətin dil siyasəti onun varlığı və inkişafının, həmçinin gələcəyinin prioritet məsələsi kimi ortaya çıxmış və müstəqillik uğrunda mübarizənin bir qolunu təşkil etmişdir.

Bu gün müxtəlif toplumlarda yaşayan türk xalqlarının dillərinin və milli kimliklərinin qorunması istiqamətində müəyyən tədbirlər görülür. Rusiya Federasiyası, Çin Xalq Respublikası və İran İslam Respublikasının ali qanunvericiliyində – konstitusiyalarında azsaylı türk xalqlarının dillərinin dövlət tərəfindən qorunmasına təminat verilməməsi bu ölkələrdə yaşayan türk xalqlarının dillərinin və mədəniyyətlərinin mövcudluğunu davam etdirməsini çətinləşdirir. Ancaq Moldova Respublikasında, Bolqarıstanda və Gürcüstanda yaşayan türk xalqlarının dil və milli kimlik məsələləri ilə bağlı aparılan dil siyasətini qənətbəxş hesab etmək olar. Bu gün azsaylı türk xalqlarının əsas yaşadıkları ölkələrdə müəyyən siyasi məqsədlərlə türk toplumlarına qarşı təcrid siyasəti yürüdülmür. Çin, İran, Rusiya kimi ölkələr türk xalqlarına qarşı sərt siyasət yürüdərək bu dilləri təzyiq altında saxlayır, bu dillərin qorunmasına təminat verməmək bir yana, onların normal inkişafına belə mane olurlar. Hər üç ölkədə həyata keçirilən dil siyasəti və dillə bağlı qəbul edilən qanunlar orada yaşayan

azsayılı türk xaqalarının dillərini təhlükə altında qoymuşdur. Hazırda dünyanın başqa ölkələrindəki (əsasən Moldova, Bolqarıstan, Gürcüstan, Latviya, Macarıstan, Monqolustan, Çin və d.) azsayılı türk dilləri də artıq yox olmaq təhlükəsi ilə qarşı-qarşıyadır.

Dil siyasəti və dilplanlaşdırma, əsasən, cəmiyyətdə müxtəlif şəkildə təzahür edən dil situasiyası və dil problemlərinin həllinə yönəlmiş çoxrakurslu siyasətdir. Prosesin çoxcəhətliyi cəmiyyətdə təkdillilik, çoxdillilik, çoxmillətlik şəraitində dil daşıyıcılarının və vəziyyətə nəzarət mexanizminin prosesə müdaxilə qabiliyyəti ilə əlaqədardır. Bu gün müstəqil türk respublikalarında və başqa dövlətlərin tərkibindəki türkdilli cəmiyyətlərdə aparılan dil siyasətinin əsasını dilin qorunması, inkişafı və digər türk dilləri ilə vahid mühitə inteqrasiyası təşkil etməlidir. Lakin müxtəlif siyasi və sosial şərait daxilində bu inteqrasiya prosesi vahid əlifba birliyi çərçivəsindən kənara çıxmır. Müstəqil olmayan türk xalqlarının ana dildə təhsilinin təmin edilməsi, bu cəmiyyətlərdə türk dillərinin avtonom dil statusu qazanması, bilinçsizlik şəraitində dominant dilin siyasi güclə türkdilli xalqlara təlqin edilməsi prosesinin sonlandırılması kimi problemlər vahid əlifba birliyi ideyasının da gələcəyini təhlükə altında qoyur. Bu baxımdan müstəqil türk dövlətləri ölkə daxilində dilin mövcud statusunun möhkəmlənməsi ilə əlaqədar müəyyən işlər görməklə yanaşı, digər türkdilli xalqların ana dildən istifadəsi zamanı əsas haqq və hüquqlarının qorunması yönündə birgə fəaliyyət göstərməlidir.

Ədəbiyyat Siyahısı

- Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız Bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (45), 7-38.
- Arabuli, A. (2006). *Gürcü dili (tarihi və bu günü)*. Tiflis: GİEV Yayınları.
- Crystal, D. (2010). *Dillerin katli*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Çınar, A. M. (2020). *Dil ölümü ve Ahıska Türkçesi*. <https://tehlitedekidiller.com/turkce/dil-olumu-ve-ahıska-turkcesi.html>, (e.t. 29 mart 2022).
- Çimke, H. (2015). Gürcü dili çalışmaları ve gürcistan'ın dil politikası . *Karadeniz Araştırmaları*, 12(47), 101-112.
- Eker, S. (2016). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kazımov, İ. (2012). *Axısqa türkləri: dil, tarix və folklor*. Bakı: Elm və təhsil.
- Krauss, M. (1992). *The world's language in crisis*. Washington: Language.
- Memmedli, Ş. (2012). *Gürcüstandaki Borçalı Azeri Türklerinde aşıklık geleneği*. Ankara: Turan-Sam.
- Nettle, D. (2000). *Vanishing Voices: The extinction of the world's languages, The Extinction of the World's Languages*. New York: Oxford University Press.
- Seferov, R. (2008). Sovyet döneminden günümüze Ahıska Türklerinin yaşadıkları coğrafyaya göçlerle birlikte genel bir bakış. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 24, 393-411.
- Tanrıverdiyev, B. (2014). Gürcüstandaki gençlerin eğitimine destek. *Türk dünyası Sivil Toplum Zirvesi Bildirileri*. 583-584.
- Tsunoda, T. (2005). *Language endangerment and language revitalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Üstünyer, İ. (2010). *Gürcü dili ve edebiyatı üzerine okumalar*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Extended Abstract

There is no exact information on the number of languages that exist today. Studies show that there are about ten thousand languages in the world. The latest studies based on more specific data indicate that there are about 7,000 living languages in the world. It should also be noted that there is an uneven distribution between the number of languages and the number of speakers (Alyılmaz ve Alyılmaz, 2018).

Today, certain measures are being taken in the direction of protecting the languages and national identities of the Turkic peoples living in different societies. Turks as a community today live in Russia, Iran, China, Bulgaria, Germany, Moldova, Georgia, Hungary and other countries. The policy against the languages of the Turks in the mentioned countries is not at all satisfactory. The fact that the laws of the Russian Federation, the People's Republic of China and the Islamic Republic of Iran do not guarantee the protection of the languages of the minority Turkic peoples by the state makes it difficult for the Turkic people living in these countries to continue the existence of their language and culture. However, the language policy of the Turkic peoples living in the Republic of Moldova, Bulgaria and Georgia related to language and national identity issues can be considered satisfactory. Today, the policy of isolation against the Turkic communities is carried out for certain political purposes in the countries where a small number of Turkic peoples mainly live. Countries such as China, Iran, and Russia keep these languages under pressure by pursuing a harsh policy against the Turkic peoples, not to mention not guaranteeing the protection of these languages, they even hinder their normal development. The language policy implemented in all three countries and the laws adopted related to the language have endangered the languages of the few Turkic people living there. At present, a small number of Turkic languages in other countries of the world (mainly Moldova, Bulgaria, Georgia, Latvia, Hungary, Mongolia, China, etc.) are facing the threat of extinction.

At present, Turkic peoples live in different density mainly in Northern, Central, Western Asia, Siberia, Caucasus, Europe, Balkan Peninsula, Eastern Turkestan part of China, some regions of the Middle East, mostly Turkey, Azerbaijan, Northern Cyprus, Iran, Iraq, Syria, Central They live in independent Turkic republics in Asia (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Turkmenistan, Uzbekistan) and autonomous Turkic republics in the Russian Federation. Apart from these, a large number of Turks live in Central and Northern Europe, USA and Australia, especially as a result of migration.

It is impossible to accurately calculate the number of Turks who live in different and distant geographies, in different cultures and societies, and who speak Turkic as their mother tongue. Some studies put the estimated number at 140-150 million, while others put it at 300-350 million. We can state that the number of Turks and Turkic language speakers is 175,800,074 based on the latest statistics.

Given the lack of parallelism between ethnic origin and language use and the paucity of statistical data on ethnic groups' mother tongues, 175 million may be considered the most reasonable estimate for today, although it is not entirely accurate. However, since there are no statistics on the total number of ethnic groups, but only on the number of native speakers, the number of ethnic group members will be considered as the number of native speakers.

We can explain the phenomenon of language death in the simplest way as the absence of speakers of a language. That is, an ethnic group that speaks a language either disappears completely, or, despite continuing to exist, no one speaks the language of that people. Although the absence of speakers of any language is considered the most basic and practical criterion for determining dead languages, there is a contradiction in this matter. Thus, there are different opinions on whether languages that continue to exist as written languages, are not used in general communication (Latin, etc.), are known by few people enough to ensure communication, or are not widely used because they do not have many speakers, are dead or not. One of the most serious problems related to dead languages is the question of whether historical languages with representatives today are included in the category of dead languages. For example, the currently widespread Italian, French and Spanish languages are based on Latin, and there are now significant differences between these languages and the mother tongue, which is Latin. Based on this, there is no unanimous opinion on whether or not to consider the Latin language, which has living representatives, as a dead language at this point.

The reasons why a part of the Turkic language and dialects face the threat of extinction and the factors that play a role in this process have not been comprehensively investigated until now, except for the fundamental research "Turkic Languages in Danger" (in 4 volumes) conducted under the leadership of

Professor S. Akar. In some studies conducted on endangered Turkic languages, the factors that threaten the language have been mentioned only superficially. Here, the general and specific factors that cause some Turkic languages to face the threat of extinction, the decisions taken against their languages in the country where the minority of Turkic peoples live, and the current language situation will be analyzed.

To date, no studies have been conducted on dead Turkic languages. However, organizations such as UNESCO and Ethnology, which classify living (living), endangered and dead world languages, have also listed dead Turkic languages and dialects. According to UNESCO, which generally includes languages that disappeared after the 20th century in the category of dead languages, the Kamas dialect of the Khakas language, the Crimean dialect of the Karaite language and the family name (dukha) are dead Turkic languages and dialects today. Dead languages mentioned in ethnology are languages that disappeared after the 20th century. According to these criteria, the science of ethnology considered Jagatai Turkic and Seljuk Turkic, one of the Turkic languages in Iran, to be dead Turkic languages.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 482-495, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**“WHEN PERSIA MEETS THE CAUCUSES THROUGH POETRY”: ASHRAF OF
GILAN’S ALLUSION TO MIRZA ALAKBAR SABIR DURING THE IRANIAN
CONSTITUTIONAL ERA***

Mostafa SHAHIDITABAR**

Geliş Tarihi: Aralık, 2022

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Abstract

Mirza Alakbar Sabir was one of the pivotal literary figures during the Iranian Constitutional revolution in 1907 and the unsuccessful revolution of 1905 in Russian, which affected the Caucasus. He was a role model of many poets of his time including some great Persian poets. In this article, T.S. Eliot's famous stance towards borrowing from other poets "Immature poets imitate; mature poets steal" has been adopted as the basis of our survey of some of the borrowings of one of the Persian political poets during the Iranian Constitutional revolution namely Ashraf to see if he has allusions to Mirza Alakbar Sabir. The results of the paper show that Ashraf's poem is a pastiche of Sabir's style. He is the translator of Sabir, but he makes some alternations of detail, arrangement, and number of lines tending to play down the presence of Sabir in his work remaining "auditory imagination".


Keywords: Azerbaijani Turkish literature, Persian literature, Mirza Alakbar Sabir, Ashrafedin Hosseini Gilani, Molla Nasraddin magazine.

**“İRAN, KAFKASYA İLE ŞİİR ARACILIĞIYLA BULUŞTUĞUNDA”:
İRAN ANAYASA DÖNEMİNDE MIRZA ALAKBAR SABİR'E
ASHRAFEDİN HOSSEİNİ GILAN'IN GÖNDERMESİ**

Mirza Alakbar Sabir, 1907 İran Anayasa devrimi ve Rusya'daki başarısız 1905 devrimi sırasında Kafkasya'yı etkileyen önemli edebi figürlerden biriydi. O zamanın birçok şairi, bazı büyük Fars şairlerinin de arasında yer alan Sabir'in rol modeliydi. Bu makalede, T.S. Eliot'un diğer şairlerden ödünç almayla ilgili ünlü duruşu "Olgun olmayan şairler taklit eder; olgun şairler çalar" yaklaşımı temel alınarak, İran Anayasa devrimi sırasında Fars politik şairlerden biri olan Ashraf'ın Mirza Alakbar Sabir'e göndermeler yapılıp yapılmadığını incelemek için bir anket yapılmıştır. Makalenin sonuçları, Ashraf'ın şiirinin Sabir'in tarzının bir pastiş olduğunu göstermektedir. Ashraf, Sabir'in çevirmeni olsa da, işinde Sabir'in varlığını "işitsel hayal gücü" ile bastırmak için bazı ayrıntı, düzen ve satır sayısı değişiklikleri yapmıştır.

Anahtar Sözcükler: Azerbaycan Türk edebiyatı, Fars edebiyatı, Mirza Alakbar Sabir, Ashrafedin Hosseini Gilani, Molla Nasraddin dergisi.

* This research was carried out with the support of the Oxford Nizami Ganjavi Centre, University of Oxford.

**  Assistant Professor of Linguistics; Language Center, Department of Foreign Languages, Imam Sadiq University, Tehran, Iran, shahiditabar@isu.ac.ir.

Introduction

Mirza Alakbar Sabir (1862-1911) was a poet of social movements, and he had special ability to criticize his society through writing satire. He is widely regarded as the greatest satirist in Azerbaijani Turkish language and one of the major satirical writers of the Turkic world who was also well-known in the Persianate satire world. His poems and poetic style attracted the attention of many Iranian poets and critics during the Constitutional era of Iran and many people in the Caucasus and Europe found his poetry interesting. Ali Akbar Dehkhoda, Mohammad Taqi Bahar, Nima Yushij, Mohammad Hossein Shahriar and Yahya Arianpour are among the Iranian poets and scholars who referenced to Sabir and his significant effect on Persian poetry in their poems, letters, books, and critiques. "Sabir is a generous poet", a quotation ascribed to Shahriar, whose heavy influence on Persian poets of his time is undeniable. "Sabir was a prophetic poet who walked the hundred-year-old path in one night and was centuries ahead of the thoughts and writers of his day", another quotation ascribed to Dehkhoda, also proves Sabir's crucial role in the poetry of Iran. A review of the Persian literature shows that the more gap widens between Sabir's time and our own, the more it seems crucial to see his vital role in the poetry of the Iranian Constitutional era. That is why Arianpour declared that the way Ashraf has borrowed from Sabir is elaborated in his book entitled "Az Sabā tā Nimā" to "remain in the history of literature in Iran". Bearing these in mind, the present study aims to find the effect of Sabir on Persian literature specifically Ashraf's poetry and consider how Ashraf and Sabir's poetry are related.

Seyed Ashrafedin Hosseini Gilani or Ashraf of Gilan (1870-1934) known as Ashraf is believed to be one of the figures of the political and patriotic poetry of Iran. Like many intellectuals of his time, he rejected the Shah's policies and was instead convinced that Iranians need to unite and fight against internal tyrants and foreign enemies and wrote some political and social poems to support people of his time. About eight poems from Nasim-e Shomal, one of the widely-read weekly newspapers founded by Ashraf, are reported by Browne to be penned by Ashraf himself mostly bearing the signature *Faqir*, and in one case the signature *Fikri-yi-Barzgar*. The poems are related to the events connected to what Browne calls "abortive coup d'état", appeal to the clergy, the Deputies and Mohhamd Ali Shah to "observe the Constitution, enforce the laws and guard the country from the designs of foreign foes", and "form of a letter of remonstrance emanating from an imaginary reactionary". Browne points out that Ashraf's poem alludes to Molla Nasraddin; One of the "chief" papers "published at that time" (Browne, 1914, p. 185). An intriguing point is that Edward Browne himself was interested in Molla Nasraddin that he included some of the cartoons appeared in the magazine in his seminal work *The press and poetry of modern Persia*. He writes: "... its (Moll Nasraddin's) influence in Persia was so great, and the artistic merit of its cartoons is so considerable, that I have included six typical specimens of the latter in these pages (Browne, 1914, p. xl)."

1. Literature Review

There is a dearth of scholarly material treating "Ashraf's borrowing techniques from Sabir" and to our knowledge the concept of his allusion to Sabir using T.S. Eliot's famous stance towards borrowing from other poets has not been touched so far. In addition to the seminal works of Browne (1914), Arianpour (1372) and a more recent work (Seif & Bakhshi, 2012), the idea of Ashraf's borrowing from Sabir is also mentioned in both Persian (Shahriar, 1387) and Azerbaijani Turkish poems of Shahriar (1377): *The Molla Nasraddin which moved*

the East / With its caricature which is unique in style! / She was the mother from whom Sur-e Esrafil was born/ Pioneer in poetry, drama, and journalism. Or in another poem: What do I say about her poets? Oh God! / Her Sabir who wrote on all issues/ He was the leader in the First Constitutional Revolution, / Awakened all sleeping thoughts with his pen! In his Turkish poem Shahriar writes: *The Persian poet has taken much of his words from us! / A generous poet like Sabir may not be stingy!* The conclusion to be drawn from the poems of Shahriar is that Ashraf's poetry is a pastiche of Sabir's style. That is why he is in real trouble. According to Bahar (1336), the well-known Iranian poet, scholar, politician, journalist, historian, and professor of Persian literature, he is accused of plagiarism: *Ashraf's versification was modern and unique! / But he took Hophopname in his arms! / His poetry was a plagiarism!* It should be noted that *Hophopname* is Sabir's poetry collection. According to Bahar, Ashraf has plagiarized from Sabir. But why is that? Shall we agree with Bahar and call Ashraf's poetry 'a plagiarism'? If we compare some poems of Ashraf with those of Sabir side by side, it is clear that Ashraf has taken some images, vocabularies, styles and in some cases the whole poem from Sabir or at least we see Ashraf's "insatiable appetite for allusion" from Sabir. Then, is Ashraf an imitator or a plagiarist?

This paper seeks to address Ashraf's allusion to Sabir as his poetic potency. It aims to shed light on Persian poetry studies in an attempt to consider the interactions of Persian and Turkish poetry in the Constitutional era of Iran which is among the works of the world literature that have been undeservedly ignored. In line with this aim, the following research questions will be considered: 1. Has Ashraf plagiarized or borrowed from Sabir in creating his influential poems during the Iranian Constitutional era? 2. What kinds of borrowing techniques have Ashraf applied in his poetry?

2. Method

Allusion is a reference to another literary work. One of the well-known definitions of allusion or literary borrowing is that of T. S. Eliot. According to Haughton, the context of Eliot's aphorism about quotation tends to be forgotten:

"One of the surest of tests is the way in which a poet borrows. Immature poets imitate; mature poets steal; bad poets deface what they take, and good poets make it into something better, or at least something different. The good poet welds his theft into a whole of feeling which is unique, utterly different from that from which it was torn; the bad poet throws it into something which has no cohesion. A good poet will usually borrow from authors remote in time, or alien in language, or diverse in interest. Chapman borrowed from Seneca; Shakespeare and Webster from Montaigne" (Haughton, 2011, p. 158).

Haughton points out that the study of allusion is not only about literary sources or influences, but about what Eliot called the "auditory imagination": That is to say "the feeling for syllable and rhythm, penetrating far below the conscious levels of thought and feeling ... sinking to the most primitive and forgotten, returning to the origin and bringing something back" (Haughton, 2011, p. 158). In the current study, T. S. Eliot's aphorism about quotation is used as a tool to assess Ashraf's poetry to see if he has allusions to Sabir.

3. Results

Before presenting the results and comparing some poems of Ashraf with those of Sabir (1914) side by side it is worth pausing to consider Arianpour's quotation on Ashraf's poetic style. According to Arianpour, when Ashraf noticed Turkish poetry, he translated many of Sabir's poems into Persian because he knew what enthusiasm he would raise and he succeeded in doing that (Shams Langaroodi, 1377, p. 44). One of the best examples of Ashraf's allusion to Sabir's versification is the Persian translations of his revolt poetry (Ashraf, 1371, p. 56). It can be stated that in Sabir's time, Molla Nasraddin, the magazine to which Sabir was contributing actively, in general and Sabir in particular had a tremendous impact not only on Iranian press but on the Constitutional movement as a whole.

After comparing the works of both poets, 21 poems of Ashraf were found to be the translations of Sabir's versification; Arianpour (1372) listed 15 translations and Seif & Bakhshi (2012) added 6 more poetic translations by Ashraf to the list. In addition to the 21 translations, 2 response poems and a theme borrowing were also extracted. The number and percentage of Ashraf's allusion to Sabir's poems are shown in table (1):

Table 1: Ashraf's Allusion to Sabir's Poems

Type of allusion	Number of poems	Percentage
Translation	21	87.5%
Response poem	2	8.33%
Theme borrowing	1	4.16%
Total	24	100%

The results of table (1) indicate that there are 24 cases of Ashraf's allusion to Sabir among which 87.5% occurrence belong to his translations of Sabir's poems. Also, his response poems obtained 8.33% and his theme borrowing obtained 4.16%. The intriguing result to emerge from the data is that Ashraf's translation obtained 87.5%. It can be argued that he is sort of the translator of Ashraf's poems. The first lines of Ashraf's translations and the original poems (written by Sabir) are shown in the original languages in table (2) to have a closer look:

Table 2: List of Ashraf's Translations (Extracted from Arianpour (1372) and Seif & Bakhshi (2012))

	Sabir's poem	Ashraf's translation
1	- نه خبر وار مه شه دی؟- ساغلقین- از چوق دا گنه؟ - غزیت آلمش حاجی احمدده- با! اوغلا، نه منه؟	- کبلا باقر- بلی آقا- چه خبر؟ هیچ آقا. - چیست این غلغله ها- غلغل نی پیچ آقا.
2	پاه! آتونان نه آغر یاتدی بو اوغلان اولو به! نه ده ترپنمیور اوستنده کی بورغان اولو به!	وای بر من مگر این ملت نادان مرده! داد و بیداد مگر این همه انسان مرده!
3	فعله، اوزیوی سنده بر انسامی صانیرسان! آخماق کیشی، انسانلقی آسانمی صانیرسان؟	ای فعله! تو هم داخل آدم شدی امروز! بیچاره چرا میرزا قشتمش شدی امروز؟
4	سن بیله سنمش بالام؟ آی باراکاللاه سنه، فسق ایمش امرین تمام؟ آی باراکاللاه سنه	اشرف والامقام، آی بارک الله به تو! شاعر شیرین کلام، آی بارک الله به تو!

- 5
 چاتلیور خانباچی غمدن یورگیم،
 قاوشوب لاپ آچقمدان کورگیم
- 6
 آخ نجه کیف چکملی ایام ایدی!
 اوندا که اولاد وطن خام ایدی؟
- 7
 آلتمش ایل لک عمریم اولدی سنده بر باد اردبیل!
 برده نامردم اگر ایتسه م سنی یاد اردبیل!
- 8
 ملا، سنه ایلیورم مصلحت:
 سویله گوروم ایولنوم، ایولنمیوم؟
 آلتمیسی سینم ایلیو بدر گشت
 بر قز آلوب ایولنوم، ایولنمیوم؟
- 9
 وکیل- حقسزی حقلی دیوب بر چوق گناهه باتمشام
 حکیم- دردی تشخیص ایتمیوب قوم اقربا آغلاتمشام
- 10
 کوچه ده توللان ای اوغول، صنعتین اولمور اولماسون
 صنعته، درسه، مکتبه، رغبتین اولمور اولماسون
- 11
 اشهدبالله العلی العظیم
 صاحب ایمانم آشیر و انلیلار!
 یوق ینی بیر دینه یقینیم منیم
 قائل قرآنم آشیر و انلیلار؟
- 12
 گورمه! باش اوسته، یومارام گوزلریم
 دینمه! مطیعم کسه رم سوزلریم
- 13
 مولدانی! سالمادی ایل دیل بوغازا
 عیبی یوق گرچه قوبولنو لوغازا
 یاز بو اعلانی سن بر کاغازا
 آچمیشام ری ده گیش بر ماغازا
 چوق اوجوز قیمته هر شی ساتیرام
 آی آلان! ... مملکت ری ساتیرام!
- خانباچی، غافل از شوهر من
 که چه آورده بلا بر سر من؟
- آخ عجب ایام خوشی داشتیم!
 صحبت و احکام خوشی داشتیم!
- هست اندر شهر مسکو خاطر من شاد ای پدر
 احکم من گر ز قزوین آورم یاد ای پدر
- شب عید است، ای ملا ندانم
 زر از مخزن بگیرم یا نگیرم؟
 بود عمر من از هفتاد افزون
 بفرما زن بگیرم یا نگیرم؟
- وکیل- من وکیل از همه عالم وکالت می کنم
 حکیم- من طبیبم اندر این طهران طبابت می کنم
- اگر علم و صنعت نداری به من چه
 به تحصیل رفیت نداری به من چه
- باز شده وقت سخنپوری
 جعفریم جعفریم جعفری
 اشهدبالله العلی العظیم
 در خط اسلام منم مستقیم
- دست مزنی! - چشم، ببستم دو دست
 راه مرو! - چشم، دو پایم شکست
- حاجی، بازار رواج است رواج
 کو خریدار؟ حراج است حراج!
 می فروشم همه ایران را
 عرض و ناموس مسلمانان را
 رشت و قزوین و قم و کاشان را
 بخیرید این وطن ارزان را
 بزد و خوانسار حراج است حراج
 کو خریدار؟ حراج است حراج!

14	بر قوجایام چاق نر کیمی یاشارم، دورت آروادی بربرینه قوشارام.	گر چه من بیرم خم گشته ز پیری کمرم از جهان بیخبرم چار زن دارم و در فکر عیال دگرم از جهان بیخبرم
15	بلای فقره دوشدون، راضی اول بیچاره صبر ایله! یوزین اولدیهسه گر کلفت پاندا قاره، صبر ایله!	صبر کن، آرام جانم صبر کن صبر کن دردت به جانم صبر کن
16	ملا دایی ایتمه شرارت بیله اورتالغا سالما لجاجت بیله	اشرف از این بیش جسارت مکن در سر مشروطه لجاجت مکن
17	ویر پولینی دادلی لذتلی زاد آل قوی وبالین یوتوما گیت آرواد آل	دختر پاکیزه به صد فن بگیر مشدی حسن زود برو زن بگیر
18	مرتجع خادملریم ها ایندی خدمت وقتیدیر یاتمایین هشیار اولون ایش وقتی غیرت وقتیدیر	ای ملت مظلوم، همت حالا وقته تحصیل جلال و شهرت حالا وقته
19	عزرائیل عرض ایده رک سویله دی ای رب انام بیر طیبیب ایشته بو گون قوللارینی قیردی تمام	ملک الموت رفت نزد خدا گفت سبحان ربی الاعلی دکتری هست در فلان کوچه من یکی قیض، او کند صد تا
20	سبحانک سبحانک سبحانک یا رب باخدیقجا بو حکمت لره حیران اولورام هپ	سبحانک سبحانک سبحانک یا هو ما را تو رها کن زغم ای ضامن آهو
21	بی مرحمت اعیانلارینا شکر خدایا بو صاحب ملیانلارینا شکر خدایا	بر رحمت و غفاری تو شکر خدایا بر یاری و غمخواری تو شکر خدایا

It should be noted that some poems of Sabir are translated more than once by Ashraf (Seif & Bakhshi, 2012, p. 211). “Do not see! Aye! I will see no long!” of Sabir is an example of Ashraf’s translation. Since both the form and content of the poems are crucial in the present study, I will provide a free translation of the poems with an emphasis on preserving both the form and the content of the Persian poems of Ashraf as well as the Azerbaijani Turkish poems of Sabir. Sabir’s “Do not see! Aye! I will see no long!”:

Do not see! Aye! I will see no long!
Do not speak! Aye! I will hold my tongue!
Do not hear a word! I will close my ears!
Do not laugh! Mornings and nights are all tears!
Do not understand! I cannot! Pardon me!
Forget about it! It’s impossible! You see!
How to refuse the fact, be a liar?

How NOT to burn when you are set on fire?
 Quench your heart's flames of passion hell.
 Give me peace of mind and yourself as well!

Ashraf's "Do not touch! Aye! I will fasten my arm!":

Do not touch! Aye! I will fasten my arm!
 Do not walk! Aye! I will do my legs harm!
 Do not say a word! I will say no long!
 Do not speak! Aye! I will hold my tongue!
 Do not understand! This? Do not ask!
 Do not want man to wear a foolish mask!
 I may be deaf, dumb and blind
 It's impossible to lose my mind!
 You've been a donkey under load! But now;
 Be human! See! How good it is! Wow!

Regarding the significance of revolt poetry, it can be stated that in the time of Sabir and Ashraf, poetry was a popular art form at protests and rallies and their revolt poetry were read in gatherings. Kasravi (1370) stated that "Sabir's poems were widely read in Tabriz and other parts of Azerbaijan. His poetry had a radical effect on the awakening of people, and the Azerbaijanis themselves added other verses to Sabir's poems and made new pieces which were imitations of Sabir's versification". From the civil rights to political movements, poetry of both Sabir and Ashraf was commanding enough to gather crowds in pubs in Iran and the Caucuses. According to Arianpour, "Honestly speaking, Ashraf has translated this poem (of Sabir) very well!" (Arianpour, 1372, p. 69). This translation of Ashraf is one of the well-known poems in Persian and some lines of it are used as a proverb. The following lines of Ashraf's translation is now used as a proverb in Persian: "*Lāl shavam, kur shavam, kar shavam/ Lik mahāl ast ke man khar shevam!*" (I may be deaf, dumb and blind/ It's impossible to lose my mind!). This amazing translation of Ashraf is one of his well-known revolt poems in Persian. On the evidence provided here the conclusion to be drawn is that a major thread running through Ashraf's revolt poetry is Sabir's aroma. That is, Sabirian allusion is a crucial thread in Ashraf's revolt poetry at the outset.

As mentioned earlier, Nasim-e Shomal was under the influence of Mulla Nasreddin, which had a tremendous impact not only on Iranian press but on the Constitutional movement as a whole and "Do not see! Aye! I will see no long!" was an example of this kind. "Pauper thinks he's somebody, like a gent today!" is also from the pen of Ashraf which brings to mind Sabir's poetic style:

Pauper thinks he's somebody, like a gent today!
 Oh, poor! You have a vainglorious scent today?

You are not allowed to the Lords Nest!
 Coz haven't gold and silver in your vest!
 You have just a sigh in your kind chest!
 Like a nonagenarian, you've bent today!

Oh, poor! You have a vainglorious scent today?

Lords and vassals are not equal, of course!
 Landowners and democracy! They divorce!
 Oh, hobo! You are flogging a dead horse!
 Coz in deep poverty, you've been sent today!
 Oh, poor! You have a vainglorious scent today?

...

Comparing this poem of Ashraf with one of Sabir's poem shows that Ashraf's opening verse seems to be a haunting allusion to Sabir's poetic style. The phrase "Pauper thinks he's somebody, like a gent today!" recalls Sabir's "Bakı fə'lələrində" (To the workers of Baku) where "Pauper thinks he's somebody, like a gent now!" occurs seven times. The line "dar mejles-e a'yān be khodā rāh nadāri" (You are not allowed to the Lords Nest!) associates with *social inequality*, which in turn prompts us to remember "Olmaz bu ki, hər əmrə dəxalət edə fəhlə! / Dövlətli olan yerdə cəsarət edə fəhlə!" (Into their affairs, pauper shouldn't poke his nose? / In the presence of the rich, his mouth, he should close!). Sabir's "Bakı fə'lələrində" (To the workers of Baku) is shown in the following:

Backwards is the Wheel of Fortune sent now!
 Pauper thinks he's somebody, like a gent now!

Into their affairs, pauper shouldn't poke his nose?
 In the presence of the rich, his mouth, he should close!
 He shouldn't lead a life of comfort! He knows!
 He shouldn't feud over his rights! Even a low dose!
 Backwards is the Wheel of Fortune sent now!
 Pauper thinks he's somebody, like a gent now!

Pauper! Why should you be well-liked by all?
 Why should you speak out and be on the ball?
 Give up! Serve the rich when they call!
 Thank them what they give, even small!
 Backwards is the Wheel of Fortune sent now!
 Pauper thinks he's somebody, like a gent now!

Oh rich! Don't get bogged down! Be bright!
 Don't listen to the pauper even though he is right!
 Don't let the poor breathe! Them you must slight!
 Stop belittling yourself for the sake of hobos! Right?
 Backwards is the Wheel of Fortune sent now!
 Pauper thinks he's somebody, like a gent now!

Watch! The poor not clever! He has no desire!
 Unlike you, he doesn't own appropriate attire,
 Nor shawl, nor gown, nor prosperity, entire!
 He just owns a garment and a torn cloth that are dire.

Backwards is the Wheel of Fortune sent now!
Pauper thinks he's somebody, like a gent now!

Wanna a clear conscience comes true in this world?
Not to rue the day nor to feel blue in this world?
Don't have pity on the paupers' crew! in this world!
Be wrapped up in yourself! 'tis the clue in this world.
Backwards is the Wheel of Fortune sent now!
Pauper thinks he's somebody, like a gent now!

See people's pain! Don't look for the cure!
Don't treat the orphan kindly! Be dure!
Don't start a charity! To meanness become inure!
To recall or delight the poor, don't endure!
Backwards is the Wheel of Fortune sent now!
Pauper thinks he's somebody, like a gent now!

It can be said that Sabir's poetry in general and his working-class poetry in particular began and flourished in this era. That is to say he used to be fascinated by the Turkish and Persian ghazels of Fuzuli and Saadi but his poetic talent flourished in proletarian poetry and outcries of workers, women and school children during 1907-1911. His poetry expressed the social inequality he witnessed in his society. With writing poems such as "Bakı fə'lələrinə" (To the workers of Baku) Sabir tried to have his people equal rights, liberties, and status. He wanted civil rights, freedom of speech, and suitable power relations. The same approach was chosen by Ashraf. He did the same thing in Iran in Persian. Arianpour (1372, p. 70) calls this poem of Ashraf as one of "his best translations of Sabir's poetry" and points out that Ashraf "has been able to preserve the poetic characteristics of Sabir well". Another Sabirian poem of Ashraf is one of his political poems criticizing the Shah of Iran:

Market's booming! Prices fall! Don't pay!
No buyer? Last call! Don't pay!
I sell my country! The entire Iran!
Muslims' property and honor are gone!
Rasht, Qazvin, Qom and Kashan!
Buy this homeland for free and run!
Buy Yazd and Khansar all, don't pay!
No buyer? Last call! Don't pay!

Ashraf's political poetry responds to the social injustice in Iran. This poem carries *hot news* to his people; *Iran is on sale!* Ashraf sells the whole Iran. He sells Muslim's property! It should be noted that the poet responds to external events through writing this bitter political poem. One of the features of topical poetry, including some political poems, is its ephemeral quality. But this patriotic poem by Ashraf does not die after a century. The main reason behind this is maybe the memorial and testimonial feature of this poem as Hirsch (2022) quoted: "A political poem need not to be a didactic poem. It can be a poem of testimony and memory". The poet criticizes his society through applying conceptual metaphor. In his conceptualization, IRAN IS THING and POET IS SELLER. This amazing conceptualization is borrowed from

Sabir. A review of Nasim-e Shomal shows that “Market’s booming!” by Ashraf is alluded to Sabir’s “On sale” poem appeared in Molla Nasraddin in the beginning of 1909. Ashraf’s poem appeared one month after Sabir’s “On sale” published in Molla Nasraddin. Sabir’s “On sale” addresses the Shah of Iran which is written in the vernacular to reach a larger audience. Ordinary people in the Caucasus and Iran read this poem and were influenced by Sabir’s prophetic pen:

People didn’t hold tongue! Oh Sir!
 No matter if ridiculed which is not fair!
 Write down my declaration on paper!
 I’ve opened a shop in Rey this year!
 I sell all things at no cost! No pay!
 Oh buyer! On sale is the entire Rey!

Dorian Rottenberg has also translated Sabir’s “On sale”:
 People won’t be silent, uncle, when they hear the tale;
 Bah! It doesn’t matter, does it, what sneers it may entail?
 Dirt-cheap, the wares my shop displays for sale;
 Come buy! The whole of Rey today’s for sale! (Faghih, 2017, p. 63).

Sabir’s pen did not miss a single social or political event in the Caucasus and Iran. According to Arianpour, in “On sale”, he “portrays the tyrant Shah of Iran as a bankrupt merchant” (p. 67). In the same vein, Ashraf in “Market’s booming!” addresses Sheikh Fazlollah (pp. 67-68) and criticizes the existing political institutions in Iran. Arianpour calls Ashraf “the translator of Sabir’s poems” and adds:

“But the translator in another part of his translation - both in form and in quantity of poetry – is somewhat freer than the original poem, for example, Sabir’s 24-line poem entitled ‘Olmur olmasın’ has been appeared as a 42-line translation. ... the translator has added a lot of contents to the original text, and as a result, the poem, which was originally 35 lines, has doubled in translation, i.e. 70 lines” (Arianpour, 1372, p. 70).

Gocalar Marşı (anthem of the old) is another poem of Sabir which is the target of Ashraf’s allusion. In the following poem, Ashraf depicts an old man who is bending down:

Though I am old bending down
 I am ignorant about the world!
 I am married to four women and looking forward to the fifth
 I am ignorant about the world!
 ... I am ninety! I am like a healthy lion
 I am ignorant about the world!
 I wear a beard dyed in henna and color!
 I lead a healthy life...

This poem is taken from the following poem by Sabir entitled ‘*Gocalar Marşı* (anthem of the old):

I am old! I lead a healthy life like a hero!
 I am married to four women!
 I get married and divorced three or four times each year!

The old man never sleeps alone!
 ... I wear an agate stone ring!
 I wear a beard dyed in henna!
 I look at every woman I see
 The old man never sleeps alone!
 ... I am a rooster who has coops everywhere!
 The old man never sleeps alone!

As seen, in most of the studied poems, Ashraf's allusions were not orchestrated rather they were translations. Ashraf does not borrow Sabir's aroma he rather 'steals' his poem, as T. S. Eliot says, and translates them into Persian. So, we can "hear" Sabir clearly in Ashraf's poetry. A review of Ashraf's poetry shows that most of Ashraf's poems are references to Sabir's poems and that is why Ashraf's poem is Sabirian. Another example of translation is "The Angel of Death to God went" by Ashraf:

The Angel of Death to God went:
 "Glory to my Lord is sent!"
 There's a doctor in the ally! See!
 I take one life! A hundred takes he!
 Let me take his soul too!
 Or give me another job to do!

Sabir's parallel versification for this poem of Ashraf is his "Azrael, the Angel of Death, to God said":

Azrael, the Angel of Death, to God said:
 A doctor visited Your slaves and made them all dead!
 Before I take the soul of a moribund sick
 He takes one thousand of healthy souls with a trick!
 All the souls You gave, the tyrant will take!
 Say! Who will remain as Your slave for Your sake?
 Let me start the Judgement Day and take his soul!
 Unless he'll take the slaves' souls whole!
 Accept my request now! If not, a curtesy I bob,
 Do me a favor! I wanna resign from my job!
 Give me another job to serve You! Thank you!
 Alas! Give the doctor the Azrael's job to do!

In this particular poem, Sabir complains about a doctor's medical error. An inaccurate diagnosis or treatment of a disease is why thousands of people lost their lives. The same social problem which is criticized by Sabir is also seen in Ashraf's versification. Moreover, Ashraf's verses, although not having identical rhyming pattern, recall Sabir's "Azrael, the Angel of Death, to God said", and the phrase "give me another job to do" is fully Sabirian.

It is worth noting that publication of such poems by both Sabir and Ashraf was followed by a storm of criticism (mostly by officials) on the one hand, and a hearty welcome (mostly by ordinary people and intellectuals) on the other. People in Iran and Azerbaijan used to wait for Molla Nasraddin and Nasim-e Shomal to be appeared in cities such as Baku, Tabriz, Rasht, Tehran and some other regions in the Caucuses. Dekhoda and Bahar were among the

intellectuals who praised the magazines and Dehkhoda wrote a poetic response to Sabir poems called *Şeyxolislam Əzasında Cənab Molla Nəsrəddinə Təziyə* (Sincere condolences to Molla Nasraddin who lost Sheykhulislam) which appeared in Sure-e Esrafil.

Despite the fact that only two or three poems of Sabir suffice to convince that his views on social movements were thoroughly influential, or even highly eccentric for Ashraf, his Hophopname is replete with other influential poems. In some poems, Ashraf has borrowed some lines from Sabir: *In Moscow, I'm leading a good life! oh Father! /I swear not to think of Qazvin's strife! oh Father!* The “leading a good life in Moscow” in the first line and “swearing not to think of...” in the second line of Ashraf’s poem allude to Sabir’s poetic style: *I waste my life here for sixty years! oh Ardabil! /I swear not to think of your affairs! oh Ardabil!* Regarding the mentioned allusion of Ashraf, in his translation (*In Moscow, I'm leading a good life! oh Father!*), since it recalls the syllable and rhyming pattern of Sabir’s poetry, it can be categorized as what Eliot calls “auditory imagination”. That is to say when reading the Persian versification of Ashraf one feels the Turkish syllable and rhythm pattern of Sabir. It penetrates “far beyond the conscious levels of thought and feeling” and it returns the reader to the original text namely Sabir’s poetry.

In addition to the discussed translations, in some other cases, Ashraf has also borrowed a line or some lines from Sabir and recontextualized the poem and has a conversation with him. This kind of versification which is called “response poem” is also found in Ashraf’s poetry as shown in table (2). Seif & Bakhshi (2012) reported two response poems by Ashraf. One of them is a poem addressing *Molla Nasraddin* or simply *Molla*: *Do not gallop through this field, oh Molla! / Bullshit! Do not write to Muslims, Oh Molla! / ...What happened to Iran? None of your business! Oh Molla! ...* Sabir has a criticism about the Shah of Iran and calls him “Məmdəli” and addresses the Iranians ironically. Ashraf does not get Sabir’s implied meaning and as a result he does not accept his criticism and responds by writing the following poem. He first addresses Molla Nasraddin with respect and calls the magazine “Pioneer of the Nobles”. He appreciates Sabir’s “constructive criticisms” and calls the magazine “candle and light in the Caucuses” and the “Nightingale of Tiflis”. Then, he has a few criticisms to make about Sabir’s poem: *... We are off the hook! Oh Molla! / Do not argue about it that much, oh Molla!...* After criticizing, Ashraf praises *Sattar Khan*, the pivotal figure in the Constitutional era of Iran, and calls Sabir’s versification “sweet” and like a “rock candy”.

Besides translations and response poems, theme borrowing is another technique used by Ashraf to allude to Sabir. In most of his poems, this kind of allusion is used by Ashraf. One of the best samples is that of “modern school” poems. Some poems by Ashraf incorporate two or more Sabirian allusions relating to topics such as modern schools, education, women, workers etc. Considering these allusions, the conclusion to be drawn is that Ashraf’s poems are somewhat Sabirian as Arianpour (1372, p. 64) wrote: *Ashraf, in this part of his poems, was in fact a translator and transmitter of Sabir's thoughts to the Persian speakers and even most of his original poems were somewhat “Sabirian”*.

To sum up, both Sabir and Ashraf’s works are invaluable. They are as “mirrors” of their society as Sabir wrote in one of his poems. Ashraf preserves the poetic characteristics of Sabir and in some cases when reading his Persian versification, you feel the Turkish syllable and rhythm pattern of Sabir and it penetrates “far beyond the conscious levels of” your thought and

feeling. He also has some response poems and theme borrowings from Ashraf. Moreover, when Ashraf translates Sabir into Persian, he recreates Sabir's sentiment.

4. Discussion

One of the main goals of this paper was to assess Ashraf's borrowing from Sabir based on Eliot's well-known remark on the "way in which a poet borrows". Our data suggests that much of Ashraf's poetic potency comes from the numerous allusions to and in most of the cases translations from Sabir and despite the fact that Ashraf was under the heavy influence of Sabir and his poetic style, there is no work of Sabir to be directly quoted in Nasim-e Shomal. This is criticized by Arianpour (1372, p. 64): "Although it may be said that Ashraf did not know that the poems published in Molla Nasraddin magazine bearing unknown signatures were from Sabir, according to the code of ethics [for poets], he should indicate the source of the content of his poems at least once in Nasim-e Shomal. And in any case, this negligence is considered a weak point for him."!

Regarding Arianpour's quotation, it is worth noting that Ashraf knew Sabir or at least he was familiar with his poetry since he has some response poems. In addition to Arianpour, Bahar points out that Ashraf is accused of plagiarism. On the other hand, Shahriar believes that Sabir is a generous poet and his poetry is set on the Literature Table and all poets are served (including Ashraf) with his poetic heritage. Some scholars of Persian literature believe that we cannot even imagine Ashraf without Sabir: "It is certain that without Sabir, Ashraf would not have existed" (Seif & Bakhshi, 2012, p. 204). Based on what is mentioned, it leaves no room for doubt that Nasim-e Shomal of Ashraf is marinated in Sabirian allusion.

To answer the research questions about Ashraf's poetic style, as far as the findings of the current study are concerned, Ashraf's poem is a pastiche of Sabir's style. In some cases, mostly in his translations, with changing the names and adding or omitting some verses Ashraf tends to play down the presence of Sabir in his work remaining "auditory imagination". That is, in some of his translations, Ashraf makes some alternations of detail, arrangement, and number of lines. It can be argued that studying Sabir's poem in Molla Nasraddin was a pivotal moment in Ashraf's literary life, and later he had a heavy influence on the social and political movements during the Iranian Constitutional era through his translation of Sabir's revolt and social poetry.

Regarding the borrowing techniques of Ashraf and their relation to T. S. Eliot's quotation, Tearle's exploration of T. S. Eliot's quotation is helpful. He concluded that immature poets imitate "because they want to be like other poets" and mature poets steal "because they want to be themselves and assert their own originality in the context of the 'great tradition' of previous poetry". It can be argued that Ashraf is a mature poet since he wants to be Sabir. He does his best to be Sabir of Farsi language. He wants to contribute to the Iranian social and political movements through his versification just as what Sabir does in the Caucasus in general and in Azerbaijan in particular. So, Ashraf can be seen as the Iranian Sabir whose pen does not miss a single social or political event in Iran. As mentioned earlier, in "On sale", for instance, Sabir "portrays the tyrant Shah of Iran as a bankrupt merchant" and in "Market's booming!" Ashraf addresses Sheikh Fazlollah and criticizes the existing political institutions in Iran.

Acknowledgments

This research was carried out with the support of the Oxford Nizami Ganjavi Centre, University of Oxford.

References

- Arianpour, Y. (1372/1993-94). *Az Sabā tā Nimā* (From Saba to Nima) (Vol. 2). (5th ed.). Zavvar. [In Persian]
- Ashraf, S. G. (1371/1992-93). *Koliyāt-e Jāvādāne-ye Nasim-e Shomāl* (Collection of everlasting Nasim-e Shomal). Asatir. [In Persian]
- Bahar, M (1336/1957-58). *Divān-e Ashār-e Bahār* (A poetry collection of Bahar). Amir Kabir. [In Persian]
- Browne, G., E. (1914). *The press and poetry of modern Persia*. Cambridge University Press.
- Faghih, E. (2017). *Echoes of Iranian Azerbaijani-Turkish Poetry*. (2nd ed.). Bridges Publishing.
- Haughton, H. (2011) *Allusion: the case of Shakespeare*. In T. S. Eliot in context. Edited by Jason Harding. Cambridge University Press. pp. 157-168.
- Hirsch, E. (2022, May 31). *Political Poetry: Explore the glossary of poetic terms*. <https://poets.org/glossary/political-poetry>.
- Kasravi, A. (1370/1991-92). *Tārikh-e Mashrute-ye Iran* (History of the Iranian constitutional revolution). (6th ed.). Amir Kabir. [In Persian]
- Sabir, M. A. (1914). *Hophopname*. Baku. [In Azerbaijani Turkish]
- Seif, A., & Bakhshi, H. (2012). A Study of the Influences of Seyyed Ashraf Gilani on the Poetry of Mirza Ali Akbar Saber. *Quarterly Journal of Persian Poetry and Poetry (Bahar Adab)*, 5(4): 203-215. [In Persian]
- Shahriar, M. (1387/2008). *Divan-e Shariar* (A poetry collection of Shahriar). Negah. [In Persian]
- Shahriar, M. (1377/1998). *Divan-e Turkiye Shariar be Enzemam-e Heydar Babaya Salam* (The Turkish poetry collection of Shahriar including Heydar Babaya Salam). Negah. [In Azerbaijani Turkish]
- Shams Langaroodi, M. T. J. G. (1377/1998). *Tarikhe Tahlili-ye Sher-e Now* (An analytic history of Persian modern poetry). (Vol 1). (2nd ed.). Nashr-e Markaz publishing Co. [In Persian]
- Tearle, O. (2022, May 31). *The Meaning and Origin of 'Immature Poets Imitate; Mature Poets Steal'*. Interesting literature. <https://interestingliterature.com/>.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 496-517, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKMEN TÜRKÇESİNDE YÖNELME HÂLİ EKİNİN “+yA” ŞEKLİ

Sinan DİNÇ*

Mine AKYÜZ**

Geliş Tarihi: Mart, 2023

Kabul Tarihi: Nisan, 2023

Öz

Türkmen Türkçesi, Oğuz öbeği Türk lehçelerinin doğu kolunda yer almaktadır. Oğuz öbeğinde yer almasından dolayı diğer Türk lehçelerinde farklılıklar arz ederken aslı uzunlukları, bazı sözcüklerde sözcük başı *b* seslerini korumak ve *ol-* fiilini *bol-* şeklinde kullanmak gibi birkaç özelliğiyle de diğer Oğuz öbeği Türk lehçelerinden de ayrılmaktadır. Türkmen Türkçesini hem diğer Türk lehçelerinden hem de Oğuz öbeği Türk lehçelerinden ayıran önemli bir özelliği de yönelme hâli ekinin kullanımınıdır. Ünlüler ile biten sözcüklere yönelme hâli eki getirildiğinde Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Gagavuz Türkçesinde gibi diğer Oğuz öbeği Türk lehçelerinde araya *y* sesi girerken Ölçünlü Türkmen Türkçesinde ve Türkmen ağızlarının çoğunluğunda araya bir ünsüz girmeden ek doğrudan eklenir. Konuşur sayısı az olan bazı ağızlar incelendiğinde araya *y* sesinin eklendiği görülmektedir. Ayrıca Türkmen Türkçesi üzerine hazırlanan ilk eserlerden bazılarında yönelme hâli eki *+(y)A* şeklinde verilmiştir. Bu çalışmada Türkmen Türkçesi üzerine yazılan tarihî eserler ve günümüz kaynakları incelenerek yönelme hâlinin *+(y)A* şeklinin ağızlardaki ve ilk gramerlerdeki durumu ortaya konmuştur. Ölçünlü dilde farklı olan durumlarda dahi ağız seviyesinde de olsa ortaklıkların korunduğu gösterilemeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkmen Türkçesi, yönelme hâli, biçimbirim, hâl.

“+ya” FORM OF DATIVE CASE IN TURKMEN TURKISH

Abstract

Turkmen Turkish is included in the eastern branch of Oghuz Turkic dialects. Although it has different features from other Turkish dialects in many aspects, some of its features are also different from other Oghuz Turkish dialects. Another important feature that distinguishes Turkmen Turkish from both other Turkish dialects and Oghuz Turkic dialects is the use of the dative case suffix. When the dative case suffix is added to the words ending with vowels, the *y* sound is inserted in other Oghuz phrase Turkish dialects such as Turkey Turkish, Azerbaijan Turkish, Gagauz Turkish, while the suffix is added directly without a consonant in the Standard Turkmen Turkish and in the majority of Turkmen dialects. When the first studies on Turkmen Turkish are examined and some dialects with few speakers are examined, it is seen that the *y* sound is added. In addition, in some of the first studies on Turkmen Turkish, the dative case suffix is provided as *+(y)A*. In this study, the *+(y)A* form of the dative case in dialects and in the first grammars has been revealed.

Keywords: Turkmen Turkish, dative, morpheme, case.

* Dr. Öğr. Üyesi; Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, sinandinc@atauni.edu.tr.

** Doktora öğrencisi; Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, mine.boztepe12@ogr.atauni.edu.tr, mineboztepe76@gmail.com.

Giriş

Türkmen Türkçesi, Oğuz öbeği Türk lehçeleri içerisinde yer almaktadır. Birçok konuda diğer Türk lehçelerinden farklı özellikler taşımakla birlikte bazı özellikleri diğer Oğuz öbeği Türk lehçelerinden de ayrılmaktadır. Türkmen Türkçesini diğer Türk lehçelerinden ayıran bir özelliği de yönelme hâli ekinin kullanımıdır. Ünlüler ile biten sözcüklere yönelme hâli eki getirildiğinde Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Gagavuz Türkçesinde gibi diğer Oğuz öbeği Türk lehçelerinde araya *y* sesi girerken Ölçünlü Türkmen Türkçesinde ve Türkmen ağızlarının çoğunluğunda araya bir ünsüz girmeden ek doğrudan eklenir. Türkmen Türkçesi üzerine hazırlanan ilk eserler incelendiğinde konuşur sayısı az olan bazı ağızlar incelendiğinde araya *y* sesinin eklendiği görülmektedir.

Bu çalışmada, yönelme hâli ekinin tarihi süreçte kullanımı, diğer Türk lehçelerindeki durumu kısaca özetlendikten sonra Türkmen Türkçesinin tarihi, ağızları ve ölçünlü dil üzerine yapılan hem günümüze ait hem de tarihi nitelik taşıyan araştırmalar incelenerek yönelme hâlinin *+y(A)* şeklinin durumu ayrı başlıklar altında ortaya konulmuştur. Böylece ağızlarda da olsa ortaklıkların korunduğunu göstermek amaçlanmıştır. İncelenen kaynaklardaki örnekler bazı özel işaretler dışında günümüz Türkmen Latin alfabesi ile verilmiştir.

Tarihî Süreçte Yönelme Hâli

Korkmaz, yönelme hâlini cümlede adlar ve fiiller arasındaki anlam bakımından bağı kurmak için adların aldığı hâl eklerinden biri olan yönelme hâli eki, sözcük gruplarında ve cümlede adı fiile yönlendirme veya yaklaştırma amacıyla kullanılan hâl olarak açıklar (2019, s. 112). Korkmaz, yönelme hâlinin *+(y)A* eki ile karşılandığını belirtmektedir (2019, s. 292).

Gabain, ekin Eski Türkçedeki durumu ile ilgili şunları kaydetmektedir: “Eski Türkçede yönelme(yaklaşma) hâli eki *+ka*, *+kä* ekleriyle nadiren ünlülerden sonra *+a*, *+e* ünsüzlerden sonra *+ya*, *+yä* biçiminde kullanılmıştır.

Yaygın olarak: *bäg+kä*, *ata+ka*, *oğullar+ka*

Nadiren: *adağ+a*, *suwsamak+a*, *biri+yä* ‘güneye’, *kırı+ya* ‘batıya’ (1995, s. 63).

Gabain ekin diğer şekilleri için “Yönelme hâli eki Eski Türkçede *+garu*, *+gärü*; nadiren *+karu*, *+kärü* şeklinde de görülür.

Kün+gärü ‘güneye’, *sangaru* ‘sana’ demektir (1995, s. 65).

Alyılmaz, “Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi” adlı eserinde yönelme hâli ekini üç biçimde ele almıştır:

1. **+GARU**; *il+gerü* ‘doğuda’, *biri+gerü* ‘güneyde’, *kırı+garu* ‘batıda’, *yırı+garu* ‘kuzeyde’

2. **+tapa/ (<tap-a)**; *oguz bodun tapa* ‘Oğuz boyuna doğru, Oğuzlara doğru’, *tatbı bodun tapa* ‘Tatabı kavmine doğru, Tatabılara doğru’

3. **+kodi/ (<kod-ı)**; *seleñe kodı* ‘Selenge (nehri)dan aşağıya, Selenge (nehri)dan aşağıya doğru’ (1994, s. 67-69).

Daha sonraki dönemlerde Karahanlı Türkçesinde ekin durumu ile ilgili Argunşah ve Sağol, Karahanlı Türkçesi ile ilgili eserlerinde şunları ifade etmektedirler:

“Karahanlı Türkçesinde yönelme hali eki +KA ekiyle yapılmaktaydı. Ekin +GA biçimine nadiren rastlanır. Tonlu ünsüzle biten kimi kelime tabanlarına +KA eki gelerek ünsüz uyumunu bozar. İyelik eklerinden sonra yaygın olarak +A biçimi eklenmektedir. +A eki aynı zamanda isim tabanlarına da gelmektedir:

ağınka, ajunka, atalarınca, begke, bizke, budunka... vb. (2015, s. 65).

Ayrıca 3. tip iyelik eklerinden sonra zamir *n*'si ve ekin ünlüsü birleşerek ek +*na* şekilli olabilir:

anasına, barçasına, dostına, hakkına, işine (eşine)...vb.

+A, şekli çoğunlukla iyelik eklerinden sonra kullanılır:

atama, kapuğlarına, muradına, oğluma, usukmuşa... vb.” (2015, s. 65).

Vural ve Toparlı Kıpçak Türkçesi üzerine hazırladıkları eserde ekin Kıpçak Türkçesindeki kullanımını şu şekilde açıklamaktadır:

“Kıpçak Türkçesinde yönelme hali eki +*ga/ge*, +*ka/ke* ekleriyle karşılanmaktadır.

biz+ ga, ev+ge, at+ ka, keyik+ke

Bu ek iyelik eklerinden sonra +A şeklindedir.

nefsim+e

Ek, ayrıca iyelik eki almadığı bazı durumlarda da +A şekliyle karşımıza çıkmaktadır.

biz+e, devlet+e, kul+a

Ek, -*ma* eklerinden sonra bazı durumlarda +A şekliyle kullanılmıştır.

Bakmağ+a, almağ+a” (2000, s. 25).

Günümüz Türk Lehçelerinde Yönelme Hâli

Günümüz Türk Lehçelerine baktığımızda Eski Anadolu Türkçesi sonrasında Osmanlı Türkçesinin devamı niteliğinde olan Türkiye Türkçesinde de ek önceki hâlini koruyarak ünsüzlerden sonra +A ünlülerden sonra ise +(y)A şekliyle kullanılmaktadır (Ercilasun, 2007, s. 51). Azerbaycan Türkçesindeki kullanım Türkiye Türkçesiyle aynıdır.

Ek, Gagavuz Türkçesinde Türkiye Türkçesinde olduğu gibi +(y)A şeklinde kullanılmaktadır. Fakat Türkiye Türkçesinden farklı olarak bazen sondaki +A ünlüsünün düşmesiyle sadece kaynaştırma ünsüzü olan *y* kalır (Ercilasun, 2007, s. 114).

Özbek Türkçesinde yönelme hâli eki genellikle +*gä* şekliyle kullanılır. Aynı zamanda ekin +*k* ve +*q* ile biten sözcüklere gelen +*kä* ve +*qa* şekilleri de bulunmaktadır: *bälä+gä, gol+gä, äyâq+qa* (Ercilasun, 2007, s. 312).

Yeni Uygur Türkçesinde yönelme hâli eki ünlüler ve tonlu ünsüzlerden sonra +*ga*, +*gä* tonsuz ünsüzlerden sonra +*qa* ve +*kä* şeklinde kullanılır. Bu lehçede yönelme hâli eki bazen vasita eki anlamıyla kullanılmaktadır. *Därähtlär çeçäklärgä yasandı*. “Ağaçlar çiçeklerle donandı” (Ercilasun, 2007, s. 377).

Kazak Türkçesinde yönelme hâli eki ünlüyle veya tonlu ünsüzle biten isimlerden sonra +*ğA*, şeklinde, tonsuz ünsüzle biten isimlerden sonra +*qa*, +*ke* şeklindedir. İsimlerin iyelik eki

almış şekillerinden sonra (çokluk 1. şahıs iyelik eki ile teklik ve çokluk 2. şahıs nezaket şekilleri hariç) yönelme hâli eki +A şeklindedir.

Köşe+ge şıqtı. ‘Caddeye çıktı.’ *Sağat ceti+ge deyin istedik.* ‘Saat yediye kadar çalıştık.’

Advokat+qa ketti. ‘Avukata gitti.’ *Dos+qa sen.* ‘Dosta güven.’

Üyim+e keldi. ‘Evime geldi’ (Ercilasun, 2007, s. 452-453).

Kırgız Türkçesinde yönelme hâli eki ünlülerden ve tonlu ünsüzlerden sonra +gA/ +gO, tonsuz ünsüzlerden sonra +kA/+kO şeklindedir. 1. ve 2. teklik şahıs iyelik eklerinden sonra yönelme hâli eki +A/ +O şeklindedir. Ayrıca Kırgız Türkçesinde 3. şahıs iyelik ekinden sonra ek, +nA/ +nO şeklindedir.

Bala+ga, seyil+ge, ok+ko, kömök+kö.

Atam+a, koyuñ+a, denem+e, caşoom+o, üyüñ+ö (Dıykanbay, 2022, s. 65).

Yönelme hâli eki Karakalpak Türkçesinde Kırgız Türkçesiyle aynı şekilde kullanılır. Ama teklik şahıs zamirleri ile işaret zamirlerinden sonra +ğan şeklindedir.

Ma+ğan ‘bana’, *sa+ğan* ‘sana’, *o+ğan* ‘ona’, *bu+ğan* ‘buna’, *so+ğan* ‘ona, buna’.

Ayrıca bu lehçede –maq ekinden sonra yönelme hâli eki +a’dır.

Tapsırmağ+a ‘emanete’, *tıwmağ+a* ‘doğmaya, doğurmaya’ (Ercilasun, 2007, s. 570).

Yönelme hâli eki Nogay Türkçesinde ünlüler ve tonlu ünsüzlerden sonra +gA, tonsuz ünsüzlerden sonra +kA şeklinde olup 1. ve 2. teklik şahıs iyelik eklerinden sonra +A, 3. şahıs iyelik eklerinden sonra +nA şeklinde kullanılır (Ercilasun, 2007, s. 635).

Tatar Türkçesinde +nA şeklindeki kullanım hariç Nogay Türkçesiyle aynıdır (Ercilasun, 2007, s. 709).

Karaçay-Malkar Türkçesinde yönelme hâli eki +ga, +ge ve +ha şeklindedir. Teklik şahıs iyelik eki taşıyan isimlerden sonra +A biçiminde gelir ve –n sesi ile biten isimlerden sonra +nA biçiminde genizsilleşir. *Cügeñ+ne* “dizgine”, *gebeñ+ne* “kuru ot yığımına” (Ercilasun, 2007, s. 904).

Türkmen Türkçesinin Tarihi ile İlgili Kaynaklarda Yönelme Hâli

Türkmen Türkçesinin tarihi ile ilgili incelenen bazı eserlerde ek şu şekilde ele alınmıştır:

Hıdırov, eserinde –a, –e, –ga, –ge, –ka, –ke eklerinden bahsetmiş, +ya, +ye/+yâ eklerine değinmemiştir (1958, s. 117).

Çarıyarov ise –a, –ýe, (–ä), –ga, –ge, –gary, –geri, (–garu, –geru) eklerini belirtip bunlar üzerinde tek tek durmuştur (1978, s. 62). Çarıyarov, diğer eklerle birlikte başta vermemiş olsa da +ya, +ye/+yâ eklerine değinmiştir (1978, s. 62).

Çarıyarov, “Bu ekin üstteki eklerine (+a, +e) karşılık sonu ünlü ile biten bazı sözcüklere –ya, –ye, (–yâ) eklerinin kullanıldığı yerler seyrek de olsa denk gelmektedir. Mesela:

Bir nagma getir *ortaýa* bülbüm görelim biz (KB, 50 s.).

Asmany nist eýlär, zemini zaýa,

Gazab tonun geýib gelür *derýaýa* (MP. 400a, 20 s.).

Bu *dünýäýe* gelen geçüb baradur (MP. 400a, 85 s.)” demektedir (1978, s. 63).

Çarıyarov, ayrıca “Yönelme hâlindeki Ы -ya, -ye ekleri esasen Türk ve Azerbaycan dillerine has olsa da Türkmen dilinin Alili, Nohur ağızlarına Mürçe ve Stavropol Türkmenlerini konuşmalarında da denk gelmektedir” demektedir (1978, s. 63).

Veyisov da *a/-e, -k, -ga/-ge, -gary/-geri, -ýa/ýe, -na/-ne* eklerini saymaktadır ve bu eklerden *-a/-e, -na/-ne* dışındakilerin Türkmen Türkçesinde aktif kullanımdan düştüğünü ifade etmektedir (2008, s. 244).

Veyisov, “-ýa/ýe” eki ilgili bölümde şöyle demektedir: “Türkmen dilinin anıtlarında sonları ünlü ile biten sözcüklere çoğunlukla yönelme halinin -ýa/-ýe şekli eklenmektedir. Bu da bazı ağızlarımızda bulunmaktadır:

Gül kokusyn eşitse, sähraýa çeker bu dil

Bilbil üynün eşitse, gowgaýa çeker bu dil (Ýunus Emre).

Menzilim bag içredir, sähraýa aşyk bolmuşam...

Kişi bilmez ne söwdaýa sataşdym...

Nazar eýleseñiz uşbu dünýäýe,

Gelen geçer, durmaz, köne saraýdyr (Magtymguly) (2008, s. 248).

Baylyev, eserinde yönelme hâli ekleri içinde *a, -ýe, -na, -ne, -nä, -ka, -ke, -kä, -ga, -ge, -gä, -garu, -geru, -kary, -k-ru, -rü, -ra, -re, -ar, -ýa, -ýe* eklerini saymaktadır (1992, s. 71).

Baylyev ek ile ilgili şöyle demektedir: “Yazıtların dilinde yönelme hâli ekinin *-ya/-ye* varyantı da var. Bu varyant da kendine haslığı ile farklılaşmaktadır. Sadece ünlü ile biten adlara getirilme özelliğine sahiptir. Bu durumda da yazıtların dilinde aktif olarak değil de seyrek olarak gelmektedir: *Biziñ birle tomaşaya gel diydiler* (KÝu, 24). *Jany ortaýa koýarlar, weli könüle uýar jan* (KB, 337). *Şol boýy ragnaýa werdim könlümi. Şol gözi şöhläýe werdim könlümi* (N, 130). *Guwanma kesekden bolan binaya* (MP, 234). *Minnet kylyp ol düýeýe Yakup mündi* (KÝu, 204). *Ajab budurki, feristäýe beñzär adamzat*” (1992, s. 83). Baylyev “*Biriýe tabgaç budun ýagy ermis, ýyraýa Baz kagan tokuz oguz budun ýagy ermis* (Malov, 1951, s. 30)” örneklerini vererek daha eski yazıtlarda da ekin görüldüğünü belirtmektedir (1992, s. 83).

Baylyev, bu ekin “*Guwanma kesekden bolan binaya* (MP, 234). *İki dünýä ýagşylyk ýok egriýe. Kişi bolsañ, gadam goýgul dogryya* (MP, 360). *Gark bolsañ derýaya, duş gelseñ derde* (MP, 362)” şeklinde Mahtumkulu’nun eserlerinde de görüldüğünü ifade etmektedir (1992, s. 106).

Baylyev, Sevortyan’a atıfta bulunarak ekin “... Azerbaycan, Türkmen, Türk, Gagauz dillerine has bir ek olduğunu...” günümüzde “Alili, Änev, Nohur” gibi Türkmen ağızlarına has olduğunu belirtmektedir (1992, s. 83).

Türkmen Türkçesinin Dil Bilgisi Üzerine Hazırlanan İlk Kaynaklarda Yönelme Hâli

Türkmen Türkçesi üzerine yazılan ilk eserlerin bazılarında yönelme hâli ünlü ile biten sözcüğe +ya, +ye şeklinde eklendiği belirtilmektedir. Bahsi geçen kaynaklarda konu aşağıda verildiği şekilde ele alınmıştır:

Türkmen Türkçesi üzerine yazılan ilk eserlerden birisi Şimkeviç'in 1899 yılında çıkarmış olduğu “*Praktičeskoye Rokovodstvo dilya Oznamleniya s' Nareçiyem' Turkmen' Zakaspiyskoj Oblasti (практическое руководство для ознакомления съ нарѣчьемъ туркменъ закаспійской области- Hazar ardı Bölgesi Türkmen Lehçesi ile Tanışmak için Pratik Elkitabı)*” adlı eseridir. Şimkeviç eserinde hâl eklerini açıklayıp tablo vermiştir. “... Altı hâl bulunmaktadır: yalın, ilgi, yönelme, yükleme, ayrılma¹ ve Avrupa dillerinde olmayan “commoratif” nesnenin bulunduğu yeri gösteren bulunma hâli. Örnek: ауль²—ôba; въ ауль—ôбада. İsim hâlleri sözcük köküne hâllere uygun ekler getirilerek yapılır. Üstelik çokluk durumunda çokluğu teşkil eden *lar* ve *ler* ekleri de kök ile hâl ekleri arasında yer alır. Hâl ekleri şu şekildedir (1899, s. 2):

Hâller (Падежи)	Ünsüz ile harf ile bitenler (Оканчивающіяся согласной буквой)		Ünlü ile harf ile bitenler (Оканчивающіяся гласной буквой)	
	Yalın (Именит.)	Kalın (sert) ünsüz (Согласная твердая)	İnce (yumuşak) ünsüz (Согласная мягкая)	Kalın (sert) ünlü (Гласная твердая)
İlgi (Родит.)	ın un (ын ун)	in ün (ин юн)	nın nun (нын нун)	nin nün (нин нюн)
Yönelme (Дательн.)	a (а)	e (е)	ya (йа)	ye (йе)
Bulunma (Commor.)	da (да)	de (де)	da (да)	de (де)
Yükleme (Винит.)	i u (ы у)	i ü (и ю)	ye yu (йе ³ йу)	yı yü (йи йю)
Ayrılma (Предл.)	dan (дан)	den (ден)	dan (дан)	den (ден)

(1899, s. 3).

Şimkeviç'in vermiş olduğu bu tabloda yönelme hâli ekinin ünlülere y şeklinde eklendiğini göstermiştir. Şimkeviç'in bu hatayı Türkiye Türkçesini esas aldığı için yaptığını düşünülebilir. Zira tabloda ünlü ile biten sözcüklere getirilen yükleme hâli ekinin йе: йу, йи, йю şeklinde verildiği görülmektedir. Tüm Türk lehçelerinde olduğu gibi Türkmen Türkçesinde de yükleme hâli eki ünlü ile biten sözcüklere eklendiğinde araya n sesi girer. Sadece Türkiye Türkçesinde yükleme hâlinde araya y sesi girmektedir (1899, s. 3).

Yine Türkmen Türkçesinin grameri üzerine yazılan ilk eserlerden biri de Agebekov'un 1904 yılında çıkarmış olduğu “*Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika*

¹ Şimkeviç “предложный” terimini kullanmıştır eklerini tabloda “-dan, -den” şeklinde vermiştir. “предложный падеж” şeklinde adlandırılan hâl “в, на” edatları ile birlikte kullanıldığında Türkçedeki bulunma hâline karşılık gelmektedir. Türkçedeki ayrılma hâli ise “родительный падеж” yani ilgi hâli ekli sözcüklerin “от, из, с” edatları ile kullanımı vasıtasıyla teşkil edilmektedir. Şimkeviç'in vermiş olduğu ekler dikkate alınarak aslında olması gerektiği gibi “исходный” terimini kullanmamasına rağmen “ayrılma” şeklinde vermek uygundur.

² Ауль (Aul') sözcüğü de aslında Türkçedir. bk. Aul, Ağıl.

³ “йы” olması gerekir. Yazım veya baskı hatası olmalı.

Poslovits i Pogovorok Tyurkmen Zakaspiyskoy Oblasti (Türkmen Zakaspiy Bölgesi'nin Atasözleri ve Deyimleri Derlemesiyle Türkmen Lehçesi/Dili Ders Kitabı" adlı eseridir (Aşirov, 2022). Aşirov, eserde yönelme hâli ile kısmı şu şekilde vermiştir: “Дательный падеж” (E hali) ekinin, ° (a/e) olduğunu, kelimenin sonu ünlü ise ы (ye) harfinin geldiğini belirtmektedir:

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

(2022, s. 33).

Belyayev'in 1915 yılında hazırlamış olduğu “*Grammatika Turkmenskago Yazıka* (Грамматика Туркменского Языка - Türkmen Dilinin Grameri)” adlı eserde yönelme hâli şu şekilde verilmiştir:

Yönelme: (“nereye”, “neye”, “kim için”, “ne için” sorularına) birinci çekimde sözcüğün sonuna (konuşma dilinde) *a* veya *e* eklenerek ikinci çekimde ise *ya* veya *ye* eklenerek oluşturulur:

at;	yön.	hâli.	ata – (лошади),
göz (göz);	”	”	göz-e (göz-э) – (глазу),
baba;	”	”	baba+ya (баба-я) (ve baba) – (дѣду),
düye (dÿe);	”	”	dÿya (дÿя) – (верблюду),
geçi;	”	”	geçiye (гэчйе) – (козѣ),

Tecen'de “düye” (дÿе) yerine - “верблюдъ” “deve” denilmekte (дэвэ) yazıda تيوه ve دويه” (1915, s. 16-17).

Tablodaki örneklerde görüldüğü gibi Belyayev de ünlülerle biten sözcüklere eklenen yönelme hâli ekinin +ya olarak almıştır.

Daha sonraki dönemlerde yazılan Geldiyev ve Alparov'un “Türkmen Diliniň Grammatikası (Türkmen Diliniň Qrammatyqasý)” adlı eseri gibi eserlerde günümüzdekine yakın şekilde açıklanmıştır:

“79 Yönelme hâli – yalın hâlde sayılan adların ardına *a-e*, *na-ne* çekim ekleri (üytgediciler) getirilerek söyleniyor. (Anlam yönünden ise bir işin hareketi ne tarafa yöneldiğini, maksadını, karşılaştırmayı, sebebini, kontrol etmeyi ... anlatır)

Mesela: oova+a, baazar+a, siz+e, baalasъ+na, iili+ne, oqaan+a, birden-bire.. sözleri kimiin.

Bazı yerlerde ise *ya-ye* eklenmektedir. Mesela: *havaa*, (davaa), veya Mahtumkulunun aşağıdaki şiirinde ‘*dynjə+je*, *saxraa+ja*’ sözleri gibi: ‘Kəşki adam by dynjə+je gelmese, gelenden soň ömir syrse ölmese; Qəzi qaajьp zylfleri jeldaa+ja aaşьq volmьşam; menzilim daaq icre-dir, saxraa+ja aaşьq volmьşam’ (1929, s. 164). Görüldüğü üzere detayını vermese de ya kullanımının sadece bazı yörelerde görüldüğünü ifade etmişler.

Günümüz Ölçünlü Türkmen Türkçesinde Yönelme Hâli

Yönelme hâli ekinin asıl işlevi, düzlemde hareketin yönünü göstermektir. Yönelme hâli gövde kök hâlindeki adlara, sözcük öbeklerine, adlaşan sözcüklerin teklik ve çokluklarına, iyelik ekleri almış şekillerine eklenebilir (Söyegov vd., 2000, s. 63; Niyazov, 2009, s. 109). Hareketin kime, neye, nereye yöneldiğini ve ne için yapıldığını anlatır (Azimov vd., 1960, s. 207; s. 210; Söyegov vd., 2000, s. 65; Esenmedova, 2010, s. 115; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 48). Cümle içinde yükleme sorulan *kime*, *nämä* (neye), *nirä* (nereye), *kim için* (kim için), *näme için* (ne için), *nähili maksat bilen* (ne amaçla), *näçä* (kaça), *näçe vagtda* (ne kadar sürede), *haçana* (ne zamana) sorularına cevap olurlar (Azimov vd., 1960, s. 207; 210; Söyegov vd., 2000, s. 65; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 48). Yönelme hâli kendine has işaretleyicisi yani eki olan bir hâldir (Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 48). Türkmen Türkçesinde yönelme hâli iki şekilde teşkil edilir:

1. *+a*, *+e* yönelme hâli ekleriyle (Söyegov vd., 2000, s. 65; Niyazov, 2009, s. 109; Esenmedova, 2010, s. 115; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 48; Söyegov ve Ärnazarov, Ankara/Aşkabat – 2016, s. 52) ve *+k* yön-taraf ekiyle (Söyegov vd., 2000, s. 65).

2. Edebî dilde değil de daha ziyade ağzılarda olmak üzere herhangi bir ek almadan (Söyegov vd., 2000, s. 65). Yönelme hâli eki isim tamlamalarına eklendiğinde araya zamir *n*'si girdiği için kaynaklarda *+na/+ne* şeklinde de verilmektedir (Esenmedova, 2010, s. 115).

“+a, +e, +o, +ö”

Türkmen Türkçesinde ünsüz ile biten sözcüklere *+a*, *+e* eki eklenmektedir (Azimov vd., 1960, s. 207; Söyegov vd., 2000, s. 63; Niyazov, 2009, s. 109; Esenmedova, 2010, s. 113).

Çerkez—Çerkeze, *elek—elege*, *Surat — surata*, *odun — oduna*, *jay—jaya*, *öy — öye* (Azimov vd., 1960, s. 208; Esenmedova, 2010, s. 113).

Ek yuvarlak ünlülü sözcüklere eklendiğinde aslında yuvarlaklaşma olur fakat bu durum yazıda gösterilmez:

öy — öye (yazıda) – *öyö* (söyleyişte), *göz — göze* (yazıda) – *gözö* (söyleyişte), *yol — yola* (yazıda) – *yolo* (söyleyişte).

“+a:, +ä:”

Türkmen Türkçesinde ad türünden sözcükler sadece *a*, *e*, *ı*, *i* ünlüleri ile bitebilir (Azimov vd., 1960, s. 208; Esenmedova, 2010, s. 113). Birinci heceden sonra *o*, *ö* ünlüleri yazılmadığı için sözcük sonunda *o*, *ö* ünlüleri bulunmaz. Sözcük sonunda açık hecede *u*, *ü* ünlüleri gelemeyeceği için bu ünlüler ile de adlar bitemez. “Kino, Baku, Peru” gibi yabancı sözcükler istisnadır.

Türkmen Türkçesinde ünlü ile biten sözcüklere *+a*, *+e* yönelme hâli ekleri getirilir. Diğer Oğuz öbeği Türk lehçelerinden farklı olarak Türkmen Türkçesinde ünlü ile biten sözcüklere yönelme hâli eki eklenirken araya *y* veya herhangi bir ünsüz girmez. Ek sözcüğe doğrudan eklenir ve dolaylı (ikincil) uzunluğa sebep olur. Bu yüzden kaynaklarda *+a:*, *+ä:* şeklinde uzun olarak verilmektedir (Azimov vd., 1960, s. 208; Esenmedova, 2010, s. 113) fakat gösterilen bu uzunluk eklemekten sonra ortaya çıkmaktadır. Son ünlülere göre yönelme hâli ekinin getiriliş şu şekildedir:

a ünlüsü ile biten sözcüklere yönelme hâli eki eklendiğinde sondaki ünlü ile birleşerek uzunluk oluşturur:

oba+a > oba:,

e ünlüsü ile biten sözcüklere yönelme hâli eki eklendiğinde sondaki ünlü ile birleşerek uzunluk oluşturur ve Türkmen Türkçesinde dolaylı iki örneği dışında (*be:r, ge:r*) uzun *e* ünlüsü olmadığı için geniş *ä* sesine dönüşür:

göle+e > gölä, düye+e > düyä, köçe+e > köçä

ı ünlüsü ile biten sözcüklere yönelme hâli eki eklendiğinde sondaki ünlü ile birleşerek *ı* ünlüsünün de genişlemesine sebep olarak uzunluk teşkil eder:

guzy+a > guza:, gapy+a > gapa:

i ünlüsü ile biten sözcüklere yönelme hâli eki eklendiğinde sondaki ünlü ile birleşerek *i* ünlüsünün de genişlemesine sebep olarak uzunluk teşkil eder:

işçi+e > işçä, geçi+e > geçä, Bibi+e > Bibä (Azimov vd., 1960, s. 208; Esenmedova, 2010, s. 113).

Rusça veya Rusça üzerinden gelen *o* ünlüsü ile biten sözcüklerde ise ek *o* sesine uyarak yuvarlaklaşır ve uzunluk oluşturur:

kino +a > kino: (Azimov vd., 1960, s. 208; Esenmedova, 2010, s. 113).

Türkmen Türkçesine yabancı dillerden giren “Baku, Peru” gibi sözcük ile ek arasında bir *w* ünsüzü türer:

Baku+a > Bakuw+a > Bakuwa, Peru +a > Peruw+a > Peruwa

“+n+a, +n+e”

Aslında ekin farklı bir şekli değildir. Daha ziyade kaynaklarda böyle verildiği için ayrı alınmıştır (Azimov vd., 1960, s. 208; Esenmedova, 2010, s. 113; 115). Ekin bu şekli isim tamlamalarında üçüncü şahıs iyelik ekinde sonra araya zamir *n*'sinin girmesi ile oluşur yani buradaki *n* zamir *n*'sidir.

Obasy+n+a, kakasy+n+a, gölesi+n+e, öyü+n+e (Azimov vd., 1960, s. 208; Esenmedova, 2010, s. 113).

Türkmen Türkçesinde aitlik eki +*ki*/*ku* ekinde sonra ünlü ile başlayan ekler getirildiğinde ortaya çıkan *n* sesi ağızlarda görülse de ölçünlü Türkmen Türkçesinde görülmez. Bu durumda aitlik eki ve yönelme hâli eki birleşerek uzunluk oluşturur:

öydäki+e > öydäkä:, İşanıñki+a > İşanıñka:

Üstteki örneklerden farklı olarak fiillere -*mA* isim fiil eki eklendikten sonra yönelme hâli eki hem doğrudan eklenebilmekte hem de araya “n” sesi girebilmektedir. Araya “n” sesi eklendiğinde de -*mA* ekinin ünlüsünde uzunluk oluştuğu görülmektedir (Söyegov vd., 2000, s. 359):

Alma:+n+a, görmä:+n+e, işlemä:+n+e.

“+(I)K”

Bu ek günümüz Türkmen Türkçesinde kullanım alanı Batı Yomut ağızı gibi ağızlarla kıyaslandığında kısıtlıdır. Ekin *-k* şeklinde olduğunu ve sadece ünlü ile biten sözcüklere geldiği, sözcük sonundaki ünlünün uzamasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Azimov vd., 1960, s. 209; Söyegov vd., 2000, s. 65). Nartıyev eki *+ı:q*, *+i:k* şeklinde almıştır ve vermiş olduğu “**çekiçlere yerine çekişleri:k**” örneğinden de anlaşıldığı üzere ekin ağızlarda ünsüz ile biten sözcüklerle kullanımın örnekleri görülmekte (2010, s. 144). Fakat ek, aslında *+Ik* şeklindedir, sözcük sonundaki ve ekin başındaki ünlüler birleşerek uzunluğa sebep olmaktadır. Nitekim bu konuda Hudayguliyev de “*Aňry, bāri, ileri* gibi ünlü ile biten yön-teraf gösteren sözcüklere yönelme hâlinin *-y:q*, *-i:k* ekleri eklendiğinde ekin ünlüsü sözcüğün son kısa ünlüsü ile birleşip uzun ünlünün oluşmasına sebep olur: *gāyraq /gāyrak/ <gāyra-y:q*, *eýlāk /eýlāk/ <eýle-i:k*, *şeylāk /şeylāk/ <şeyle-i:k*, *daşaryq /daşaryk/ýudaşary-y:q*, *ýoqoryq /ýokaryk/ <ýoqory-y:q*” demektedir (1992, s. 97).

Söyegov ve arkadaşları ek hakkında “Günümüzde Türkmen dilciler *-k* ekine tek başına yönelme hâli eki şeklinde bakmamaktadır. Bu zarf yapım ekidir. Tek başına *-k* ekli sözcükler zarf türüne ait sözcüklerdir” demektedir (2000, s. 64).

Ek genellikle “*ileri //ileri:k*; *gýra //gāyra:k*; *aşa:k*; *ýokary/ ýokary*; *içeri/ içeri:k*; *daşary//daşary:k*; *aňry //aňry:k*; *bāri/ bāri:k*” gibi yer-yön gösteren sözcüklere getirilmektedir (Azimov vd., 1960, s. 209; Söyegov vd., 2000, s. 64). Fakat burada vurgulanan nokta bu sözcüklerden *aşak* hariç diğerleri bu ek olmadan da yer-yön ifade edebilmektedir (Azimov vd., 1960, s. 209; Söyegov vd., 2000, s. 64). Bu sözcükler dışında *şeyle*, *beyle* sözcükleri de bu eki alabilirler (Azimov vd., 1960, s. 209).

“+ya, +ye”

Bazı ağızlar ve eski metinler dışında günümüz ölçünlü Türkmen Türkçesinde ekin bu tür kullanımı bulunmamaktadır. Eski metinlerdeki ve ağızlardaki örnekleri ilgili başlıklar altında verilmiştir.

“+ga, +ge”

Bu ek Türkmen Türkçesinin bazı ağızları dışında ölçünlü dilde pek görülen bir ek değildir (Azimov vd., 1960, s. 209; Söyegov vd., 2000, s. 63; Esenmedova, 2010, s. 113). Ekin tarihi metinlerde kullanım da görülmektedir (Azimov vd., 1960, s. 209; Söyegov vd., 2000, s. 63; Esenmedova, 2010, s. 113). Bilindiği üzere Sovyetler Birliği Dönemi’nde erkekler “ov” kadınlar ise “ova” şeklinde soyadı almaktadırlar. Kadınlardaki bu “ova” ekinin sonundaki “a” sesi yazıda bağlama bakılamazsa yönelme hâli ile karışabilmektedir. Azimov ve arkadaşları ekin soyadlarda karışıklığı gidermek amaçlı bir kullanım üzerinde durmaktadırlar “**Orazowa(ga) hormat haty gowsuryldy. Nepesowa Meredowa(ga) kitap berdī**” (Azimov vd., 1960, s. 208). Fakat bu durumun gereksiz olduğunu çünkü sondaki uzunluk ile yönelme hâlinin anlaşılacağı ifade etmektedirler “**Kitaby Meredowa berdīm. Kitaby Meredowaa berdīm**” (Azimov vd., 1960, s. 208).

Zamirler ile Kullanımı

Türkmen Türkçesinde “ben, sen, bu, şu, o” zamirlerine yönelme hâli eki *+ga* şeklinde eklenir. Bu durumda ekin başındaki *g* sesi ile zamirin sonunda ortaya çıkan *n* sesinin birleşmesi ile “maña, saña, oña, muña, şuña” şeklinde damak *n*’si oluşur.

Eksiz kullanımı

Türkmen Türkçesinde yönelme hâlinin köy, şehir, ülke adları ile eksiz kullanımı konuşma dilinde çoğunlukla da ağızlarda görülmektedir (Azimov vd., 1960, s. 210; Söyegov vd., 2000, s. 65). “*Oraz Aşgabat gitdi. Ol Tejen gitdi.*” (Azimov vd., 1960, s. 210; Söyegov vd., 2000, s. 65)

Yönelme hâli ile genellikle “*baka, garanda, seredende, görä, deň, deňeç, laýyk, tarap, çenli*” gibi edatlar ile kullanılabilir (Esenmedova, 2010, s. 115).

İşlevler

Yönelme hâli ekinin Türkmen Türkçesindeki işlevleri ve Türkiye Türkçesinden farklı kullanımları oldukça geniş bir mesele olup ayrı bir makalenin konusudur. Türkmenistan’da hazırlanan eserlerde işlevlerin verilişi genel hatları ile şöyle sıralanabilir:

1. Yönelme hâlindeki adlar geçişsiz fakat bir yerden başka bir yere hareket etmeyi gösteren fiiller ile kullanılıp nesnenin yöneldiği istikameti veya varış noktasını ifade etmektedir: *Jeren mekdebe gitdi. Men Oba gaytjak. Şu gün teatra barjak. Samolyot Moskwa uçdy. Pöwrizä gitmek, aşaga inmek, daga çykmak* (Azimov vd., 1960, s. 211; Söyegov vd., 2000, s. 65; Niyazov, 2009, s. 109; Esenmedova, 2010, s. 114; Baycanov ve Petcikova, 2014, s. 47-48).

2. Azimov ve arkadaşları, “Diğer geçişsiz fiillere bağlandığında yönelme hâli hareketin yerini (*Myrat uniwersitete girdi. Ol doska çykdy.*) durumun yönelmek ile ilgili olmayan yerini (*Men köçä seretdim. Ýoldaşyma gözüm düşdi*) metaforik anlamlı yönü ve benzerlerini anlatabilir. *Artyk töweregine göz gezdirenden soň...* (B. K., „A.Ä.“, I). *Bahar, sen nätdiň, arzuwyňa ýetip bildiňmi?* (A. G., „K. e.“) vb.” demektedir (1960, s. 211).

Söyegov ve arkadaşları ise “Eğer yönelme hâli geçişsiz fiiller ile kullanılıyorsa *nereye?* şeklindeki soruya cevap dahi olsa taraf-yön göstermez hareketin ve birinci durumdaki gibi son noktasını göstermeyip sadece hareketin yerini gösterir. Meselem: *Belki, olaryň sözlerinden gulagyna ýakany bolar* (B.Seýtäkow. Gyz salgydy)” şeklinde izah etmektedir (2000, s. 65).

3. Hareketin ne üzerinde gerçekleştiğini gösterir (Azimov vd., 1960, s. 212; Söyegov vd., 2000, s. 65; Niyazov, 2009, s. 109; Esenmedova, 2010, s. 114). Söyegov ve arkadaşları “sözcükten önce veya sonra genellikle yükleme hâlindeki sözcük bulunur, eğer yoksa mantıken olması gerektiği bilinir” demektirler (2000, s. 65). Azimov ve arkadaşları ise “Geçişli fiillere bağlandığında yönelme hâli hareketin nesnesini gösterdiği sözcüğün anlamından anlatılan düşüncenin yöneltildiği sahsını, nesnesini, yerini anlatır. Bu türlü cümlelerde yükleme hâli yönlendirilen – paylaşılan, verilen, teslim edilen, götürülen, gönderilen şeyin kendisini gösterir, yönelme hâli ise onun kime, neye, nereye yönlendirildiğini anlatır.” demektedir (1960, s. 212).

Çäkmenini egnine atdy. Elini egnine goýdy; Kitaby okuwçylara berdim. Kolhoz prawleniýesi kolhozçylara pul paylady. Pagtany zawoda daşaryars. Kolhoz gök önümleri bazara äkidýär. Çüýi diwara kakdym (ýa-da diwara çüý kakdym). Suraty tagta ýelmedi. Çayy käsä guýdum (Azimov vd., 1960, s. 212; Söyegov vd., 2000, s. 65; Niyazov, 2009, s. 109; Esenmedova, 2010, s. 114).

4. Yönelme hâli ekinin “için” edatının işlevinde kullanımı ile ilgili Azimov ve arkadaşları “Yönelme hâlindeki ad geçişli bazı fiillere bağlandığında nesnede anlatılan

düşüncenin (yükleme hâlindeki sözcük ile anlatılan nesnenin, şeyin) niyetlendiği şahsı, kollektifini, ortaya çıkan hareketin kim veya ne için yapıldığını anlatır. Böyle olduğunda yönelme hâli için çekim edatının anlamına gelir. Örnek: *Kakasy şu suratly kitaby Marala alypdyr, Senden bilete pul aldylarmy? Jemal eje gyzyna köýnek tikdi*” demektedir (Azimov vd., 1960, s. 212). Söyegov ve arkadaşları ise “Eğer yönelme hâlindeki sözcük geçişli bir fiile bağlanıyorsa bu durumda yükleme hâlindeki nesnenin, hareketin kim veya ne için yapıldığını anlatır. Bazen yönelme hâli ekine karşılık için çekim edatı kullanılır. Örnek: *Aýhanyma (Aýhanyum üçin) gaty owadan köýneklilik almak gerek* (B. Seýtäkow. Gyz salgydy)” şeklinde izah etmektedir (2000, s. 66). Diğer bazı kaynaklarda ise “Yönelme hâli kimin, neyin faydasına olduğu kim veya ne için ortaya çıktığı anlatılmaktadır” (Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49), “Hareketin kim için? ne için? olduğunu anlatıyor” (Niyazov, 2009, s. 109), “Sebeup anlatıyor” şeklinde kısaca izah edilmiştir (Esenmedova, 2010, s. 114).

Bir önce verilen maddeden ayrı olarak alınan bu işlevde hareketin amacını verdiği ifade edilmektedir (Azimov vd., 1960, s. 213; Söyegov vd., 2000, s. 66; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49; Esenmedova, 2010, s. 114; Niyazov, 2009, s. 109). Aynı işlev isim-fiil eki almış isimsiye yönelme hâli eki getirilerek oluşturulabilir (Azimov vd., 1960, s. 213; Söyegov vd., 2000, s. 66; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49). Konu ile ilgili kaynaklarda verilen örnekler şu şekildedir: “*Okuwçylar ertir fabrige gezelenje gidýärler. Durdy atyza gawuna gitdi. Ata guma oduna gidipdir... Durdy Leningrada okamaga gitdi — Durdy okamaga gitdi*” (Azimov vd., 1960, s. 213), “*Suwa baryan, suwdan gelyän, at, düýe ýakýan gaýmalaşýar* (B. Kerbabaýew. Aýgytly ädim)... *Ugruma şu aşaky hatarlara gezmäge (gezmek üçin) gidäýsem diýip çykdy* (A. Durdyýew. Saýlanan eserler)” (Söyegov vd., 2000, s. 66), “*okuwa gitmek, sowgada garaşmak ... okamaga gitmek;*” (Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49), “*Oraz guma oduna gitdi. okamaga barmak, görme-görşe gelmek*” (Esenmedova, 2010, s. 114), “*Suwa gitmeli, Aşgabada okuwa gitdi. Mal-gara üçin ota gitdi*” (Niyazov, 2009, s. 109).

6. İyelik eki ve yönelme hâli eki alan sıfat-fiiller de bazı fillere bağlandığında sebep anlatılmaktadır (Azimov vd., 1960, s. 213). Azimov ve arkadaşlarının verdikleri “*Aýdanyňa gaharlandym. Geleniňe begendim. Gideniňe gynandym. Okamanyma ökünyärim*” (1960, s. 213) örneklerinden de görüleceği üzere bu yapı Türkiye Türkçesinde “-me+n+e” isim-fiil iyelik ve yönelme hâli ile karşılanmaktadır.

7. Eylemin gerçekleşmesine neyin neden olduğunu gösterir. Bu durumda yönelme hâli yerine “sebäpli, zerarly özboluşly” gibi edatlar kullanılabilir (Söyegov vd., 2000, s. 66; Niyazov, 2009, s. 110). Söyegov ve arkadaşları da Niyazov da hemen hemen aynı örneği vermiştir: “... *erik miweleriniň agramyna (agramy sebäpli) şahalary aşak sallanyşypdyr* (A. Gowşudow. Mähri – Wepa)” (2000, s. 66) “*Erik şahalary miweleriniň agramyna aşak eglipdir*” (Niyazov, 2009, s. 110). Bu yapı Türkiye Türkçesinde “dolayı” edatı eksiltilerek ayrılma hâli kullanılarak karşılanabilir: “*Eriklerin ağırlığından [dolayı] dallar aşağı sallanmışlar*”

8. Söyegov ve arkadaşları başka bir işlev olarak: “Nesneye belli bir derecedeki ilişkisini göstermektedir” demekte ve şu örnekleri vermektedirler: “*Aň-bilime eýe boldy garyplar* (Durdy Gylyç. Goşgular). *Gyz ýüregine düwen niýetinden el çekdi* (B. Seýtäkow. Gyz salgydy)” (2000, s. 66).

9. Yine Söyegov ve arkadaşları tarafından verilen bu işlev araştırmacılar tarafından şöyle izah edilmektedir: “Hareketi, doğrudan maruz kalınan durum gösteriyor. Mesela: *Ýene kellesini ýassyga goýup, tükeniksiz pikire girdi* (A. Durdyýew. Saýlanan eserler)” (2000, s. 67).

10. Aynı ögenin ayrılma ve yönelme hâli ekli tekrarı söz konusudur. Söyegov ve arkadaşları “Hareketin nesnesinin bir şey vasıtasıyla sürekli bir şekilde yayıldığını gösterir. Bu durumda tekrarlanan öbeğin ilk ögesi ayrılma, ikinci ögesi yönelme hâli eklerini alır. Mesela: “*Türkmen bedewiniň şan – şöhraty agyzdan – agza, ilden – ile, ýurtdan – ýurda ýetdi*” şeklinde vermektedirler (2000, s. 67).

11. Üstteki ile benzer olan bu yapıda eş veya yakın anlamlı sözcüklerin tekrar ile oluşturulan öbeğin içerisinde yer alır. “Hareketin baş ve son noktalarını göstermektedir. Bu durumda nesne sözcük öbeği olup ilk öge ayrılma ikinci öge ise yönelme hâli eki alır. Mesela: *Artyk Aýnany boýdan – başa synalap çykandan soň, ýene bir az durjagyny, atyny sürjegini bilmän, iki arada sergezdan galdy* (B. Kerbabayew. Aýgytly ädim)” (Söyegov vd., 2000, s. 66).

12. “Hareketin objesi olan şeyin hangi parçalara bölündüğünü gösterir. Mesela: *Biz ikä bölündik. On bāşe dogry paýlanýar*” (Söyegov vd., 2000, s. 67). Bazen eksiz de verilebilmektedir: “*Ynsam däl, jynsam däl, Ýöne döwi iki üzüp, bir ýalmaýan arslandyryn!*” (“Kelce Batır” Gurbansähedov, 1980, s. 8), “*Ahmet maçjany iki bölýär weli göwherler dumly-duşa pytraşyp, otagyň içine ýalkym saçýar*” (“Akıllı Ahmet Ertekisi” Gurbansähedov, 1980, s. 13).

13. *almak, satmak, satın almak, bahalamak, bermek, durmak* gibi geçişli fiiller bağlanan tamlayanı sıfat tamlaması halindeki yönelme hâli ekli nesnenin fiyatını, değerini, denliğini ifade eder (Azimov vd., 1960, s. 213; Söyegov vd., 2000, s. 67; Esenmedova, 2010, s. 114; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49). Kaynaklarda şu örnekler verilmiştir: “*Oraz bu köýnegi kyrk manada aldy*” (Söyegov vd., 2000, s. 67), “*Aşyr aga sygryny iki mün manada satdy. Guba düýä alan kitaby garry satmandyr*” (Azimov vd., 1960, s. 213), “*kitaby bir düýä almak, köwüş 30 müňe durýar*” (Esenmedova, 2010, s. 114;), “*on manada almak, baş teňnä satmak*” (Baycanov ve Petcikova, 2014, s. 47)

14. Eğer *ay, gün, yıl hepde, saat, minut* gibi zaman ifade eden sözcükler ile oluşturulan sıfat tamlamalarına yönelme hâli eki getirilen öbekler ile eylemin vaktinin, müddetini süre olarak ne kadar bir zaman diliminde sınırlandığını göstermektedir (Azimov vd., 1960, s. 213; Söyegov vd., 2000, s. 67; Esenmedova, 2010, s. 114; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49). Kaynaklarda işlev ilgili örneklerden bazıları şöyledir: “*üç sagada, baş minuda, bir ýyla, iki aýa, ertire, ağşama*” (Azimov vd., 1960, s. 213), “*Bu kitaby kitaphanadan baş güne aldy*” (Söyegov vd., 2000, s. 67), “*bir aýa çekmek, baş güne ýetmek, iki sagada gutarmak*” (Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49).

15. Baycanov ve Petcikova *çenli, deñeç* gibi çekim edatları ile alanı veya zaman ilişkisinde işin, hareketin sınırı anlatır demekte ve “*Mara çenli gitmek, ağşama çenli garaşmak* we ş.m” örneklerini vermektedir (Baycanov ve Petcikova, 2014, s. 47; Baycanov ve Petcikova, 2015, s. 49).

16. Esenmedova'nın kısaca *hareketin nesnesi* (2010, s. 114), Baycanov ve Petcikova'nın *Yöneliş düşümde gelen söz obyektini aňladyp, iş-hareketiň, gymyldynyň kim we näme bilen baglanyşykly ýüze çykýanlygyny bildirýär* (2015, s. 49) şeklinde verdiği bu işlev

Azimov ve arkadaşları tarafından “Hareketin nesnesini anlatır. Geçişsiz fiillerden *gülmek*, *yalbarmak*, *üymek*, *garaşmak*, *käyemek*, *sökmek*, *gaharlanmak* gibi fiillere bağlanarak kullanılan yönelme hâli kendine yöneltilen hareketi, hareketin ne üstünde olduğunu, nesnesine olan ilişkisinin vb. anlatır” (1960, s. 211), şeklinde açıklamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken husus Türkmen Türkçesinde *garaşmak* fiiline karşılık Türkiye Türkçesindeki *beklemek* fiili ile isteminin farklı olmasıdır. Türkmen Türkçesinde özellikle Kıpçak öbeği Türk lehçelerinde kullanılan *kütmek* fiili gibi beklenen şey yönelme hâli ile verilirken (+A garaş-, +A küt-) Türkiye Türkçesinde yükleme hâli (+I/+U beklemek) kullanılır.

17. Azimov ve arkadaşları ayrıca Esenmedova’da “Cümlelerin fiil olmayan yüklemde anlatılan fikrin yönlendirildiği nesneyi ifade ediyor” (Azimov vd., 1960, s. 212; Esenmedova, 2010, s. 114) şeklinde ifade ettiği yapıda özellikle Azimov ve arkadaşlarının “**Gahrymanlara şöhrat! Azatlyk we demokratiýa üçin göreşýän halklara doganlyk salam!**” (1960, s. 212), Esenmedova’nın “*Gahrymanlara şöhrat, ile mälim, oba ýakyn, gepe çeper*” (2010, s. 114) şeklinde verdiği örneklerine bakılırsa bu yapı daha ziyade kısaltma öbeklerinden “yönelme öbeği” olarak değerlendirilebilir.

Azimov ve arkadaşları yine “Yönelme hâlinde bazı isimlere de bağlanıp geliyorlar. Mesela: *çeper* (*gepe, söze*), *baý* (*dile, pula, söze*), *myhman* (*öýüne*), *salam* (*kakama*), *şöhrat* (*gahrymanlara*), *jogap* (*yoldaşlaryma*), *mälim* (*ile*), *ýakyn* (*oba, şähere*), *zar*, *laýyk*, *aşia*, *mejbur*” (1960, s. 210-211) şeklinde verdikleri örnekler de kısaltma öbeğidir.

18. Söyegov ve arkadaşlarının aldığı bu işlevde ise geçişsiz fiiller ile kullanıldığında hareketin nesnesi gösterilmektedir (2000, s. 66). Söyegov ve arkadaşları bu işlev ile ilgili şu örnekleri vermiştir: “*Öňünden çykanyň garrysyna, ýaşyna seretmez* (B. Seýtakow. Gyz salgydy).

Bu minaranyň remontyna köşk aýratyn üns berýärdi (Şol ýerde)” (2000, s. 66).

19. Baycanov ve Petcikova, “Yönelme halinde gelen sözcükler karşılaştırma anlamı taşıyıp karşılaştırmanın nesnesini bildiriyor. Mesela: *Ýorganyña görä ayak uzat* (*nakyl*). Böyle olduğunda yönelme hâlindeki sözcük tamladığı sözcüğe *görä* çekim edatı ile bağlanmaktadır” demektedir (2014, s. 47; 2015, s. 49).

Türkmen Ağızlarında Yönelme Hâli

Ekin Türkmen ağızlarındaki durum ise şu şekildedir: Ölçünlü Türkmen Türkçesinin çekirdeğini niteliğindeki Ahal-Teke ağızında *-a*, *a:/-e*, *ä*:, *-o/-ö*, *-na/-ne*, *-no/-nö*, *-i:q⁴/-i:k*. (Bayramdurdıyev, 1965, s. 14) biçimbirimleri kullanılırken *+yA* biçimbirimi görülmemektedir.

Amansarıyev, “Ağız ve şivelerimizde yönelme hâlinin *-a//o*, *-e//ö*, *-a*, *-ä//e*; *-a*: *-ä*:, *-ya*, *-ye//yä*:, *-q* (*-q*), *-k*, *-ga* (*-ğa*), *-ge//gä* eklerini alan ve almayan yani eksiz şekilleri görülmektedir” demektedir (1970, s. 306).

“**+a, +e, +o, +ö**”

Türkmen Türkçesinin Ärsary, Çowdur, Çandyr, Arabaçy, Eski, Sakar, Hatap, Mukry, Surhy gibi ağızlarında ünsüzle biten sözcüklere sadece “*Toýa//to:ýa*, *öýe*, *ýere*, *çöle*, *ata*, *oquwa*, *öñe*, *i:şe*, *çilime*” örneklerinde olduğu gibi *+a*, *+e* ekleri getirilmektedir (Amansarıyev, 1970, s. 307; Berdiyev vd., 1970, s. 252).

⁴ Bayramdurdıyev “к” şeklinde vermiştir (Bayramdurdıyev, 1965, s. 14).

Amansariyev'e göre "...Teke, Gökleñ, Ýomut, Alili, Garadaşly, Saryk gibi apikal..." ağızlarında, Berdiyev ve arkadaşlarına göre ise "Alili, Salyr, Saryk, Ärsary, Teke, Çowdur ağızlarında, Kuzey Ýomut ağızında ve Garadaşly, Ýemreli..." ağızlarında ise düz ünlülü sözcüklere +a, +e ekleri eklenirken yuvarlak ünlülü sözcüklere "oto, toýo//to:ýo, o:do, u:no, jýwo, o:duno, oğlono, öýö, kö:zö, öñö, öküzo, gözümö, gözünö, sözö, sülgünö, kerwönö, Ğarağumo, o:duno, ö:züñö, oğlono," örneklerinde olduğu gibi yönelme hâli eki +o, +ö şeklinde eklenebilmektedir (Amansariyev, 1970, s. 307; Berdiyev vd., 1970, s. 252).

+a, +e eki Amansariyev'e göre "...Nohur, Manış, Kıraç, Çeges, Gıpçak gibi dorsal..."(1970, s. 307) ağızlarında Berdiyev ve arkadaşlarına göre ise "Enev, Hasar, Nohur ağızlarında çoğunlukla nadir durumlarda ise kıraç ağızında" (1970, s. 254) +a, +ä şeklindedir. Yani ince ünlülü sözcüklere +e yerine (bazen bu şeklin kullanıldığı görülüyor olsa da genellikle) "öýä, päsä, e:la:ta, çölä, eñnimä, yerä, şä:rä, öýmüzä, toýa, bizä, kärizä, gözünä, (ý)üzünä, pikirimä, bilägä, çölä" örneklerinde olduğu gibi +ä eki getirilmektedir (Amansariyev, 1970, s. 307; Berdiyev vd., 1970, s. 254). Amansariyev Manış ağızında çoğunlukla "çopanä, hammamä, hayatä" örneklerinde olduğu gibi ince ünlülü şeklinin kullanıldığını ifade etmektedir (1970, s. 307).

Bu ağızlar dışında Ärsarı, Salır ve Kuzey Ýomut ağızı gibi bazı ağızlarda yer sözcüğünün özellikle de her, hiç, hayısy, ol//ul//u, daş sözcükleri ile tamlama oluşturulması durumunda yönelme hâli ekinin "kaýsy yerä warsa, sy:lağy zo:rdy, Daş yerä gitçek dä:lti, her yerä warsa, i:şi wityä:, u yerä..." örneklerinde olduğu gibi +ä şeklinde eklendiği ifade edilmektedir (Amansariyev, 1970, s. 307; Berdiyev vd., 1970, s. 254).

"+a:, +ä:"

Ekin bu şekli ölçünlü dilde olduğu gibi ünlü ile biten sözcüklere eklenmektedir. Amansariyev, eki bu şekilde uzun ünlülü verdiği için bu çalışmada da aynen alınmıştır (1970, s. 307). Fakat aslında ek uzun ünlülü değildir, uzunluk sözcük sonundaki ünlü ile birleşmeden kaynaklanmaktadır. Amansariyev de "Sözcüğün son ünsüzü ile yönelme hâli -a, -e ekinin kombinasyonu neticesinde oluşan bu biçim (-a:, -ä:) edebî dilde ve Teke, Ýomut, Gökleñ, Ärsarı, Salır, Sarık Çowdur, Arabacı, Sakar, Eski, Hatap, Mukrı gibi ağızlarımızda kullanılmaktadır" demektedir (1970, s. 307). Amansariyev ek ile ilgili şu örnekleri vermiştir: "o:wo / o:wa – o:wa:, Bi:ke – Bi:kä:, ğarry – ğarra:, geçi – geçä:, ti:re – ti:rä:, kişi – kişä:, o:tly – o:tla:, ğuýy – ğuýä:" (1970, s. 307).

"+ya, +ye/+yä"

Türkmen Türkçesinin ağızlarında +ya, +ye/+yä **Alili, Nohur** (Amansariyev, 1970, s. 307; Berdiyev vd., 1970, s. 253-254; Nartıyev, 2010, s. 143), **Änev, Hasar** (Amansariyev, 1970, s. 307; Berdiyev vd., 1970, s. 253-254), **Garadaşly**, nadiren **Çandır** (Amansariyev, 1970, s. 307) ve **Satvropol Türkmenlerinin** ağızlarında (Berdiyev vd., 1970, s. 253-254) **Manış** (Nartıyev, 2010, s. 143) ağızında görülmektedir. Manış ağızında y sesinin inceltici etkisinden dolayı kalınlık incelik uyumu gözetmeksizin "ğalaýe (gala)" örneğinde olduğu gibi daha ziyade +ye eki kullanılmaktadır (Nartıyev, 2010, s. 143).

Nartıyev, ekin arkaik +ga, +ge ekinen türediğini fakat çok geç dönemlerde ortaya çıkan bir ek olduğunu düşünmenin yanlış olacağını zira ekin eski Türk yazıtlarında görüldüğünü ifade etmektedir. Aynı şekilde Mahtumkulu'nun eserlerinde de eş zamanlı olarak görüldüğünü

“Derdimiň ezharıny ol emin **Lukmanga aýt**”, “Barçalar maksudy – gül, **ragnaýa aşyk bolmuşam**” örnekleri ile ifade etmektedir (2010, s. 143).

Berdiyev ve arkadaşları, Potseluyevskiy’nin “Türkmen dilinin ağızları”⁵ adlı eserine atıfta bulunarak +gA ekinin günümüz Türkmen konuşma diline has olmadığını fakat seyrek de olsa Ärsarı, Yomut, Çovdur ağızlarında olduğunu belirtmektedir. Potseluyevskiy’nin böyle bir hata yapmasını o dönemde Türkmen ağızlarının tam olarak araştırılmamış olmasına bağlamaktadır (1970, s. 253). Sonrasında Potseluyevskiy’nin, sonları ünlü ile biten sözcüklere Nohur, Änev, Hasar ağızlarında çoğunlukla “-üə (üe)” eki getirildiğini söylediği ifade edilmekte bu ağızlarda aynı pozisyonda “-üa” ekinin de kullanıldığını belirtilmektedir (Berdiyev vd., 1970, s. 253). O halde ağızlar iyi araştırılmadığı için Posteluyevskiy +gA ekinin kullanımı hakkında bilgi sahibi değildi ama +yA ekinin kullanımı biliniyordu.

Amansariyev ve arkadaşları ağızlar ile ilgili aşağıdaki örnekleri vermiştir:

“Alili ş. – o:voýa, bahaýa, depeýe. Pi:lä:ni Qa:qayá ya:-da Yrayşolq tavşyryaq (III, 50).

Garadaşlı ş. - Ataýa, o:woýa, Durduýa, keçeýe (XXII, 48)

Nohur a. – Hiweýä getti (XV, 47). Bamyýa, geçiýe, gargaýa (XII, 58)

Manyş a. – Bular genä Çuqurqa:la:yä gäldilär (XV, 47)

Çandyr d. – Maryýa gitti. Eškiýe qoşulamyz vb.” (1970, s. 308)

Ek ile ilgili Berdiyev, “söwda – sowdaýa, Kaka – Ğa:dhaýa, derýa – derýaýa, çarwa – çarwaýa, Garrygala – Garğalaýa, aýna – a:ynaýa, özgä – özgöýe, Bikä – Bi:keye, köçä – küçeýe” (1970, s. 253-254) ve Nartıyev’in ise “... dünýä – dünýäýä, patyşa – pa:tyşayá\pa:dişayá (man.)” (2010, s. 143) örneklerini vermiştir.

“+n+a, +n+e//+n+ä”

Amansariyev, yönelme hâli ekin iyelik eki üzerine gelen +kI aitlik ekinde sonra bazı Lebab ağızlarında “İşanıñki, Babanıñki” sözcüklerinde sonra araya bir n sesi getirilerek eklediğini belirlemekte ve şu örnekleri vermektedir: “Ba:wa:nyñqy//Ba:wa:ñqy > Ba:wa:nyñqa:// Ba:wa:ñqa: (köpüsişde) > Bawäniñkine (hken.), i:şanyqyna (çeg.)vb.” (1970, s. 308)

“+(I)K”

Yönelme hâli ekinin bu şekli Batı Yomut ağızında (Gazancık, Gızıletrek yörelerinde) kullanılmaktadır (Azimov vd., 1960, s. 210; Amansariyev, 1970, s. 308; Berdiyev vd., 1970, s. 256; Nartıyev, 2010, s. 144; Söyegov vd., 2000, s. 64). Berdiyev ve arkadaşları eki “allatif” (Аллатив) şeklinde adlandırmaktadır ve nadiren de olsa Ärsarı ağızında da görüldüğünü belirtmektedirler (1970, s. 256). Amansariyev, -q, -k yönelme hâlinin ünlü ile biten sözcüklere eklenen bu biçimi batı Yomut ağızına mahsustur” (1970, s. 308) şeklinde ifade etmektedir fakat Nartıyev, +ı:q, +i:k şeklinde almaktadır (2010, s. 144). Ünlü ile biten sözcüklere getirildiğinde ise son ünlünün uzamasına sebep olmaktadır: Hywa – Hywa:q, Mary – Mary:q, Kerki – Kerkä:k, Ata – Ata:q, çarwa – çarwa:q, geçi – geçä:k, Bekdurdy – Bekdurdy:q, defe (depe) – defä:k, öñki – öñki:k (Amansariyev, 1970, s. 308; Berdiyev vd., 1970, s. 256; Nartıyev, 2010, s. 144).

⁵ Eserin künyesi “Проф. А. П. Поцелуевский, Диалекты туркменского языка, Ашхабад, 1936” şeklindedir.

Ek edebî dilde ve diğer ağızlarda sadece “içeri – içeri:k, ileri – ileri:k, gâyra – gâyra:q, bā:ri – bā:ri:k” gibi bazı yer yön zarflarına getirilmektedir (Amansarıyev, 1970, s. 308-309; Nartıyev, 2010, s. 144). Fakat bu kullanım tüm ağızlarda aynı şekilde değildir. Bu sözcükler zaten yön bildirdikleri için ekli veya eksiz kullanımları mümkün olabilmektedir. Bazı ağızlarda eksiz bazı ağızlarda ise hem ekli hem de eksiz kullanabilmektedir “bāri gel / bārik gel, daşary çykdy / daşary:k çykdy” (Amansarıyev, 1970, s. 309; Nartıyev, 2010, s. 144).

“+ga, +ge//+gä”

Bazı Türkmen Türkçesi ağızlarında ünlü ile biten sözcüklere hatta bazen ünsüz ile biten sözcüklere yönelme hâli eki olarak +ga, +ge//+gä eklerinin getirildiği görülmektedir. (Amansarıyev, 1970, s. 308; Berdiyev vd., 1970, s. 252-253; Nartıyev, 2010, s. 142-143).

Nartıyev, bu durumu “Yönelme hâlinin biçimlenişi yönünden Türkmen dilinin Oğuz ve Kıpçak ağızları birbirinden farklılaşmaktadır. Oğuz ağızlarına kıyasla Kıpçak ağızlarında yönelme hâlinin oldukça eski biçimleri korunmuştur. Misal için Kıpçak ağızları içinde yer alan Dörtgül ve Çärçev ağızlarında yönelme hâli oldukça eski -ğa, -ge biçimini kullanmaktadır: *uka>uvqyga, guya>quýyga* (DTG, P); *ata-atağa, beçe-beçege* (çärj.). Kıpçak şekli Stavropol Türkmenlerinin ağızlarında ve Çovdur ağzından da korunmuştur. *sokuşa>soqyşga* (*urşa*), *bize>bizge* (*stawr.*); *oba>obağa, gala – qalağ, kişä - kişige* (çowd.)” şeklinde açıklamaktadır. Fakat devamında bu biçimin Oğuz ağızlarına giren bazı ağızlarda da görüldüğü belirtilmektedir (2010, s. 142).

Amansarıyev, +ğa, +ge//+gä eklerinin ünlülere ile biten sözcüklere Labap ağızlarından Kıraç, Çandır, Çeges ağızlarında sıklıkla; Eski, Düyeçi ve Yomut ağzının batı ağızlarında ise nadiren görüldüğünü belirtmektedir (1970, s. 308). Berdiyev ve arkadaşları ise “Edebî dilde sonları ünlü ile biten gövde hâlindeki sözcüklere yönelme hâli eki getirildiğinde hâl ek ile sözcük sonundaki ünlü birleşip uzun söylense de Türkmen dilinin Ärsarı, Yomut ağızlarında bazı durumlarda bu türlü sözcüklere -ga, -ge ekleri eklenmektedir. Mesela: *güýçlä – güýşlüge, Sara – Sa:ry:ğa, patyşa – pa:şşa:ğa* ” demektedir (1970, s. 252). Devamında “-ga, -ge eki Kıraç, Çovdur ağızlarında ve Stavropol ayrıca Karakalpak Türkmenlerinin ağızlarında sadece ünlü ile biten sözcüklere eklenmekle sınırlanmayıp ünsüz ile biten sözcüklere de getirilmektedir. Kıraç ağzında ise “-ğa, -ge ekleri oldukça aktif olarak kullanılmaktadır. Mesela: *boýnuma – boýnumğa, tama – ta:mğa, laýa – laýga, buluda – bulutğa, çilime – çilimge, gala – qala:ğa, bize – bizge, suwa – sywğa vb.*” şeklinde ifade edilmektedir (1970, s. 253).

Amansarıyev ve arkadaşları, saymış olduğu ağızlar ile ilgili aşağıdaki örnekleri vermiştir:

“Kıraç a. - *Hamrağa, quýyga, mäksigä, güpigä, pahtağa, quzyga, haltağa vb.*

Çandır a. - *Ä:rsa:ry:ğa, ýoqary:ğa, wöyennige, ýüs teňgäge, kişi:ge boýyn egen. Kuyýga gi:rdi vb.*

Çeges a. - *a:rağa, Çary wa:wäga, qarrygva, pahtağa, uly vezipege vb.*

Batı Yomut ağzı (Gazancık, Gızıletrek civarları): *Sa:ryğa, geda:ğa.*

Düyeçi a. - *o:vağa gitti.*

Eski a. - *Pa:rtiýa:ğa çekende, oñat çekmeli?”* (1970, s. 308).

Zamirler ile kullanımı

Berdiyev yönelme hâli ekinin şahıs zamirlerine eklenişi konusunda şöyle demektedir:

Ben, sen zamirleri yönelme hâli ile Nohur ve Enev ağzında *menä, senä*; Alili ağzında *mene, sene* Hasar ağzında *mana, sana*; Kıraç ağzında ise *meñe, señe* şeklinde çekimlenmektedir... *O* şahıs zamiri ise yönelme hâlinde Hasar, Alili, Enev ağzlarında *ona*; Nohur Ağzında ise *una* şeklinde çekimlenmektedir (1970, s. 255).

Eksiz kullanımı

Berdiyev ve arkadaşları ekin düşürülmesi ile ilgili olarak:

Yönelme hâlin eki eklenen sözcüklerin ardından ünlü ile başlayan sözcük geldiğinde bunlar uyumlu söylendiklerinde hâl eki çoğunlukla düşürülmektedir. Bu durum Türkmen ağzlarının çoğuna mahsus için bir durumdur Mesela: *işe ylgaberse – i:ş(e) ylgý:werse, kime öwredýärsiñ – kim(e) örgätäsän, wezire aydyar – wezi:r(e) aydyä(r), maña aydardy – mañ(a) aydarty, ogluna aldy – oglun(a) aldy, törüne okladym – dö:rün(e) oqlodym* (1970, s. 255-256).

Türkmen Türkçesinin ağzlarında yönelme halinin eksiz olarak kullanıldığı durumlar da görülmektedir (Amansariyev, 1970, s. 309; Berdiyev vd., 1970, s. 256; Nartıyev, 2010, s. 144). Amansariyev, “Teke, Gökleñ, Ärsarı, Salır, Sakar, Çeges, Çandır, Eski, Surhı” ağzlarında (Amansariyev, 1970, s. 309), Berdiyev ve arkadaşları ise “Gökleñ, Teke, Ärsarı, Sarık ağzlarında Stavropol ve Karakalpakistan Türkmenlerinde aynı şekilde Batı Yomut ağzında” ağzlarında eksiz kullanımın olduğunu belirtmektedir (1970, s. 256). Bu kullanım genelde belirli yer adlarında görülmektedir. “*po:yýz Tejen gelip durdy (sal., II, 10); Çürçüri Lewa:w i:nmez, älekge çöle çyqmaz. Halaç gittim. Gy:r at Çandywi:l geliptir (ärs.); Çärjow bardym (çan.); Kerki barsaňyz, göresiz (es.); Aşhawa:t barsam, qadyrda:n do:stlar kã:n (sur.); Sa:ry Ağşawa:t(a) gitti (GD). İlki Da:şkent(e), son Ça:rjow(a) gelýä:(r) (TDAGT). Üç-dö:rt öyli Bayrama:ly göşti (ÄD). Men ba:zar(a) giççek (SD). Ta:şowuz(a) baryp, ga:r gördük (GTG)*” (Amansariyev, 1970, s. 309; Berdiyev vd., 1970, s. 256; Nartıyev, 2010, s. 144).

Eksiz kullanım tarihi metinlerde de görülmektedir (Baylıyev, 1992, s. 96).

-mAK eki ile kullanımı

Ölçünlü Türkmen Türkçesinde yönelme hâli eki -mAk isim-fiil eki üzerine getirildiğinde isim fiil ekinin ünlüsünde uzunluğa sebep olmaktadır. Fakat “*uruşma:ga – wur(u)şmğa, gazma:ga – gázmağa, aqlama:ga – aqlama:ğa, ýuwma:ga – ýuwmağa, ýygma:ga – ýygmağa, alma:ga – almağa, iýmä:ge – iýmäge*” örneklerinde olduğu gibi Hasar, Änev, Kıraç ağzlarında ve Stavropol Türkmenlerinde uzunluk oluşmamaktadır (Berdiyev vd., 1970, s. 255).

Sonuç

Günümüzde ölçünlü Türkmen Türkçesinde *+ya, +ye/+yä* şeklinde bir yönelme hâli eki bulunmamaktadır. Fakat *Alili (o:voýa, bahaya, depeýe), Nohur (Hiweýä, Bamyýa, geçiýe, gargaýa), Änev, Hasar, Garadaşlı (Ataýa, o:woýa, Durduýa, keçeýe)* nadiren *Çandır (Maryýa, Eškiýe)* ve *Satvropol* Türkmenlerinin ağzlarında *Manış (Çuqqurqa:la:yä)* ağzında görülmektedir. *Manış* ağzında *y* sesinin inceltici etkisinden dolayı kalınlık incelik uyumu gözetmeksizin sadece ince ünlülü “*+ye*” eki kullanılmaktadır.

Bazı dilciler ekin arkaik *+ga, +ge* ekinde çok geç dönemlerde ortaya çıkan bir ek olduğunu düşünmenin yanlış olmayacağını zira ekin eski Türk yazıtlarında görüldüğünü ifade

etmektedir. Ek, Orhun yazıtlarında olduğu gibi Türkmen edebiyatının klasik şairlerinden Mahtumkulu gibi önemli şairlerinin şiirlerinde de görülmektedir. Bu durum Ağızlardaki ekin köklü bir geçmişi olduğunu göstermektedir.

Türkmen Türkçesi üzerine yapılan ilk çalışmalarda da yönelme hâli ek +(y)A şeklinde alınmaktadır. Fakat bu durumun Türkmen Türkçesinin ilk gramerini yazan bazı araştırmacıların yüklem hâlini +(y)I şeklinde verdikleri dikkate alınırsa o dönem Anadolu sahasındaki Türkçe esas alınarak böyle bir hata yaptıkları düşülebilir.

İşaret ve Kısaltmalar

q – Türkmenistan’da hazırlanan eserlerde “кь” ile gösterilen ses

ğ – Türkmenistan’da hazırlanan eserlerde “гъ” ile gösterilen ses

v – sadece Türkmen Türkçesine dair örneklerde düz aralıklı çift dudak ünsüzü

ş – sadece Türkmen Türkçesine dair örneklerde normal (dil-diş ara olmayan) “s” ünsüzü

z – sadece Türkmen Türkçesine dair örneklerde normal (dil-diş ara olmayan) “z” ünsüzü

Kaynaklar

- Alyılmaz, C. (1994). *Orhon yazıtlarının söz dizimi*. Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amansariyev, C. (1960). *Türkmen dialektolojyasının programması*. Aşkabat.
- Amansariyev, C. (1970). *Türkmen dialektolojyası*. Aşkabat: Türkmenistan Neşiriyatı.
- Argunşah, M. ve Sağol Yüksekova, G. (2015). *Karahanlıca Harezmece, Kıpçakça dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Aşirov, T. (2022) Rusya imparatorluğu döneminde türkmen dilinin öğretimi bağlamında S. Agabekov’un “Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya” adlı eseri. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. Babür, 1, 25-48
- Azimov, P., Amansariyev, C., Sariyev, G., Sopiye, G., Hıdırov, M. N., İbrayimov, A. (1960). *Hâzirkı zaman Türkmen dili*. Aşkabat.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri* (8 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Baskakov, N. A., Garriyeva, B. A., & Hamzayev, M. Y. (1968). *Türkmençe Orsça sözlük*. Moskova: İlimler Akademiyası Magtımğulı Dil ve Edebiyat İnstitutı.
- Baycanov, B. ve Petcikova, M (2014). *Hâzirkı zaman Türkmen dili. morfologiya* (okuw gollanması). Aşkabat.
- Baycanov, B. ve Petcikova, M (2015). *Hâzirkı zaman türkmen dili. Morfologiya* (yokary we orta hünär okuw mekdepleri üçin okuw gollanması). Aşkabat: Türkmen Döwlet Neşiriyat Gullugy.
- Baylyyev, S. (1992). *Türkmen diliniň taryhy grammatikasy*. Aşkabat: Magarif Neşiriyatı.
- Bayramdurdiyev, B. (1965). *Ahalskiy govor tekinskogo dialekta Turkmenskogo yazıka*. (Avt. Ref. Kand. Dis = Adaylık Tezi Özeti/Kısa Tanıtımı). Aşkabat.
- Belyayev, İ. A (1915). *Grammatika Turkmenskago yazıka* (Грамматика Туркменского Языка - Türkmen dilinin grameri). Ashabad (Aşkabat): İ. İ. Aleksandrov Tipografyası.
- Berdıyev, R., Kürenov, S., Şamıradov, K., Arazkulıyev S. (1970). *Türkmen diliniň diyalektleriniň oçreki*. Aşkabat.

- Borcakov, A., Sarihanov, M., Söyegov, M., Hocayev, B., Ärnazarov, S. (2000). *Türkmen diliniň grammatikası*. Ankara: TDK Yayınları.
- Çarıyarov, B. Ç. (1978) *Türkmen diliniň tarihından derňewler*. II. Tom (2. cilt). Aşkabat: Ilım Neşiryatı.
- Dıykanbay, M. (2022). *Kırgız Türkçesi el kitabı*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2007). *Türk lehçeleri grameri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, M. (2006, Haziran). Türkmen Türkçesinde hareket fiillerinin "istem"e göre değişmesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 38-50.
- Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Esenmedova, A. (2010). *Häzirki zaman türkmen dili (Morfologiya)*. Aşkabat: Türkmen Döwlet Neşiryat Gullugı.
- Geldiyev, M. Alparov, G. (1929). *Türkmen diliniň grammatikası (Tyrkmen Diliniň Qrammatıbyqası)* Aşkabat: Tyrkmenistaan Devlet Neşirjaatı.
- Gurbansähedov, G. (1980). *Yartıgulak – Türkmen halk ertkileri*. Aşkabat: Magaríf Neşiryatı.
- Hamzayev, M. Y., Altayev, S., Atayev, G., Açilova, G., Mesgudov, V., Meretgeldiyev, A. (1962). *Türkmen diliniň sözlügi*. Aşkabat: Turkmenistan Ilımlar Akademiyası Dil Bilim İnstitutı.
- Hıdırov, M. (1958). *Türkmen Diliniň Tarihından Materiallar (Материалы из Истории Туркменского Языка)*. Aşkabat.
- Hudayguliyev, M. (1992). *Häzirki Zaman Türkmen Dili Fonetika*. Aşkabat: Turan-1.
- Karahan, L. (2011). *Türkçede söz dizimi* (16 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye türkçesinin grameri* (3 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Külekcı, N. (2009). *Osmanlı Türkçesi*. İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.
- Kyásowa, G., Geldimyradow, A., Durdyýew H. (2015) *Türkmen diliniň düşündirişli sözlügi. iki tomluk. ı tom a-ž, u tom k-z.* (Baş Red.: Gurbanguly Berdimuhamedow). Magtymguly adyndaky dil we edebiyat instituty. Aşkabat: Ilım.
- Nartıyev. N. (1994). *Türkmen diyalektologiyasınıň Esasları*. Çärcew.
- Nartıyev. N. (2010). *Türkmen diyalektologiyası*. Aşkabat.
- Nurmuhammedov, A. (2013). *Türkmen diliniň grammatikasy morfologiya*. Aşkabat.
- Niyazov, S. (2009). *Türkmen dili*. Aşkabat.
- Sarı, B., Güder, N. (1998). *Türkmencenin grameri (III Sintaksis)*. Ankara: Türk Dünyası Gençleri'nin Mahtumkulu Yayın Birliği.
- Şimkeviç, P. (1899). *Praktičeskoye Rokovodstvo dilya Oznakomleniya s' Nareçiyem' Turkmen' Zakaspiyskoy Oblasti* (практическое руководство для ознакомления с нарѣчіемъ туркмень закаспійской области - Hazar ardı Bölgesi Türkmen Lehçesi ile Tanışmak için Pratik Elkitabı). Ashabad (Aşkabat): K. M. Öyedorov Tipografyası.
- Täçmıradov, T., & Çarıyev, M. (1967). *Türkmen edebi diliniň orfoepiyası ve gısaça orfoepik sözlük*. Aşkabat: Ilım Neşiryatı.
- Täçmıradov, T. (2002). *Häzirki zaman türkmen dili fonetika*. Aşkabat: Ilım.
- Veyisov, B. (2008). *Türkmen diliniň tarihi*. Aşkabat: Türkmen Döwlet Neşiryat Gullugı.
- von Gabain, A. (1996). *Eski Türkçenin grameri*. (çeviren: Mehmet Akalın). Ankara: TDK Yayınları.

Extended Abstract

Turkmen Turkish Oghuz phrasal is included in Turkish dialects. Although it has different features from other Turkish dialects in many aspects, some of its features are also different from other Oghuz Turkish dialects. In this study, the state of the dative case suffix, which is another feature of Turkmen Turkish that distinguishes it from other Turkish dialects, has been revealed. When the dative case suffix is added to the words ending with vowels, the y sound is inserted in other Oghuz phrase Turkish dialects such as Turkey Turkish, Azerbaijan Turkish, Gagauz Turkish, while the suffix is added directly without a consonant in the Standard Turkmen Turkish and in the majority of Turkmen dialects. In this study, the use of the dative case suffix in the history of the Turkish language from past to present and its change in the history of the language are mentioned, and its situation in the Turkmen language and history, its use in standard Turkmen Turkish and its use in Turkmen dialects are mentioned. The dative case suffix was rarely used after vowels with the suffixes +ka, +kä in Old Turkish in its historical course; It was used with +a, +e suffixes after consonants and it was used with +ya, +yä or +garu, +gärü suffixes and it was rarely used with +karu, +kärü suffixes. According to an information obtained from another source, it was used as +GARU, +tapa/ (<tap-a), +kodi/ (<kod-ı). In this way, the difference in Turkmen Turkish has been mentioned, starting from its oldest use, its use in today's Turkish dialects, and then its use in Turkmen Turkish. When we look at the historical sources of Turkmen Turkish, it has reached today's use by undergoing changes in its historical course. When the sources are examined, we see that -a, -e, -ga, -ge, -ka, -ke suffixes are mentioned in one source, and -a, -ýe, (-ä), -ga, -ge, -gary, -geri, (-garu, -geru) suffixes are mentioned in a different source while another source reveals the use of the suffix as a/-e, -k, -ga/-ge, -gary/-geri, -ya/ýe, -na/-ne. In this respect, the Turkish language has undergone changes in the historical course of the additional Turkmen Turkish and has reached its current use in the standard Turkmen Turkish. When we look at the standard Turkmen Turkish, we can explain the use of the suffix as follows: The main function of the dative case suffix is to show the direction of the movement in the plane. The dative case can be added to stem root nouns, phrases, singularity and plurality of noun words, and their possessive suffixes. It tells to whom, to what, where the movement is directed, and for what purpose. Dative case suffix in a sentence answers the questions that is directed to verb. These questions include to whom, nämä (to what), nirä (where), kim için (for whom), nämä için (for what), nähili maksat bilen (for what purpose), näçä (how much), näçe vagtda (how long), and haçana (when).

In Turkmen Turkish, the dative case is formed in two ways:

1. With +a, +e directional case and +k direction-side suffix.
2. When the dative case suffix is added to the noun phrases without any suffix, not in the literary language, but rather in the dialects, it is also shown as +na, +ne in the sources because the pronoun n is inserted. In this context, the situation of additional words (depending on ending with a vowel or a consonant letter, etc.) is also included in the study in detail.

One of the most important points of the study is to add +a, +e dative case suffixes to words ending with vowels in Turkmen Turkish. Unlike other Oghuz Turkish dialects, Turkmen Turkish does not include y or any consonants while adding the dative case suffix to words ending with a vowel. The suffix is added directly to the word and causes an indirect (secondary) length. Therefore, it is shown as long +a:, +ä: suffixes in the sources but this length appears after the addition.

In the study, information about the functions of the appendix is also given. In this context, nouns in the form of additional dative case suffixes are intransitive but when they are used with verbs that shows moving from one place to another, they show the direction of the object or destination to which the object is headed. When connected to other intransitive verbs, the dative case describes the location of the action, the place of the situation that is not related to heading, the metaphorical meaningful aspect and etc. If the dative case suffix is used with intransitive verbs, it does not show direction-side, even if it answers to the question of where. In addition, when used in the function of the preposition "for" of the dative case suffix, when connected to some transitive verbs; it describes the person, the collective intended by the thought expressed in the object and it describes who or what the resulting action is made for. As another function, adjective verbs with possessive suffix and dative case suffix show the reason when they are attached to some verbs. It shows what caused the action to take place and shows some degree of relationship to the object. It indicates the situation directly exposed, indicates that the object of the movement is constantly propagated by something, etc.

As a result, there is no dative case suffix such as +ya, +ye/+ya in Standard Turkmen Turkish today. But it is seen in some Turkmen dialects. Some linguists state that it would not be wrong to think that the suffix is a suffix that appeared much later than the archaic +ga, +ge suffix, because it is seen in old Turkish inscriptions. The appendix is also seen in the poems of important poets such as Mahtumkulu, one of the classical poets of Turkmen literature, as in the Orhun inscriptions. This shows that suffix in dialects has a deep-rooted history. In the first studies on Turkmen Turkish, the dative case suffix is taken as suffix +(y)A. However, considering that some researchers who wrote the first grammar of Turkmen Turkish had described the dative case suffix as +(y)I, it can be thought that they made such a mistake due to the influence of Ottoman Turkish in the Anatolian field.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 518-545, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KIRGIZ TÜRKÇESİ ATASÖZLERİNDE ERKEK İMGESİ

Songül ŞEN*

Geliş Tarihi: Kasım, 2022

Kabul Tarihi: Şubat, 2023

Öz

Atasözleri, müşterek bir anlaşma ve iletişim kurma sistemi olan dilin tarihçesi kadar eskilere dayanmakta ve sözlü gelenek içinde doğup gelişmektedir. Yazılı gelenekte ise en eski metinlerden olan Orhun Abideleri'nde, Türk atasözlerinin ilk örneklerine rastlanılmaktadır. Bu örneklerden bazılarının birtakım değişikliklerle de olsa Türk dilinin lehçelerinden biri olan Kırgız Türkçesinde hâlâ yaşıyor olması söz konusu lehçenin önemini göstermektedir. Ortak kültür mirasımızı, değer yargılarımızı bugünlere taşıyabilmiş olan Kırgız atasözlerinin incelenmesi de bu denli önem arz etmektedir. Bu çalışmada Kırgız atasözlerine yansıyan erkek imgesi ele alınmış ve Kırgız erkeğinin toplumsal temsilinin temaları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama yöntemiyle erkek ile ilgili (eril/masculine) ve erkeği işaret eden kelimelerin geçtiği 545 atasözü 5 gruba ayrılarak incelenmiştir. Bu gruplama ile Kırgız toplumunda erkeğin Kırgız atasözlerindeki yerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.


Anahtar Sözcükler: Atasözleri, Kırgız Türkçesi atasözleri, toplumsal cinsiyet, erkeklik, erkek imgesi.

THE IMAGE OF MALE IN KYRGYZ TURKISH PROVERBS

Abstract

Proverbs are as old as the history of language, which is a common agreement and communication system, and they are born and developed within the oral tradition. In the written tradition, the first examples of Turkish proverbs are found in the Orkhon Monuments, one of the oldest texts. The fact that some of these examples are still alive in Kyrgyz Turkish, which is one of the dialects of the Turkish language, albeit with some changes, shows the importance of the said dialect. It is equally important to examine the Kyrgyz proverbs that have carried our common cultural heritage and value judgments to the present day. In this study, the male image reflected in the Kyrgyz proverbs was discussed and the themes of the social representation of the Kyrgyz man were tried to be determined. With the scanning method, 545 proverbs with male and male-pointing words were divided into 5 groups and examined. With this grouping, it is aimed to reveal the place of man in Kyrgyz proverbs in Kyrgyz society.

Keywords: Proverbs, Kyrgyz Turkish proverbs, gender, masculinity, male image.

*  Doktora Öğrencisi; Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, songul7sen@gmail.com.

Giriş

1950'lerden beri toplumsal cinsiyet alanında gövde gösterisinde bulunan kadın çalışmalarının aksine ihmal/göz ardı edilmiş olan erkek ve erkeklik çalışmaları (masculinity studies), henüz birçok araştırmacının ilgi odağı olmaya başlayabilmiştir. Avşar, her geçen gün derinleşen bu akademik ve popüler ilginin sürecini şöyle sıralamıştır: “Erkeklik çalışmaları, 1970’lerde ilk olarak erkekliği farklılık üzerinden ele alır. Ardından 1980’lere tekabül eden dönemde erkekliğin yeni görünümleri söz konusu edilmiş; 2000’li yıllara gelindiğinde ise erkeklik değişen formlarıyla ele alınmıştır” (2017, s. 225). Erkeklik çalışmaları kadınlara karşı gelişen agresif bir öfkenin sonucu veya erkekliğin savunusu değildir. Feminizm ile işbirliği ve diyalog hâlinindedir, hatta birçok açıdan erkekliğe karşı daha detaylı ve sert eleştiri içerir. Erkeklik çalışmalarındaki toplumsal cinsiyet kurgusu, postyapısal temelleri sayesinde erkekleri suçlamadan ya da savunmadan düşünmeyi mümkün kılar (Uçan, 2016, s. 2). Erkeklik çalışmalarına akademik alanda katkı sağlayacağını düşündüğümüz bu araştırmada ana materyal olarak atasözleri seçilmiş, Kırgız Türkçesi atasözlerinin Kırgız erkeğini nasıl yansıttığının tespiti amaçlanmıştır.

Türk Dil Kurumunun yayınladığı *Türkçe Sözlük*'te atasözü, “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak kısaca söylenmiş ve halka mâl olmuş öğüt verici nitelikte söz” şeklinde tanımlanmaktadır (Parlatır vd., 1998, s. 155). Atasözlerinin, terim olarak Türk dünyasındaki bazı karşılıkları şöyledir: Azerbaycan Türkleri, atalar sözü; Başkurtlar, makal, eytim, atalar hüzi; Kazaklar, makal, metel, nakıl; Özbekler, makal; Tatarlar, atalar süzi, makal, eytim; Türkmenler, atalar sözi, nakıl; Uygurlar, makal; Kumuklar, atalar sözü; Çuvaşlar, vattisin semahi (yaşlılar sözü) (Alkaya, 2001, s. 58). Kırgızlar'da ise atasözü terimi “makal” olarak belirtilmektedir. “Makal, insanların uzun yıllardan beri gelen felsefi fikir sonuçlarını özetleyerek, onların hayat tecrübelerinin temelinden alınan, kafiyelenmiş ve ahenklenmiş bir veya birkaç cümlede düşünceyi tamamlayan, terbiye etme amacıyla kullanılan folklor eserleridir” (Muratov vd., 2014, s. 85). Kırgız Türkçesinde “makal”ın yanında “makal-ılap”, “makal-lakap” ve “nakıl söz” gibi terimler de kullanılabilir (Zakitov, 1973, s. 171-186; Yudahin, 1994, s. 549; İbray Uulu (haz.) 2001; Baycigitov vd., 2002, s. 51-56; Cumakadırovna 2010; Parlatır, 2007, s. 2; Aksu vd., 2022, s. 7; Ercilasun, 1991, s. 32-33). Bazı düşünürler, makal teriminin iki cümleden; lakap teriminin ise bir cümleden oluştuğunu veya tam zıddı bir durumun söz konusu olduğunu söylemektedir (Usupbekov, 1982, s. 9). *Kırgız Dilinin Açıklamalı Sözlüğü*'nde ise “*Makal*, hayat tecrübesine dayanılarak halk tarafından ortaya konmuş, akıl ve nasihat verici kısa, mecazlı, tesirli sözler; *lakap*, herhangi bir vakayı, hayata ait gerçeği; insan tabiatındaki, tavır ve davranışındaki bir hususiyeti ibret olarak ortaya koyan, ibretli sözler vasıtasıyla veren kısa cümleler.” olarak belirtilmiştir (Abduldayev vd., 1969, s. 416, 747).

Kırgız Türkçesindeki atasözlerini derleme tarihi 1922 yılından başlamaktadır. Kırgız atasözlerini derleme çalışmasını yapan ilk halk bilimci Kayım Miftakov, Kırgızistan'ın bütün bölgelerini gezmiş, derlediği atasözlerini yazıya geçirmeye çalışmıştır.¹ Mirtakov'dan sonra atasözlerinin derlenip yayımlanmasında Konstantin Yudahin ile Bübü Karimcanova'nın da büyük gayretleri olmuştur. Yudahin, 1940 yılında yayımladığı *Kırgızca-Rusça Sözlük*'ü hazırlarken Kırgız atasözlerini derlemiş, bazı maddelerle ilgili yazılar içerisinde Kırgız

¹ Usmanova, A. ve Upçiboyeva, M. (2017). Frantsuz cana Kırgız dilindegi makal-lakaptardın okşoştuktarı cana ayırmaçılktarı. *Oş Mamlekettik Universitetinin Carçısı*, Atayım Çıgarılım, 3, s. 242.

atasözlerini Rusça çevirisiyle birlikte vermiştir. Bu sözlükte 2000'e yakın Kırgız atasözü yer almıştır.² Abdullah Battal Taymas da Yudahin'in sözlüğünü Türkiye Türkçesine aktarırken (1945-48) asıllarıyla beraber Rusça çevirilerini de aktarmıştır. 1988'de bu kitabın ikinci baskısı yapılmıştır.³ Bilgehan Atsız Gökdağ, Taymas'ın çalışmasından derlediği atasözlerini bir makale olarak yayınlamıştır.⁴ Kırgız Türkçesindeki atasözlerini ilk defa ayrı bir kitap olarak bastıran Kırgız bilim adamı Bübü Kerimcanova'dır. Kerimcanova'nın derlediği atasözleri 1948'de Bişkek'te *Kırgız Atasözleri* adıyla kitap olarak basılmıştır.⁵ Kırgız atasözlerini ilk kez bilimsel olarak P. N. Konovalov çalışmıştır. Konovalov, 1948 yılında *Kırgızskiye Poslovitsy i Pogovorki* (Kırgız Atasözleri) adlı monografi çalışmasını yayımlamış, çalışmasında atasözlerinin çıkışı, anlamı, farkı, söz dizimi, sınıflandırma prensipleri ile ilgili görüşlerini bildirmiştir.⁶ Bilimsel olarak inceleyen bir diğer araştırmacı ise Sapabek Zakirov'dur. Yazarın 1962 yılında basılan *Kırgız Halk Atasözleri* adlı bilimsel çalışmasında atasözlerinin sınıflandırılması, konuları, özellikleri vb. meseleler detaylı bir şekilde incelenmiştir.⁷ Ş. Usupbekov, S. Şambayev ve T. Samudinovlar, önceden derlenen Kırgız atasözlerine yeni derlenenleri ilave eden araştırmacılarıdır. 1982 yılında Kırgızistan'da yayımlanan Şarşeke Usupbekov'a ait olan *Kırgız Makal Lakaptarı*'nda birçok eser, dergi, gazete, ilgili kişi ve bu alanda söz söyleyenlerden alıntı yapılmıştır⁸ (Çelik Şavk, 2002, s. IX; Dıykanbay, 2022, s. 163; Sarsek, 2018, s. 27-29).

Türklerin tarihine bakıldığında en eski metinlerden olan Orhun Abideleri'nde ilk örneklerine rastlanıldığı ve burada atasözünün sab, sav, mesel ve tabir şeklinde anıldığı görülmektedir. Aynı zamanda da atasözlerine 14. yüzyıl Kıpçak kaynaklarında sav/sab denilmiştir (Oğuz vd., 2012, s. 203). Eski dil özelliklerini taşıyan, Kırgız Türkçesinin atasözlerini incelediğimizde, tespit ettiğimiz *erkek konulu* bir atasözünün Sertkaya'nın X. yüzyılın ilk yarısında Orhun Alfabeti ile yazılmış atasözleri listesinde bulunan bir atasözü⁹ ile benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir (Sertkaya, 1983, s. 282). Şavk, Kâşgarlı Mahmûd tarafından 11. yüzyılda yazılmış olan Dîvânü Lügati't-Türk'te bulunan atasözlerinin büyük bir kısmının, hemen bütün Türk dil ve lehçelerinde hâlâ kullanıldığını belirterek Kırgız atasözlerinde aynen korunan 9 atasözü tespit etmiştir (Çelik Şavk, 2002, s. XII). Bu atasözleri incelendiğinde ise -kelime ve şekil farklılıkları olsa da- erkek konulu iki¹⁰ atasözü ile benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir.

² Bu sözlükteki Kırgız atasözleri 1997'de Bişkek'te ayrı kitap olarak bastırılmıştır: Poslovitsiy i Pogovorki Kırgızskogo Naroda, Bişkek, İlim, 1997, s. 3.

³ Yudahin, K. (1988). *Kırgız sözlüğü*. (Çev. A. Taymas) 2 Cilt, b. 2, Ankara: TDK Yayınları.

⁴ Gökdağ, B. A. (1998). Kırgız atasözleri. *Türk Dünyası Araştırmaları*, Ağustos, 129-168.

⁵ Kerimcanova, B. (1948). *Kırgız makaldarı*. Cana Lakaptarı, Bişkek.

⁶ Çalışma günümüzde Kırgız Bilimler Akademisinin Dil ve Edebiyat Enstitüsünün el yazmalar bölümünde korunmaktadır.

⁷ Zakirov, S. (1962). *Kırgız elinin makal, lakaptarı, frunze. Kırgız SSC Bilimler Akademisi*.

⁸ Usupbekov, Ş. (1982). *Kırgız makal lakaptarı*. Frunze: Kırgızistan Basması.

⁹ Er karı bolsar kerçin bolur. Erkek ihtiyarlarsa kerçin olur [T II Y 19 (U.560) / 8] (Sertkaya, 1983, s. 282).

Çaşında cigit şok bolot, karıganda toktolot. *Gençliğinde yiğit muzip olur, yaşlanınca durulur* (Şavk, 2002, s. 97).

¹⁰ 1. Tünle bulıt örtense ewlük urı keldürmişçe bolur; tанда bulıt örtense ewke yağı kirmişçe bolur. *Geceleyin bulut yansa, kızarsa kadın erkek çocuk doğurmuş gibi olur; sabahleyin bulut kızarsa eve düşman girmiş gibi olur* (Mahmûd, 2005, s. 378). Keçinde kün kızarsa kelinin erkek törögöndöy süyün, erteñ menen kün kızarsa, eliñe coo tiygendey küyün. *Akşamleyin güneş kızarsa gelinin erkek doğurmuş gibi sevin, sabahleyin güneş kızarsa ülkeni düşman basmış gibi üzül* (Şavk, 2002, s. 141).

2. Alplar birle uruşma, begler birle turuşma. *Alplarla vuruşma, beylerin karşısına çıkma* (Mahmûd, 2005, s. 624). El menen eregişpe, baatır menen coolaşpa. *Halk ile tartışma, bahadır ile savaşma* (Şavk, 2002, s. 119).

İnceleme konusu olarak atasözlerinin tercih edilmesinin sebebi, insanların toplumsal yaşamının hemen her evresinde yerini almış olması, sözlü gelenek içinde birey veya halkın manevi değerlerini, hayata bakış açılarını, sosyal hayat deneyimlerini söyleyeni belli olmadan nesilden nesile aktarmış, öğüt, tavsiye, ders ve akıl verici, yol gösterici olmuş olmasıdır. Geçmişten günümüze ulaşan bu kısa ve kalıplaşmış sözler bizlere mutlaka bir gerçeği yansıttığından toplum kültürünün aktarımı konusunda başvurulabilecek güvenilir kaynaklardan biridir. Çalışmamızda atasözlerinin toplum kültürü aktarımı konusunda bir araç/hafıza/ayna olma işlevinden hareketle Kırgız atasözlerine yansıyan erkeğin özellikleri, davranışları ve görevlerinin tespiti amaçlanmış, tespit edilen atasözleri belli bir tematik sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Çalışmanın amacı, toplumsal cinsiyet çıktısı oluşturmaktan ziyade atasözlerinin söyleyeninin erkeği algılayışı ve algılatmak istediği yönünü ortaya koyarak halk bilimine katkı sunmaktır.

1. İncelemeler

Her geçen gün dikkatleri biraz daha üstüne çeken erkeklik çalışmaları, sadece kadını ya da sadece erkeği araştırmanın yeterli olmadığını savunarak, bu iki cinsin birbirini tamamladığını ve hem kadının hem de erkeğin tüm yönleriyle ortaya koyulmasının gerekli olduğunu savunmaktadır (Zeybekoğlu, 2010, s. 11) Erkek ve kadının bu koparılamaz bağlarından hareketle çalışmamızın ilk grubunu erkek ve kadını ortak konu alan atasözleri oluşturmaktadır. Diğer taraftan Arık'ın da dediği gibi erkekliği anlamanın başlangıç noktası erkek-kadın karşıtlığından öte erkekler arasında uygulanan egemenlik ve itibar unsurlarının analizinden geçmektedir (Arık 2009, s. 185). Bu unsurlar göz önüne alınarak bir gruplandırmaya gidildiğinde ise bir yandan itibar, güç kaynağı olan erkek evladın ve bu bağlamda akrabalık ilişkileri çerçevesinde erkekliğin, diğer yandan ise savaş ve şiddet içeren bir alanda kendini kanıtlayan güçlü ve bağımsız erkeğin yiğitlik özellikleri ele alınmıştır. Yiğitlik özelliklerinin ele alındığı gruplandırmada erkek imgesi sosyal ve duygusal açıdan (zorluk çekmesi, savaşması, yürekli olması vb.) değerlendirilmiştir. Son olarak bazı fiziksel özellikler ile bazı meslek adları ve sıfatların gruplandırılmasıyla erkeğin işaret edildiği atasözleri ele alınmıştır. Böylece taranan eserlerden elde edilen erkek imgesinin olduğu her atasözü çalışmaya dâhil edilmiş ve Kırgız erkeği profili bir bütün olarak verilmeye çalışılmıştır.

Ahmet Güngör ve Asel Cailova Güngör (1998) ile Ülkü Çelik Şavk (2002) tarafından aynı isimle hazırlanan *Kırgız Atasözleri* eseri veritabanımızı oluşturmaktadır. Veritabanından elde edilen atasözlerinin Türkiye Türkçesine çevirisi bu eserlerden aynen alınmıştır. Veriler tarama yöntemiyle elde edilmiştir: Sözlüksel cinsiyet¹¹, gizli cinsiyet¹² ve çağrışımsal cinsiyet¹³ kategorisinde olan eril kelimelerin¹⁴ yanında, bu türden kelimeler içermeksizin örtük olarak erkeğe gönderimde bulunan dişil kelimelerin de taranmasıyla elde edilen toplam 545 atasözü

¹¹ Sözlüksel cinsiyet, biyolojik cinsiyetle uyumlu cinsiyet türüdür. Sözcüklerin anlamlarıyla sınırlıdır. Erkekler için erkek, adam, oğlan, herif, bey, bay; kadınlar için kadın, bayan, kız, karı, hanım, madam, matmazel sözcükleri sözdizimsel yapılar da cinsiyet bildirme aracı olarak kullanılır (Kerimoğlu, 2015, s. 151).

¹² Bağlamcıl bir cinsiyet bildirme türüdür. Sözlük anlamıyla cinsiyet belirtmeyen sözcüklerin belirli dilsel bağlamlarda cinsiyet bildirir hâle gelmesidir. Örneğin, genç ve çocuk sözcüklerinin bugün erkekler için kullanıldığını gözlemleriz (Kerimoğlu, 2015, s. 152).

¹³ Daha sosyo-kültürel cinsiyet görünümüdür. Gizli cinsiyetten farklı olarak dilsel bağlamdan çok, psiko-sosyal bağlamla ilişkilidir. Nedenlidir. Bu bakımdan sözlüksel cinsiyete benzer. Ancak sözcüklerin karşıladığı bir biyolojik cinsiyet yoktur. Bir sözcüğün neden erkek veya kadını çağrıştırdığı konularla açıklanabilmektedir. Çoğu meslek icra edenlere göre bir çağrışım alanı yaratmıştır. Örneğin hemşire sözcüğü kadınlarla, futbolcu sözcüğü erkeklerle ilgili görülür (Kerimoğlu, 2015, s. 154).

¹⁴ Taranan bu kelimelerin listesi, sonuç bölümünde toplu olarak şema ile verilmiştir.

incelenmiştir. Yapılan incelemelerde içinde doğrudan erkek, er kelimeleri geçen 156 atasözü bulunurken, erkeğe eril kelimelerle gönderimde bulunan 357, içerisinde erkekle ilgili kelimelerin geçmediği hâlde dişil kelimelerle erkeğe gönderimde bulunan 32 atasözü tespit edilmektedir. Denilebilir ki sadece içerisinde erkek, er sözcüğü geçen atasözlerinin incelenmesi Kırgız toplumunda erkeğin yerinin ve öneminin ortaya konmasında hatalı sonuçlara ulaştırabilecektir. Bu nedenle taranan kelime kadrosu arttırılmış ve konu daha bütüncül bir açıdan ele alınmıştır.

1.1. Kırgız Türkçesi Atasözlerinde Aile ve Akrabalık Bağlamında Erkek ve Kadın

Bu bölümde *er (erkek), erkek, ata (baba), abışka (yaşlı adam), azamat (babayiğit), bala (oğul), bay (bey), biy (bey), caş (genç), cigit (yiğit), kayın (kayın), küyöö (genç koca, damat), uul (oğul), sakal (sakal)* kelimelerinin geçtiği atasözleri ele alınmıştır. Bunların yanında bağlamdan erkeği işaret ettiği anlaşılan *akılsızga (akılsız adam), çogoolgo (kavgacı adama), ölgöndön (ölen adamdan), caman (kötü adam)* gibi sıfatların ve *alganiñ (aldığın karın), ayalıñ (karın), ayagiñ (hanımın), katınıñ (hanımın), zayıbuñ (kadının), süygönüñ (sevdiğin kadın), suluuñ (güzelin), körktüü (güzeli) kelini (gelini), kızdı (kızı)* gibi dişil kelimelerin geçtiği atasözleri de ele alınmıştır.

*Bala*¹⁵, *bay*¹⁶, *biy*¹⁷, *caş*¹⁸, *abışka*¹⁹ kelimeleri sözlük anlamı bakımından doğrudan eril olmasalar da gerek cümledeki bağlamından gerek örtük olarak erkeği kodlamasından kelime kadrosuna dahil edilmiştir.

*Adam*²⁰ kelimesi, insanı yani erkek ve kadın cinsini birlikte işaret eder: Adam boluu arzan, adamdı bilüü kımbat. *İnsan olmak kolay, insanı tanımak zor.* Adam körkü, adep. *İnsanın güzelliği, edep* vb. Tarama esnasında adam kelimesinin geçtiği 52 atasözü tespit edilmiş ve doğrudan erkeğe gönderimde bulunan örnekleri hariç çalışmaya dahil edilmemiştir. Söz konusu kelimenin her zaman doğrudan erkeğe gönderimde bulunmadığını şu örnek ile kanıtlayabiliriz: Adamdın körkü adilettüülükto, cigittin körkü adeptüülükto. *İnsanın özelliği adaletlilik, yiğidin özelliği namus.* Aynı şekilde hem erkeği hem kadını ilgilendiren evlilik konusundaki atasözleri de erkeği tek başına işaret etmediğinden çalışmaya dahil edilmemiştir: Eki cakşı baş koşso-ırıs, bir caman menen bir cakşı baş koşso-durus, eki caman baş koşso-kün sayın uruş. *İki iyi insan evlense rızk, kötü ile iyi evlense münasip, iki kötü evlense hergün kavga.*

¹⁵ bala: bala, çocuk, evlat, oğul, yavru (Çankaya, 2014, s. 85).

¹⁶ bay: 1. bay, gani, servetli, varlıklı, zengin. 2. bey, beyefendi, efendi (Çankaya, 2014, s. 82).

¹⁷ biy: kabileye ait, Kırgız halk hâkimi (Çankaya, 2014, s. 106).

¹⁸ caş: genç, enerji dolu, körpe (Çankaya, 2014, s. 187).

¹⁹ abışka: ihtiyar, yaşlı (Çankaya, 2014, s. 20).

²⁰ adam: adam, beşer, insan (Çankaya, 2014, s. 22).

Çizelge 1: Erkek ve Kadınla İlgili Karşılaştırmalar ve Benzetmeler

[1]	Ayal cakşısın, eri süyöt; er cakşısın, eli süyöt.	<i>Kadının iyisini kocası sever; yiğidin iyisini halkı sever.</i>
[2]	Ayal sergeginen cumuş bütöt, erkek sergegi ırıs kütöt.	<i>Kadının girişkeni iş bitirir, erkeğin girişkeni rızk arar.</i>
[3]	Ayaldın camanı atıñdı bulgayt, erdin camanı eldi bulgayt.	<i>Kadının kötüsü adını kirletir, erin kötüsü halkı kirletir.</i>
[4]	Cakşı kız cakadağı kunduz, cakşı ciğit köktöğü cıldız.	<i>İyi kız yakadaki samur, iyi yiğit gökteki yıldız.</i>
[5]	Cakşı kızga caman kız, bağı menen teñelet. Cakşı erge caman er, carı menen teñelet.	<i>İyi kıza kötü kız, bahtı ile denk olur. İyi erkeğe kötü erkek, yâri ile denk olur.</i>
[6]	Caman ayal ketem dep korkutat, caman erkek ölöm dep korkutat.	<i>Kötü kadın gideceğim diye korkutur, kötü erkek canuma kıyacağıım diye korkutur.</i>
[7]	Caman erkek tuğançıl, caman katın törkünçül.	<i>Kötü erkek akrabasına daha yakın, kötü kadın akrabasına daha yakın.</i>
[8]	Enenin kolunan kız toyboyt, erdin kolunan kuş toyboyt.	<i>Anne elinden kız doymaz, er elinden kuş doymaz.</i>
[9]	Enesi boluşçaaktın kızı ıyłaak, atası boluşçaaktın uulu ıyłaak.	<i>Anası merhametli olanın kızı ağlayık, babası merhametli olanın oğlu ağlayık.</i>
[10]	Enesi çok kız, atası çok uul cetesiz.	<i>Annesiz kız, babasız oğlan bakımsızdır (soysuzdur).</i>
[11]	Er aylası-bir, katın aylası-miñ.	<i>Er çaresi bir, kadın çaresi bin çeşittir.</i>
[12]	Er bir ölsö, eş miñ ölot.	<i>Er bin ölse, eş (arkadaş) bin ölü.</i>
[13]	Erkektin koy soyğonu, ayaldın sayma sayğanı menen teñ.	<i>Erkeğin kestiği koyun, kadının nakışıyla birdir.</i>
[14]	Erte turgan erdin bir ırısı artık, erte turgan ayaldın bir işi artık.	<i>Erken kalkan erkeğin bir kısmeti fazla, erken kalkan kadının bir işi fazla.</i>
[15]	Katın törkünü tördön kaytat, er törkünü iregeden kaytat.	<i>Kadın akrabası başköşeden geri döner, er akrabası eşikten geri döner.</i>
[16]	Katını camandın kazanı sınık, erkegi camandın bıçağı iyri.	<i>Hatunu kötünün kazanı kırık, erkeği kötünün bıçağı eğridir.</i>
[17]	Katını çok üy-cetim, kalıstığı çok biy-cetim.	<i>Kadınsız ev yetim, otoritesi yok bey yetim.</i>
[18]	Kız balası kızikturat, uul balası uukturat.	<i>Kız çocuğu merak ettirir, oğlan çocuğu zehirletir.</i>
[19]	Kızduu üydö-kıñır süylöbö, uulduu üydö-uzun süylöbö.	<i>Kızı var olan evde fesat konuşma, oğlu olan evde uzun konuşma.</i>
[20]	Kızı caman bolso, 'caş' deyt, balası caman bolso, 'mas' deyt.	<i>Kızı kötü olana 'genç' derler, oğlu kötü olana 'sarhoş' derler.</i>
[21]	Kızdın töründö bolğonço, uuldun ulagasında bol.	<i>Kız evinin baş köşesinde oturmaktansa, oğul evinin kapısında oturmak iyidir.</i>
[22]	Uruşpas uul, kerişpes kelin bolboyt.	<i>Kavga etmeyen oğul, anlaşamayan gelin olmaz.</i>
[23]	Uul cakşısı-urmat, kelin cakşısı-kelbet.	<i>Oğlan iyisi hürmet, gelin iyisi güzelliştir.</i>
[24]	Uul camanı-uygak, kız camanı-kamgak.	<i>Oğlan kötüsü nazlı çiçek gibi, kız kötüsü yelkovan otu gibi.</i>
[25]	Uuluñ össö urumga, kızın össö kırımga.	<i>Oğlun büyüyünce soya, kızın büyüyünce uzağa.</i>
[26]	Üydü kırk erkek toltura albayt, bir ayal tolturat.	<i>Evi kırk erkek dolduramaz, bir kadın doldurur.</i>

Çizelge 2: Evlilikte/Hayat Eşi Olmakta Denklikler

[27]	Alcake erkeğe calcake katın tuş kelet.	<i>Geveze erkeğe, patavatsız kadın denk gelir.</i>
[28]	Azamat akılduu bolso, alganı meerimdüü bolot.	<i>Babayiğit akıllı olsa evlendiği yâri nezaketli olur.</i>
[29]	Bay bolboocu-cigitke, ölöğön mal coluğat. Kuu baş bolçu cigitke, tuubas katın coluğat.	<i>Zengin olmayacak yiğide, ölecek mal rast gelir. Çocuksuz kalacak yiğide, kısır kadın rast gelir.</i>
[30]	Beytaalay êrdin başına, beycay ayal coluğat.	<i>Talihsiz erkeğe, talihsiz kadın rast gelir.</i>
[31]	Katın cakşısı-er cakşısı.	<i>Hatun iyi, er iyi.</i>
[32]	Vazir cakşısı, kan cakşısı; ayal cakşısı, er cakşısı.	<i>Vezir iyi, han iyi, kadın iyi, erkek iyi.</i>

Çizelge 3: Evlenilecek Kadının Özelliklerinin Erkeğe Etkisi

[33]	Alganın cakışı bolso, cakañ agarır, alganın caman bolso, sakalıñ agarır.	<i>Aldığın karın iyi olursa, yakan ağarır, aldığın karın kötü olursa, sakalın ağarır.</i>
[34]	Alganın caman bolso, suuk söz ugup küyösün. Alganın cakışı bolso, bal sözün ugup süyösün.	<i>Aldığın karın kötü ise, soğuk söz duyup beklersin. Aldığın karın iyi ise, bal sözünü duyup seversin.</i>
[35]	Ayalıñ mıktı bolso baktıñ, ayalıñ kıydı bolso kattıñ.	<i>Karın iyi ise bahtın, karın kurnaz ise yandın.</i>
[36]	Ayıldeşin cakışı bolso, agayın-tuugan ne kerek. Algan carıñ cakışı bolso, atıñ tonuñ ne kerek.	<i>Hemşerin iyi ise, ağabey akraba ne gerek. Aldığın yârın iyi olursa, atın kürkün ne gerek.</i>
[37]	Cakışı ayal caman erdi er kılat.	<i>İyi hanım kötü eri er yapar.</i>
[38]	Cakışı bolso alğanıñ, carkıladağan kuşka okşoyt; caman bolso alğanıñ, aldıñdan ötkön sızğa okşoyt, kañtardağı muzğa okşoyt. Cakışı bolso katınıñ, kelip turat cakınıñ, tabıla beret akılıñ, kuusañ da ketpeyt cakınıñ; caman bolso katınıñ, kete beret akılıñ, çakırsañ kelbeyt cakınıñ.	<i>İyi olursa kadının, güzel masal kuşuna benzer; kötü olursa kadının önünden sıvışıp kaçır, kıştaki buza benzer. İyi olsa kadının, gelir gider yakının, her an olur aklın, kovalasan da gitmez yakının; kötü olursa kadının uçup gider aklın, çağırsan gelmez yakının.</i>
[39]	Cakışı bolso ayagıñ-kelip turat cakınıñ; caman bolso ayagıñ, kaçıp turat cakınıñ.	<i>İyi olsa hanımın gelip gider akrabaları; kötü olsa hanımın kaçıp gider akrabaları.</i>
[40]	Cakışı bolso katınıñ, tabıla beret akılıñ.	<i>İyi olsa hanımın, her zaman vardır aklın.</i>
[41]	Katın camanı er koruyt.	<i>Kadının kötüsü kocasını korur, gözetler.</i>
[42]	Katın erdi karayt, er cerdi karayt.	<i>Kadın eşine bakar, eşi yere bakar.</i>
[43]	Katın erke bolso erine teke bolot.	<i>Kadın şımarık ise erine teke oluverir.</i>
[44]	Katını cakışı cigittin, kayda cürsö köönü tok.	<i>Hatunu iyi yiğidin nereye gitse gönüllü toktur.</i>
[45]	Katını cektin altını çok.	<i>Hatunu olmayanın altını yoktur.</i>
[46]	Katını dolu bolso, zamandın tıncığınan ne payda?	<i>Kadını huzur vermezse, zamanın selametinden ne fayda?</i>
[47]	Katını menen uruşkan, kayınına salam berbeyt.	<i>Hatunuyla kavga eden, kayınına selam vermez.</i>
[48]	Katınıñ suluu bolgon soñ, arkirap betten algan soñ, suluuluğu ne payda.	<i>Karın güzel olduktan sonra, haykırıp yüze saldırdıktan sonra, güzelliğinden ne fayda.</i>

Çizelge 4: Evlenilecek Erkeğin Özelliklerinin Kadına Etkisi

[49]	Bakkan êesi caraşsa, küypül küçük sak bolot. Alğan êri caraşsa, kara katın ak bolot.	<i>Sahibi bakmasını bilirse zayıf enik yavuz uyanık olur. Evlendiği eri yakışsa, kara kadın ak olur.</i>
[50]	Cakışı erge kız barsa, sılap sılap sultan kılat. Caman erge kız barsa, urup-sogup ultan kılat.	<i>İyi erkeğe kız varınca, okşaya okşaya sultan eder. Kötü erkeğe kız varınca, vura vura ayakkabı tabanı eder.</i>
[51]	Coo ayagan caraluu, katın karaluu.	<i>Düşmana acıyan kendisi yaralı, karısı yaşlı.</i>
[52]	Çokoy kiygen but kuurayt, çooolgo tiygen kız kuurayt.	<i>Ayakkabı giyen ayak kurur, kavgacı adamla evlenen kız kurur.</i>
[53]	İrdü-küyö, çirdü-kız.	<i>Şarkıcı damat, kavgalı kız.</i>
[54]	İlgeri barardın iti çöp ceyt, keder ketkendin kelini uuru kılat.	<i>İşi yürüyenin köpeği ot yer, işi yürümeyenin karısı hırsızlık eder.</i>
[55]	Katını kütüp albagan-kün kılat.	<i>Hazırlanıp evlenmeyen, kadını köle eder.</i>

Çizelge 5: Erkeğin Eş Seçmesi

[56]	Baltaluuga otun çokpu, baytalduuga katın çokpu.	<i>Baltalya odun mu yok, kısraklıya kadın mı yok?</i>
[57]	Baytalduuga katın çokpu.	<i>Baytalı olana kadın yok mu?</i>
[58]	Eki el tarap bolso, eptüü cigit katın alat.	<i>İki halk taraftar olsa, becerikli yiğit kadın alır.</i>
[59]	Kaygısı çok kara suuga semiret. Sanaası çok sarı suuga semiret. Katını çok kızduu üygö teminet.	<i>Kaygısı olmayan, kara sudan semirir. Düşüncesi olmayan, sarı sudan semirir. Karısı olmayan, kızlı eve at koşturur.</i>

Çizelge 6: Kadının Eş Seçmesi

[60]	Ar kim öz kamında, karı kız er kamında.	<i>Herkes kendi derdinde, yaşlı kız erkek derdinde.</i>
[61]	Aylası ketken cer tandabayt; çaşı ötkön er tandabayt.	<i>Çaresi tükenen, yer seçmez; yaşı geçen, erkek seçmez.</i>
[62]	Bala kalsa mal el tabat, katın kalsa bay er tabat.	<i>Çocuk kalsa mal ülke bulur, kadın kalsa zengin koca bulur.</i>
[63]	Ecekeme işenip ersiz kaldım.	<i>Ablama güvenip kocasız kaldım.</i>
[64]	Elek surap barıp, erge tiyip ketiptir.	<i>Elek istemeye gidip, er bulup evlenmiş.</i>
[65]	Kara-dalı, er tandabayt; ölöör adam, cer tandabayt.	<i>Evde kalmış kız, koca seçmez; ölecek insan, yer seçmez.</i>
[66]	Koñşu cakışı bolso, sokur kız er tabat.	<i>Komşu iyi olursa, kör kız koca bulur.</i>

[67]	Küyöö kelse, kız dayar.	<i>Er gelse, kız hazır.</i>
[68]	Mata dañkı menen böz ötöt, ata dañkı menen kız ötöt.	<i>Kaliteli kumaş satılır, baba şöhretiyle kızı evlendir.</i>

Çizelge 7: Erkek ile Kadına Evlilik ve Eş Seçme Üzerine Verilen Nasihatler

[69]	Adal işti ayılñdan ayaba, aram işti ayalñdan aya.	<i>Helal işi köyünden esirgeme, haram işten kadını koru.</i>
[70]	Arık atka tuz berbe, akılsızga kız berbe.	<i>Zayıf ata tuz verme, akılsıza kız verme.</i>
[71]	Arpa berseñ atka ber, kütür-kütür çaynasın. Kızdı berseñ çaşka ber, kuçaktaşıp oynosun.	<i>Arpa vereceksen ata ver, kütür kütür çiğnesin. Kızı vereceksen gence ver, kucaklaşıp oynasın.</i>
[72]	Aşıkkan kız êrge cetpeyt. Erge cetse etek ceñi cerge cetpeyt.	<i>Acele eden kız ere yetmez. Ere yetse bile, etek yeni yere yetmez.</i>
[73]	At alsañ minip al, ayal alsañ süyüp al.	<i>At alırsan binip al, eş alacaksan sevip al.</i>
[74]	Ayt künü katın alba, camgır künü, at çappa.	<i>Bayram günü kadın, eş alma, yağmurlu gün, at koşturma.</i>
[75]	Başñdan kim sılasa maşayıñ oşo, canñda kim otursa suluñ oşo.	<i>Başını kim sıvazlarsa ermişin işte o, yanında kim oturursa, güzelin işte o.</i>
[76]	Caman attı mingence, cöö cürgön artık. Caman katın algança, boydok cürgön artık.	<i>Kötü ata binmekense, yayan yürümek yeğdir. Kötü kadın almaktansa, yalnız yaşamak yeğdir.</i>
[77]	Erden kiyn urmat çok, eneden kiyn törkün çok.	<i>Erden sonra hürmet yok, anneden başka kız akrabası yok.</i>
[78]	Katın albay, kayın al.	<i>Hatun değil, kayın al.</i>
[79]	Körktüñü körüp algança süyönüñü surap al.	<i>Güzele bakıp almaktansa, sevdiğini isteyip al.</i>

Çizelge 8: Evlilik İçi Kurallara Uyuma

[80]	At sıylabas cigittin, cöoçülük bereer sazayın. Er sıylabas katındın, tulçuluk bereer sazayın.	<i>Ata hürmet etmeyen yiğidin, yayan kalma verir cezasını. Kocasına hürmet etmeyen kadının, dul kalma verir cezasını.</i>
[81]	At sıylagan cöö basbayt kalbayt, er sıylagan eşikte catpayt.	<i>At sayan yayan yürümez kalmaz, kocasını sayan eşikte yatmaz.</i>
[82]	Ayalñdı atım debe kamçı salıp, balañdı özüm debe êrke bağıp.	<i>Kadınına atım deme kamçılıyarak, çocuğuna kendim deme nazlandırarak.</i>
[83]	Bakpasa mal ketet, karabasa katın ketet.	<i>Bakmazsa mal gider, hiç bakmazsa kadın gider.</i>
[84]	Buzulaar üydön ırk ketet, atasınan adıldik ketet, balasınan namıs ketet, katını ayınçı, kelini uuru bolot.	<i>Dağılacak evden refah gider, babasından adalet gider, çocuğundan namıs gider, kadını küfürbaz, gelini hırsız olur.</i>
[85]	Cakşı kız erden çıkpayt, erden çıksa da elden çıkpayt.	<i>İyi kız kocasından ayrılmaz, kocasından ayrılrsa da halkından ayrılmaz.</i>
[86]	Tuura söz, tuuganga cakpayt; katuu aytkan, katinga cakpayt.	<i>Doğru söz, kardeşe hoş gelmez; kaba konuşan, kariya hoş gelmez.</i>

Çizelge 9: Erkeğin, Genç Kadına Olan Düşkünlüğü

[87]	Biröönün katını biröögö kız körünüt.	<i>Başkasının karısı kız görünür.</i>
[88]	Kadırman bolso zayıbñ, kartaysa da kızğa teñ.	<i>Saygılı olursa kadının, ihtiyarlasa da kız gibi.</i>

Çizelge 10: Erkeğin Kadının Sahibi Olma Durumu

[89]	At, mingendiki; ton, kiygendiki; ayal, tiygendiki; er, eldiki.	<i>At, binenindir; elbise, giyenindir; kadın, evlenenindir; yiğit, halkındır.</i>
[90]	Baydı tuup alat, baybiçeni satıp alat.	<i>Koca doğurulur, kadın satın alınır.</i>

Çizelge 11: Erkeğin ve Kadının Birden Fazla Evlenebilmesi

[91]	Bay menen baybiçe uruşsa, kul menen küñ kuymakta.	<i>Bey ile birinci kadın kavga ederse, kul ile köle için kaymaktır.</i>
[92]	Baydın katını ölsö, töşögü cañırat. Cardının katını ölsö, başı kañırayt.	<i>Zenginın karısı ölünce döşegi yenilenir. Yoksulun karısı ölünce, başı feleği şaşırır.</i>
[93]	Eki eçkiñ, bolso, üyüñ tolo bıştak; eki ayalñın bolso, üyüñ tolo çatak.	<i>İki keçi olsa, evin dolu peynir; iki kadının olsa bir ev dolusu kavga.</i>
[94]	Eri ölüp erge tiygen katın kelinçek bolot.	<i>Kocası ölünce kocaya varan kadın, küçük gelin olur.</i>
[95]	Köçköndön otun artat, ölgöndön katın artat.	<i>Göç edenden odun artar, ölen kadın artar.</i>

Çizelge 12: Erkek ile Kadın İlişkilerine Dair Bazı Tespitler

[96]	Acarduu ayal, adamdın periştesi; akılduu ayal, <i>Güzel kadın, insanın meleği; akıllı kadın, erkeğin erkektin şeriktesi.</i>
[97]	Balçı menen tölgöçüdön, öz ayalın artık aytat. <i>Falçı ile tölgöçüden²¹, kendi kadının daha iyisini söyler.</i>
[98]	Erdi katın uruşat, esi ketken boluşat. <i>Eşiyle kadını kavga eder, akli giden destek olur.</i>
[99]	Eri süybös katına endik-upa ne payda. <i>Kocasının sevmediği kadına allıktan ne fayda.</i>
[100]	Katın erden çıksa da elden çıkpayt. <i>Kadın kocasından ayrılrsa da halkından ayrılmaz.</i>
[101]	Kımızdı kim içeyin debesin, kızdı kim kuçayın debesin. <i>Kıızı kim içmek istemez, kıızı kim kucaklamak istemez.</i>
[102]	Ötö caman-özün maktayt, başka caman-balasın maktayt, ayakkı caman-ayalın maktayt. <i>Kötü adam kendini över, önceki adam çocuğunu över, son gelen adam kötü kadını över.</i>

1.2. Kırgız Türkçesinde Kullanılan Erkek ile İlgili Aile ve Akrabalık Adlarının Atasözlerine Yansıması

Bu bölümde *er* (erkek), *ata* (baba), *uul* (oğul), *bala* (oğul), *bozoy* (delikanlı), *caş* (genç), *aga* (ağabey), *ini* (erkek kardeş), *küyöo* (damat), *baca* (bacanak), *kaynaga* (kayın birader), *kaynata* (kayın baba), *kuda* (dünür), *cuuçı* (dünür), *karı* (ihtiyar), *çal* (ihtiyar) kelimelerinin geçtiği atasözleri ele alınmıştır.

*Kuda*²², *cuuçı*²³, *karı*²⁴, *çal*²⁵ kelimeleri gerek cümledeki bağlamından gerek örtük olarak erkeği kodlamasından taranan kelime kadrosuna dahil edilmiştir. *Uul*²⁶ ve *bala* kelimeleri *evlat* anlamında kullanıldığında iki cinsi de işaret edebilmektedir lakin kız evlat anlamında kullanılmamakta ve daha çok erkek evlat anlamında kullanılabilir: Uulu cuktun, muunu cok. *Oğlu olmayanın, nesli yoktur.* Erkek evlat çizelgesinde değerlendirilen bu kelime evlat, çocuk anlamlarında kullanılmışsa atasözünde geçen diğer eril kelimeye (ör: baba) göre başka çizelgeye dahil edilmiştir: Bir ata-ene on balaga çıdayt, on bala bir ata-enege çıdayt. *Bir ana baba on çocuğa dayanır, on çocuk bir ana babaya dayanmaz.* Ata, ced anlamında kullanılan *ata* kelimesinin geçtiği atasözleri erkeğe doğrudan gönderim yapmaması, metafor olarak kullanılması gibi nedenlerden herhangi bir çizelgeye dahil edilememiş, burada örneklerinin verilmesiyle yetinilmiştir: Ata curtuñ, altın beşik. *Vatanın, altın beşiktir.* Ata ulu kök, eldin saltı, atanın narkı. *Halkın âdeti, ata değerleridir.* Uzunsuz-kıska bolboyt, uluusuz-nuska bolboyt. *Uzun olmadan kısa olamaz, atasız nasihat olmaz.* Söz kelgende sözgö caraşa söz aytpasa, sözdün atası ölot. *Söz sırası geldiğinde söze uygun söz söylenmezse, söz babası ölü.*

Çizelge 13: Baba

[103]	Ağayındın kadırın calaaluu bolsoñ bilêrsiñ, ata- <i>Akrabanın kıymetini iftûraya uğradığımda bilirsin, enenin kadırın balaluu bolsoñ bilêrsiñ. anne babanın değerini çocuğun olduğunda bilirsin.</i>
[104]	Aldıña aş koyso, atañdın kunun keç. <i>Önüne yiyecek gelse, babanı öldüreni dahi bağışla.</i>
[105]	Aldıña kelse tüşsö, atañdın kunun keç. <i>Af dileyip gelirse, babanı öldüreni dahi bağışla.</i>
[106]	Altı kün açka kalsañ da atañdı sıyla. <i>Altı gün aç kalsan da babanı say.</i>
[107]	Ata balası bolboson bolbo el balası bol. <i>Baba çocuğu olmasan da halk çocuğu ol.</i>
[108]	Ata balası, ton cakası. <i>Babanın çocuğu, elbisenin yakası.</i>
[109]	Ata körgön at beret, ene körgön ton beret. <i>Babasını tanıyan at verir, annesini tanıyan kürk verir.</i>
[110]	Ata körgön ok conot; ene körgön ton bıçat. <i>Babasını tanıyan ok yontar, annesini tanıyan kürk bıçer.</i>
[111]	Ata sözü altın, gönül koyup uksañ. Ata sözün <i>Baba sözü altındır, gönül verip dinlersen. Baba</i>

²¹ tölgöçü: Bir çeşit falçı

²² kuda: dünür, güveyi / gelinin babası (Çankaya, 2014, s. 331).

²³ cuuçı: çöpçatan, dünür, görücü (Çankaya, 2014, s. 209).

²⁴ karı: ihtiyar, yaşlı, kocamış kişi (Çankaya, 2014, s. 273).

²⁵ çal: ihtiyar (Çankaya, 2014, s. 592).

²⁶ uul: 1. oğul, evlat, 2. oğlan, erkek çocuk (Çankaya, 2014, s. 571).

ukpasañ, acıraysañ curtuñan.	sözünü dinlemezsen, ayrılırsın yurdundan.
[112] Ata-ênege balanın ala turğanı çok.	Ata, anneden çocuğun alacağı yoktur.
[113] Ata-eneñdi sıylasañ, öz balañdan opaa cakşılık körösün.	Baba ve anneni sayarsan, kendi çocuğundan vefa, iyilik görürsün.
[114] Ata, balaga sınçı.	Baba çocuğuna eleştirici, denetleyici.
[115] Ata, meken; ene, nur.	Baba, sığınak; anne, ışıktır.
[116] Atadan altoo tuulsa, ar calgızdık, başta bar.	Babadan altı tane olmuş, hepsinin düşüncesi başka başka.
[117] Atadan altoo tuulsa, sıylaşpasa cat bolot.	Babadan altı tane olsa, hürmet etmezsele yabancı olurlar.
[118] Ataga balanın alalığı çok.	Baba için çocukların birbirinden farkı yoktur.
[119] Atalaşım attan tüş, eneleşim eerge min.	Baba bir kardeşim attan in, anne bir kardeşim eyere bin.
[120] Atalaştan altoo bolgonço, eneleştan eköö bol.	Baba bir altı kardeş olmaksansa, ana bir iki kardeş ol.
[121] Ataluu bala arsız cetim, enelüü cetim erke cetim.	Babalı çocuk arsız yetim, anneli yetim nazlı yetim.
[122] Ataluu bala kulak ceýt, cetim bala tuyak ceýt.	Babalı çocuk kulak yer, yetim çocuk toynak yer.
[123] Ataluu uul, kocoluu kul.	Babalı oğul, efendili kul.
[124] Atam enem bar bolsun, oozu murdu çok bolsun.	Babam annem var olsun, ağız burnu olmasın (tek bir söz çıkmasın).
[125] Atam ölsö ölsün, atamdı körgön ölbösün. Enem ölsö ölsün, enemdi körgön ölbösün.	Babam ölürse ölsün, babamı gören ölmesin. Annem ölürse ölsün, annemi gören ölmesin
[126] Atañ altımışka çıkıkanda, aldap soolap küçün al.	Baban altmış yaşına çıktığında, kandırarak gücünü al.
[127] Atañ barda ak bolot, el katığı bek bolot.	Baban varken ak olur, halk katığı pek olur.
[128] Atañ kapır bolso, eneñe bıçak ber.	Baban kâfir ise, annene bıçak ver.
[129] Atañ karısa kul kılba, eneñ karısa küñ kılba.	Baban yaşlanınca köle etme, annen yaşlanınca cariye etme.
[130] Atañ kimdi alsa eneñ oşol, agañ kimdi alsa ceñeñ osol.	Baban kimi alırsa annen o, ağabeyin kimi alırsa yengen o.
[131] Ataña emne kılsan balandan oşonu körösün.	Babana ne edersen çocuğundan onu görürsün.
[132] Atañdan akça alsañ da sanap al.	Babandan bile para alsan, sayarak al.
[133] Atandı coo çapsa koşo çap.	Babanı düşman kesse, birlikte kes.
[134] Atañdı degendin tileği katat, aylanayın degendin tileği aşat.	Babanı diyenin dileği donar, yavrum diyenin dileği kabul olur.
[135] Atañdı körgöndön akıl sura, eneñdi körgöndön ton sura.	Babanı görenden akıl iste, anneni görenden elbise iste.
[136] Atanı körtüp uul ösöt, eneni körtüp kız ösöt.	Babasını görüp oğul yetişir, annesini görüp kız yetişir.
[137] Atanın balası azaarında bakşı bolot.	Babasının çocuğu zayıf düşecekken bahşı olur.
[138] Atanın caman körgön uulu tuk küttü.	Babasının sevmediği oğul servet sahibi oldu.
[139] Atanın kargışı, balaga ok.	Babanın bedduası, çocuğa ok.
[140] Atası başka menen koyon uulaba.	Babası ayrı olanla tavşan avlama.
[141] Atası boluşçaaktın kızı ıylak.	Babası üstüne titreyenin kızı sulu göz.
[142] Atası cakşı ayttırbayt, tegi cakşı dedirbeyt, söögü cakşı söktürböyt.	Babası iyi; söyletmez, kökü iyi; dedirtmez, soyu iyi; küfrettirmez.
[143] Atası cindinin, biri cindi; enesi cindinin, baarı cindi.	Babası delinin kaçığın, biri deli; annesi delinin, hepsi deli.
[144] Atası ölgön kişi uktasa da açka kişi uktabayt.	Babası ölen kişi uyusa da aç kişi uyumaz.
[145] Atasına balası aş içkendi üyrötöt.	Babasına çocuğu yemek yemeyi öğretir.
[146] Atı caman murun kamçılanat, atası caman murun aytat.	Atı kötü olan önceden yola çıkar, babası kötü olan önceden söyler.
[147] Atıñ barda cer col taanı, atañ barda el dos taanı.	Atın varken yer yol tanı, baban varken halk dost tanı.
[148] Ayılıñda ölüm çok bolso, atañ kana; elinde ölüm çok bolso, eneñ kana.	Köyünde ölüm yok ise, baban nerede? Ülkende ölüm yok ise, annen nerede?"
[149] Bir ata-ene otuz uuldu bagat, otuz uul bir ata-eneni бага albayt.	Bir ana baba otuz çocuğa bakar, otuz çocuk bir ana babaya bakamaz.
[150] Cakşı atanın kaşıktap cıynaganın, caman uul çömüçtöp çaçat.	İyi babanın kaşıkla topladığını, kötü evlat kepçeyle saçar.
[151] Calgız kız, calama tuz; eki kız, ermek kız; üç kız, ata-enege küç kız.	Tek kız, kaya tuzu; iki kız, eğlencelik kız; üç kız, ana baba için güç kız.
[152] Caş-küçü menen, karı-keñeşi menen.	Genç gücüyle; anne-baba nasihatı ile.

[153] Dülöyögö salam berseñ, 'atañdın başı' deyt.	Sağıra selam versen, 'babanın başı' der.
[154] Eñkeygenge eñkeygin, başıñ cerge tiygençe. Atañdan kalğan kul êmes, kakayğanga kakayğın. Töböñ kökkö cetkençe, caratıp koyğon bul êmes.	Eğilene karşılıklı eğil, başın yere değene kadar. Babandan kalan kul değil, kibirlenene sen de kibirlen. Başın göğe erene kadar, yaratan o değil.
[155] Köldö cörgön konur kaz, çöldün barkın bilebi. Çöldö cürgön muzoo baş, köldün barkın bilebi. Atası topko kirbegen, sözdün barkın bilebi.	Gölde gezen konur kaz, çölün kıymetini bilir mi? Çölde geçen buzağılı baş, gölün kıymetini bilir mi? Babası topluma katılmayan, sözün kıymetini bilir mi?

Çizelge 14: Erkek Evlat

[156] Altı uuldu kişinin, altı örüşto malı bar; eki uuldu kişinin, ölöör-ölbös canı bar.	Altı oğlu olan kişinin, altı otlak malı var; iki oğlu olan adamın, bir ölümlük canı var.
[157] Ata cakşı, uul cakşı; êne cakşı, kız cakşı.	Babası iyinin oğlu iyi, annesi iyinin kızı iyidir.
[158] Ata namısın arsız uul ketiret.	Babanın namusunu utanmaz oğul yok eder.
[159] Ata uuldu bilet, at eesin bilet.	Baba oğlunu bilir, at sahibini bilir.
[160] Ata-bala uruşat, aga-inilüü culuşat.	Baba-oğul tartışır, ağabey-kardeş dövüşür.
[161] Atağa okşop uul tuulbas, enege okşop kız tuulbas.	Babaya benzeyen oğul doğmaz, anneye benzeyen kız doğmaz.
[162] Atası kuzu bıçpagandın, uulu ögüz bıçaar.	Babası kuzu kesmeyenin, oğlu öktüz keser.
[163] Atasız uul cetesiz, enesiz kız nikesiz.	Babasız oğul bakımsız(soysuz), annesiz kız nikâhsız.
[164] Atıñ cakşı bolso, coldun ıraagi, uuluñ cakşı bolso, köñül çiragi.	Atın iyi ise, yolun uzağı hoştur, oğlun iyi ise, gönlün nurudur.
[165] Bala cakşısı atanın dañkı, kız cakşısı enenin dañkı.	Çocuğun iyisi babanın ünü, kızın iyisi annenin ünü.
[166] Bazarluu coo menen, baykuş uul karmaşat.	Pazarlıklı düşman ile, sefil oğul kavga eder.
[167] Bolo turğan uuluñdu, koyo bergin kazağğa.	Olacak oğlunu, tencerenin yanına bırak.
[168] Cakşı uul atadan, caman uul batadan.	İyi oğul babadan, kötü oğul dilekten.
[169] Cakşı uul eline baş bolot, caman uul eline kas bolot.	İyi oğlan halkına baş olur, kötü oğlan halkına düşman olur.
[170] Caman körgön uulu tüp tutat.	Babasının sevmediği oğul, soyuna sahip çıkar.
[171] Caman uul atası ölgöndö köböt.	Kötü evlat babası öldüğünde kabarır, şişer.
[172] Cılığa cılınday uul carayt.	At sürüsüne yılan gibi oğul delikanlı yarar.
[173] Katınıñ caman bolso, konok ketet, balañ caman bolso, baktıñ ketet.	Hatunun yaman olsa konuk gider, oğlun yaman olsa şansın gider.
[174] Keçinde kün kızarsa, keliniñ erkek törögöndöy süyün. Erteñ menen kün kızarsa, eliñe coo tiygendey küyün.	Akşamleyin güneş kızarsa, gelinin erkek doğurmuş gibi sevin. Sabahleyin güneş kızarsa, ülkeni düşman basmuş gibi üzül.
[175] Keregem saga aytam, kelinim sen uk; uugum saga aytam, uulum sen uk.	Keregem ²⁷ sana söyleyeyim, gelinim sen dinle, uugum ²⁸ sana söyleyeyim oğlum sen dinle.
[176] Koldo cuktun ayınan, koltoyğon uulum boydok cüröt.	Elimde olan yoksulluktan, büyük oğlum bekâr geziyor.
[177] Oozu kıyşık bolso da baydın uulu süylösün.	Ağzi eğri olsa da zengin oğul konuşsun.
[178] Uuldu töröyt, uyatın koşo töröböyt; kızdı töröyt, kıyalın koşo töröböyt.	Oğlamı doğurur, ama ayıbını beraber doğurmaz; kızını doğurur, karakterini beraber doğurmaz.
[179] Uulu cuktun, muunu cok.	Oğul olmayanın, nesli yoktur.
[180] Uulum caman bolso da boyu uzun bolsun.	Oğlum kötü olsa da boyu uzun olsun.

Çizelge 15: Erkek Kardeş - Ağabey

[181] Aga ölsö ini bar, tonu cerde kalğan cok.	Ağabey ölürse kardeş var, kürkü yerde kalmadı.
[182] Aga-ini tattuu bolso at köp, ece-siñdi tattuu bolso aş köp.	Ağabey kardeş tatlı barışık olunca at çok, abla kardeş tatlı barışık olunca aş çok.
[183] Agam kimdi alsa, ceñem oşol.	Ağabeyim kimi alırsa yengem odur.
[184] Aganı körüp ini ösöt, eceni körüp siñdi ösöt.	Ağabeyi görerek erkek kardeş büyür, ablayı görerek kız kardeş büyür.
[185] Agası mingen attı, inisi minet; atası salgan kuştu, balası salat.	Ağabeyinin bindiği ata, erkek kardeşi biner; babasının saldıği kuşu, çocuğu salar.
[186] Aga ordun ini basat.	Ağabey yerine kardeşi gelir.
[187] Agasın çapsa balañız, atasın uram degeni; ecenin çapsa balañız, enesin uram degeni.	Ağabeyini döverse çocuğunuz, babasını döverim dediği; ablasını döverse çocuğunuz, annesini döverim dediği.

²⁷ kerege: Keçe evin duvarını oluşturan akordion şeklindeki ağaç

²⁸ uuk: keçe evin kubbesinin sırıkları

[188] Cakası çok ton bolboy, cabusu çok üy bolboy, agaisiniz el bolboy.	<i>Yakasız elbise olmaz; örtüsüz, çatısız ev olmaz; ağabey-kardeşsiz halk olmaz.</i>
[189] İnişi bardın ırısı bar.	<i>Erkek kardeşi olanın rızkı var.</i>
[190] Öz agasının agalay albagan, kişi agasının sagalayt.	<i>Öz ağabeyine ağabey diyemeyen, başka adamın ağabeyine hürmet eder.</i>

Çizelge 16: Damat, Koca/Eş

[191] Baldızdarı kelgende, küyöönün çeri cazılat.	<i>Baldızları geldiğinde, damadın gönlü açılır.</i>
[192] Buudaydın baraar ceri tegirmen, kızdın baraar ceri küyöö.	<i>Buğdayın gideceği yer değirmen, kızın gideceği yer koca.</i>
[193] Küzgü küçüñdü küyööñö berbe.	<i>Güzlük gücünü kocama verme.</i>
[194] Mikti küyöö, catkanın kalıñga togoyt.	<i>Zengin güveyi, kız yanında yatmasını başlık parasına sayıyor.</i>

Çizelge 17: İç Güvey

[195] Küç küyöö uktaganın kalıñga toptoyt.	<i>İç güvey, uykusunu başlık parasına ekler.</i>
--	--

Çizelge 18: Bacanak

[196] Baca bacanı körsö başı kıçışat.	<i>Bacanak bacanağı görünce başı gidişir.</i>
---------------------------------------	---

Çizelge 19: Kayın Bilader

[197] Özü toybos kaynaga kimge keşik arttırat?	<i>Kendi doymaz kayın biraderden sonra kime yemek kalır?</i>
--	--

Çizelge 20: Kayın Peder

[198] Söz kelgende kaynatañdan tartınba.	<i>Söz sırası sana gelirse kayın pederinden utanma.</i>
--	---

Çizelge 21: Dünür

[199] Alıs cerge kuda bolsoñ, artınçaktap aş keleer. Cakın cerge kuda bolsoñ, türdüü uşak söz keleer.	<i>Uzak yere dünür olursan, hayvan yükü aş gelir. Yakın yere dünür olursan, türlü türlü dedikodu gelir.</i>
[200] Dayar aşka salamçı köp, cetim kızga cuuçı köp.	<i>Hazır aş a ziyaretçi çok, yetim kıza dünürücü çok.</i>
[201] İristuuga cuuçı kelet, ırısı cokko doocu kelet.	<i>Kısmetliye dünürücü gelir, kısmetsize davacı gelir.</i>
[202] Kudañ alıs bolso, sıyluu bolosuñ, kudañ cakın bolso, çirлуу bolosuñ.	<i>Uzak yere dünür olsan hürmetli olursun, yakın yere dünür olsan kavgalı olursun.</i>
[203] Küyöö cüz cıldık, kuda miñ cıldık.	<i>Eşin yüz yıllık, dünür bin yıllık.</i>

Çizelge 22: İhtiyar

[204] Abışka ölsö, at boşoyt, kempir ölsö, tör boşoyt.	<i>İhtiyar ölse at kalır, yaşlı kadın ölse baş köşe boş kalır.</i>
[205] At karısa çöp kerek, adam karısa tör kerek.	<i>At yaşlansa at lazım, adam ihtiyarlarsa baş köşe lazım.</i>
[206] Balalık, padişalık; karılık, katuuluk.	<i>Çocukluk, padişahlık; ihtiyarlık, katılık.</i>
[207] İçki oorunu tabuu kıyın, kart adamdı bağuu kıyın.	<i>İç ağrısını bulmak zor, yaşlı adamı bakmak zordur.</i>
[208] Kalaluu korgon buzulsa, kala bolboy al kaytıp. Karıgan soñ çaşarbayt kempir menen çal kaytıp.	<i>Surlu kale yıkılsa sur olmaz o yeniden, yaşlandıktan sonra gençleşmez kocakarı ile ihtiyar yeniden.</i>
[209] Karı adam üydün kutu.	<i>İhtiyar adam, evin ulusudur.</i>
[210] Karı adamdı karkıttagan, 'karıya' degen söz bolot.	<i>Yaşlı insanı süsleyen, 'aksakal' denilen sözdür.</i>
[211] Karı bolboy kan bolboy, kayğısı bolboy can bolboy.	<i>Yaşlı adamı olmadan kağan olmaz, kaygısız can olmaz.</i>
[212] Karıga aş tiyse, çaşka iş tiyet.	<i>Yaşlı adama yemek gelse, genç delikanlıya iş gelir.</i>
[213] Karıganda adam tarınçaak bolot.	<i>İhtiyar adam küskün olur.</i>
[214] Karısı bar üydün-karaanı çoñ.	<i>İhtiyar adamı olan evin gölgesi büyük yardımı büyük tür.</i>
[215] Kelindi kelgende kör, kempirdi ölgöñdö kör.	<i>Gelini geldiğinde gör, baba, ana, yaşlıyı öldüğünde gör.</i>
[216] Kempir menen çal catat, keyiş menen tañ atat. Cıgit menen kız catat, cırgal menen tañ atat.	<i>Kocakarı ile ihtiyar yatar, kederle tan atar. Yiğit ile kız yatar, keyifle tan atar.</i>
[217] Kempirge, çal; keling, küyöö; kızga, bozoy.	<i>Kocakarıya, ihtiyar; geline, güveyi; kıza, delikanlı.</i>
[218] Küyöö karısa-reen bolot.	<i>Erin ihtiyarlarsa yeğen olur.</i>

1.3. Kırgız Erkeğinin Yiğitlik Özelliklerinin Kırgız Türkçesi Atasözlerine Yansıması

Bu bölümde *er* (erkek), *cigit* (yiğit), *beren* (yiğit), *azamat* (babayiğit), *baatır* (bahadır, kahraman), *cooker* (cengâver, asker), *eren* (kuvvetli, kahraman), *balban* (güreşçi), *alp* (alp, kahraman) kelimelerinin geçtiği atasözleri ele alınmıştır. Bunların yanında, bağlamdan erkeği işaret ettiği anlaşılan *ırısı cektun* (kısmetsiz adamın), *attuu* (atlı) gibi sıfatların ve *tebetey* (*kalpak*) kelimesinin geçtiği atasözleri de eklenmiştir.

Bu bölümde atla ilgili atasözleri genel bir çizelgede toplanmaya çalışılsa da evlilik, kadın/kız mukayeseleri, at satın alma, namus, dostluk, alışveriş, ticaret ve savaş vb. temalar bağlamında erkeğe gönderimde bulunan atasözleri çalışmanın birçok çizelgesinde yer alabilmektedir. Çalışma kapsamında içerisinde *at* kelimesinin geçtiği atasözlerinin bütüncül bir şekilde incelenebilmesi için *Çizelge 60'*a dipnot eklenerek ilgili atasözlerine yönlendirmeler yapılmıştır. Aynı zamanda incelenen erkek imgeli atasözlerinde at dışında it, deve, kaplan, koyun, keçi, kuş, börü, domuz, balık, tavşan gibi hayvanların da adlarının geçtiği belirtilmelidir²⁹.

Doğrudan erkeği işaret etmeyen metafor (Köz-korkok, kol-baatır. *Göz korkak, el batır.* vb.) ve genel yargı (İlgerkinin alpi köp, alpanın kalpi köp. *Geçmişin kahramanı çok ama kahramanından yalanı daha çok.* vb.) içeren atasözleri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çizelge 23: Halkı, Ülkesi ile Bağları

[219] Altın cerden çıgat, baatır elden çıgat.	<i>Altın yerden çıkar, bahadır halktan çıkar.</i>
[220] At müdürülböy cer taanıbayt, er müdürülböy el taanıbayt.	<i>At ayağı sürçülmeden yeri tanımaz, yiğit ayağı sürçülmeden halkı tanımaz.</i>
[221] Ay, kün menen cakşı; er, el menen cakşı.	<i>Ay, güneş ile güzel; yiğit, halk ile güzel.</i>
[222] Azamatka el, arka.	<i>Babayiğide halk, destektir.</i>
[223] Baatır körsön kıdır tut; bukara körsön kadir tut.	<i>Bahadır görürsen, elde tut; halk kısmını görürsen, değerli tut.</i>
[224] Baatır tuulsa-el ırısı, camgır caasa-cer ırısı.	<i>Batır doğsa halk rızığı; yağmur yağsa yer rızığı.</i>
[225] Bakağa balır köl cakşı, balıkka tereñ suu cakşı, cigitke öskön el cakşı.	<i>Kurbağa için yosunlu göl iyi, balık için derin su iyi, yiğit için gelişmiş halk iyi.</i>
[226] Balıktın künü köl menen, cigittin künü el menen.	<i>Balığın günü göl ile, yiğidin günü halk ile.</i>
[227] Cakşı er elin örgö sürgöyt, caman er elin kögö sürgöyt.	<i>İyi erkek halkını yukarı sürükler, kötü erkek halkını mezara sürükler.</i>
[228] Cakşı körgön dosunan mal ayağan cigitpi? El çetine coo kelse, can ayağan cigitpi.	<i>Sevilen dostundan malını saklayan yiğit mi? Halkın karşısına düşman çıkarsa canını saklayan yiğit mi?</i>
[229] Caman cigit can saktayt, cakşı cigit el saktayt.	<i>Kötü yiğit canın korur, iyi yiğit ülkeyi korur.</i>
[230] Ceken cerinde kögöröt, er elinde kögöröt.	<i>Bataklık bitkisi yerinde yeşerir, er elinde yeşerir.</i>
[231] Ceñ içinde kol cüröt, el içinde er cüröt.	<i>Yen içinde kol yaşar, ülke içinde yiğit yaşar.</i>
[232] Cerin süybös el bolboyt, elin süybös er bolboyt.	<i>Vatanını sevmeyen millet olmaz, milletini sevmeyen er olmaz.</i>
[233] Coldoşun tappağan er azat, başçısın tappağan el azat.	<i>Yoldaşını bulamayan er azar, başçısını bulamayan halk azar.</i>
[234] El başına tüşkön tün, er başına tüşkön tün.	<i>Halk başına düşen gece, yiğit başına düşen gece.</i>
[235] El bolboso, er bolboyt.	<i>Halk olmazsa, er olmaz.</i>
[236] El çetine coo kelse, can ayagan cigitpi? Cakşı körgön dosunan, mal ayagan cigitpi?	<i>Ülke sınırına düşman gelince, canını koruyan yiğit mi? Sevdiği arkadaşından malını saklayan yiğit mi?</i>
[237] El makul tapkandı, er makul tabat.	<i>Halkın uygun bulduğunu, yiğit de uygun bulur.</i>
[238] El, ırıstın kindiği; er, ırıstın korgonu.	<i>Halk, kısmetin göbeği, yiğit, kısmetin kalesi.</i>
[239] Elden bezgen-er emes, coodan kaçkan-şer emes.	<i>Halktan kaçan er değil, kavgadan kaçan şer değil.</i>
[240] Eldin eki tiregi bar, birinçisi akılman, ekinçisi baatır.	<i>Halkın iki dayanağı var, birincisi akıllı kişi, ikincisi bahadır.</i>

²⁹ it: 54, 425,426, 428, 450, 507; deve: 269, 355, 418; kaplan: 371; koyun:13, 334, 374, 485, 492; keçi: 93, 429, 508; kuş: 8, 38, 185, 263, 275; börü: 246, 509; domuz: 356, 499; balık: 225, 226, 305, 518; tavşan: 140, 347.

[241] Eldin êrişi êlden, arkağı coldon.	<i>Elin eri halkından, devamı yoldan.</i>
[242] Eldin işi erdin moynunda, erdin işi eldin moynunda.	<i>Halkın işi yiğidin boynunda, yiğidin işi halkın boynunda.</i>
[243] Elge er kımbat; erge, el menen cer kımbat.	<i>Halk için yiğit değerli; yiğit için, halk ile yer değerli.</i>
[244] Elin korğop, coo sayğan-baatır atalat.	<i>Halkını koruyarak düşmanları yenen adam batır.</i>
[245] Emgek-erđin kórkü, er-eldin kórkü.	<i>Gayret er güzelliği, er halk güzelliğidir.</i>
[246] Er azığı-elden, börü azığı-coldon.	<i>Er azığı halktan, kurt azığı yoldandır.</i>
[247] Er cañılsa da el cañılbayt.	<i>Er kişi yanılrsa da halk yanılmaz.</i>
[248] Er cigit el çetinde, coo betinde.	<i>Er yiğit, ülkenin sınırında, düşmanın karşısındadır.</i>
[249] Er cigit eldin kamın ceýt, eselek eldin malın ceýt.	<i>Mert halkın derdini çeker, ahmak halkın malını yer.</i>
[250] Er emgegin el cebeyt, el emgegin cer cebeyt.	<i>Er gayretini halk yemez, halk emeğini toprak yemez.</i>
[251] Er kayratı bir kúndük, el kayratı miñ kúndük.	<i>Er cesareti bir günlük, el cesareti bin günlük.</i>
[252] Er namısı-êl namısı.	<i>Er namusu, el namusu.</i>
[253] Er törögön el ölböyt.	<i>Er doğuran halk ölmez.</i>
[254] Erden aşmak bar, êlden aşmak çok.	<i>Erden geçmek var, milletten geçmek yok.</i>
[255] Erden bezseñ da êlden bezbe!	<i>Erden bıksan da halkından bıkma.</i>
[256] Erđin camanı êldi bulğayt.	<i>Erin kötüsu halkını bozar.</i>
[257] Erđin dañkın-el bilet, erđin dañkın-cer bilet.	<i>Er şöretini halk bilir, er şöretini yer bilir.</i>
[258] Erđin küçün êl sıñayt.	<i>Er gücünü halk dener.</i>
[259] Erđin sözü elde kalsın, düşman sözü cerde kalsın.	<i>Er sözü halkta kalsın, düşman sözü yerde kalsın.</i>
[260] Kancığalu kara señsel-alğır kıraanı; kalkka tuu, baatır çeñgel-adam kıraanı.	<i>Kancığalı eyerin terkisi; iyi kapan kıranı; halkın bayrağı, yurtcu batır; adam kıranı.</i>
[261] Kaz ördöğü çok bolso, balır kaptap köl karıp. Kalk kadrını bilbese, kayratı tuulgan er karıp.	<i>Kazı ördöğü yok ise, yosun kaplamış göl garip. Halk kadrini bilmezse, gayretli doğmuş yiğit garip.</i>
[262] Kölünön bezgen kaz oñbos, elinen bezgen er oñbos.	<i>Gölünden bezgen kaz olmaz, halkından bezgen yiğit olmaz.</i>
[263] Kuş cemine kayılat, er eline kayılat.	<i>Kuş yemine sürünür, yiğit ülkesine döner.</i>
[264] Öpködön sokkon cel caman, elinen bezgen er caman.	<i>Ciğerden vuran yel yaman, halkından bezgen yiğit yaman.</i>
[265] Perzent beldin candın kubatı, beren bolso eldin kubatı.	<i>Torun belin canın kuvveti, yiğit ise halkın kuvveti.</i>
[266] Suu menen cer köğöröt, el menen er köğöröt.	<i>Su ile yer yeşerir, halk ile er yeşerir.</i>
[267] Suu taşsa, ceegine; er taşsa, eline.	<i>Su taşsa, ark kenarına; yiğit taşsa, ülkesine.</i>
[268] Tokoy toonun kórkü, er eldin kórkü.	<i>Orman dağın güzelliği, yiğit halkın güzelliği.</i>
[269] Töö mingende cigitti, tegerektep el cüröt. Cöö cürgöndö cigitti, kelekelep el külöt.	<i>Deveye binince yiğidin etrafını sarıp halk yürür. Yaya yürüyünce yiğidi alaya alıp halk güler.</i>
[270] Üyürün sağınbas taanıbagan at bolboyt, cerin sağınbas taanıbagan mal bolboyt, elin sağınbas taanıbagan er adam bolboyt.	<i>Sürüsünü özlemeyen tanımayan at olmaz, yerini özlemeyen tanımayan hayvan olmaz, ülkesini özlemeyen tanımayan yiğit insan olmaz.</i>

Çizelge 24: Düşmanın Olması, Zorluk Çekmesi

[271] Baatırdı coonu ceñgenden kiyin makta, tamaktı boygo siñgenden kiyin makta.	<i>Bahadırı düşmanı yendikten sonra öv, yiyeceği vücuda sindikten sonra öv.</i>
[272] Men-mensingen cigitti, coo kelgende köörörbüz. Çeçensingen cigitti, doo kelgende köörörbüz.	<i>'Benim' diyen yiğidi, düşman karşısında görürüz. Lafbaz yiğidi, dava karşısında görürüz.</i>
[273] Er cigit cigit bolobu? Etegi şorğó malın bay! Er cigit colu bolobu? Kez kezde torğó çalınbay.	<i>Er yiğit, yiğit olur mu, zorluk görmezse? Er yiğidin yolu olur mu, düşman tuzağına düşmezse.</i>
[274] Köp baatırdan coo ketet; köp çeçenden doo ketet.	<i>Çok bahadırdan (bahadır olursa) düşman gider; çok hatipten (hatip olursa) dava gider (kaybedilir).</i>
[275] Kuş cañılsa, torgó tüşöt, er cañılsa, kolgo tüşöt.	<i>Kuş yanılrsa kafese, er yanılrsa düşmanın eline düşer.</i>

Çizelge 25: Savaşçı olması

[276] Baatır coodo taanılat, çeçen doodo taanılat.	<i>Batır savaşta tanınır, Çeçen davada tanınır.</i>
[277] Baatır sıngan cigitti coo kelgende köörörbüz.	<i>Batır olan yiğidi savaş olduğunda görürüz.</i>
[278] Baatır-coo barında sıyluu, biy doo barında sıyluu.	<i>Batır savaş varsa kıymetli, hâkim dava varsa kıymetli.</i>
[279] Baatırğa tayak da carak.	<i>Bahadır için değnek bile silah.</i>
[280] Bastırğandı bilbegen erdi buzat, baştağandı bilbegen êldi buzat.	<i>Saldırmayı bilmeyen er adamı bozar, başlamayı bilmeyen el adamını bozar.</i>
[281] El menen eregişpe, baatır menen coolaşpa.	<i>Halk ile tartışma, bahadır ile savaşma.</i>
[282] Erdi coo üstündö kör.	<i>Er adamı savaşta gör.</i>

Çizelge 26: Güreşçi Olması

[283] Baktılıu boluu münözdön; baatır boluu küröştön.	<i>Bahlı olmak yaratılıştan, doğuştan; bahadır olmak güreşten.</i>
[284] Balban menen küröşpö, tüptüü menen tireşpe, şapal menen carışpa.	<i>Batır ile güreşme, soyu kalabalık ile direşme, seri adamla yarışma.</i>
[285] Baatırlar mañdaylaşıp, çeçender tañdaylaşıp.	<i>Bahadırlar alınlaşarak karşı karşıya çarpışır, hatipler damaklaşarak sözle çarpışır.</i>

Çizelge 27: Sınanması

[286] Alıs col attı sınavt, oor col erdi sınavt.	<i>Uzak yol atı sınar, güç yol yiğidi sınar.</i>
[287] At sinoosu bir bolot, er sinoosu miñ bolot.	<i>Atı denemek bir kere, er adamı denemek bin kere.</i>
[288] Attı aşuuda sına, erdi alaamatta sına.	<i>Atı geçitte sına, yiğidi afeette sına.</i>
[289] Köçmök, konmok cerge sın, kaçmak, kuumak erge sın.	<i>Göçmek, konmak yer için sınav; kaçmak, kovmak yiğit için sınav.</i>

Çizelge 28: Gayretli Olması

[290] Akak körkü bermette, azamat körkü êmgekte.	<i>Akik güzelliği incide, babayiğit güzelliği gayrettedir.</i>
[291] Egizden töl ösöt, emgek menen er ösöt.	<i>İkizden döl, gayretten er yetişir.</i>
[292] Er-egiz, emgektüü-segiz.	<i>Er ikiz, gayretlilik sekiz.</i>
[293] Erdin atın emgek çıkarat.	<i>Er adını gayret duyurur.</i>
[294] Katuu cerge kak turat, kayrattuu erge mal turat.	<i>Katı yerde bataklık kalır, gayretli yiğitte mal kalır.</i>

Çizelge 29: Rakibiyle Çekişmesi

[295] Eki baatır ereğişe, biröö kalat, biröö ölot.	<i>İki bahadır çekişse, biri kalır, biri ölür.</i>
[296] Er çeğişpeyt bilişpeyt.	<i>Yiğitler çekişmeden tanışmazlar.</i>
[297] Kağılıştan kan ölot, kalaa buzulat; ereğiştan er ölot, eriş buzulat; öçöştüktön ört çıgat, el buzulat.	<i>Çarpışmadan han ölür, kale şehir bozulur; çekişmeden yiğit ölür, nikâh bozulur; kindarlıktan yangın çıkar, halk bozulur.</i>

Çizelge 30: Yara Alması

[298] Baatır tabat, batman içet, baatırğa tayak da carat.	<i>Batır kazanır, batman içer, batıra dayak da yarar.</i>
[299] Mañdayı carılğan, baatır; tañdayı carılğan, çeçen.	<i>Alın yarılan, bahadır; damağı yarılan, hatip.</i>

Çizelge 31: Ölümü

[300] Baatır namıs için tuulup, namıs için ölot.	<i>Batır namıs için doğar, namıs için ölür.</i>
[301] Baatır ölsö da kuralın taştabayt.	<i>Batır ölse de silahını bırakmaz.</i>
[302] Baatır ölsö, atı kalat, korkok ölsö, nesi kalat.	<i>Bahadır ölünce, adı kalır, korkak ölünce nesi kalır.</i>
[303] Baatır ölsö, bir ölot, korkok ölsö, miñ ölot.	<i>Bahadır ölse, bir kez ölür, korkak ölse, bin kez ölür.</i>
[304] Baatırın baş iygeni ölgönü.	<i>Bahadırın baş eğmesi tabi olması, ölmesi.</i>
[305] Balık köldö ölböyt, baatır çöldö ölböyt.	<i>Balık gölde ölmez, batır çölde ölmez.</i>
[306] Caş çıbıktın iyilgeni, singanı; caş cigittin uyalganı, ölgönü.	<i>Taze çubuk eğildi mi kırıldı demektir, genç delikanlı utandı mı öldü demektir.</i>
[307] Cigüt ölor cerine külüp barat.	<i>Yiğit öleceği yere gülerek gider.</i>
[308] Cigüt üydö tuulat, coodo ölot.	<i>Yiğit evde doğar, savaşta ölür.</i>
[309] Cönü cok bağımış, er cigütke ölüm menen teñ.	<i>Sebepsiz yenilmek, er yiğide ölümle birdir.</i>
[310] Er açtan ölböyt, ardan ölot.	<i>Er açlıktan ölmez, utançtan ölür.</i>
[311] Er cigüt üydö tuulat, coodo ölot.	<i>Er yiğit evde doğar, savaşta ölür.</i>
[312] Er cigittin başı kancığada, kanı kököördö.	<i>Er yiğidin başı eyerin terkesinde, kelle koltukta.</i>
[313] Er maktansa, bir oktuk, bay maktansa, bir cuttuk.	<i>Er övünse bir kurşunluk, zengin övünse bir cutluk.</i>
[314] Er ölsö da el ölböyt.	<i>Er ölse de halk ölmez.</i>
[315] Er ölümgö külümsüröp barat.	<i>Er ölüme güle oynaya gider.</i>
[316] Erdin acalı erden.	<i>Er eceli erdendir.</i>
[317] Ereğiştan er ölot.	<i>Rekabetten er ölür.</i>
[318] Ereder êldin çetinde, üzöngüdön can beret.	<i>Yiğitler, halk dışında savaşta, at üstünde can verir.</i>
[319] Kağılıştan kan ölot, kalaa buzulat, ereğiştan er ölot, eriş buzulat.	<i>Savaşta sultan ölür, şehir bozulur; kavgada er ölür, birlik bozulur.</i>

Çizelge 32: İyi Yürekli Olması

[320] Abiyirdüü cigütke, acalduu kiyik colugat.	<i>İyi yürekli yiğide, eceli gelmiş hayvan rastlar.</i>
[321] Baatırdık bilekte emes, cüröktö.	<i>Bahadırlık bilekte değil, yürektedir.</i>
[322] Baatırın körkü mañdayda, çeçenin körkü tañdayda.	<i>Batır iyisi alında, çeçenin iyisi dilinde.</i>
[323] Cakşılıkka cakşılık, ar kişinin işidir. Camandıkka cakşılık, er kişinin işidir.	<i>İyiliğe iyilik her insanın işidir. Kötülüğe iyilik er insanın işidir.</i>

[324] Camandıkka cakşılık er kişinin işi, cakşılıkka cakşılık ar kimdin işi.	<i>Kötülüğe iyilik er kişinin işi, iyiliği kötülük herkesin işi.</i>
[325] Erge kılğan cakşılık cerge kalbayt.	<i>Er kişiye yapılan iyilik yerde kalmaz.</i>

Çizelge 33: Namuslu Olması

[326] Adamdın körkü adilettüülükto, cigittin körkü adeptüülükto.	<i>İnsanın özelliği adaletlilik, yiğidin özelliği namus.</i>
[327] Adebî çok cigit cügönü çok atka okşoyt.	<i>Edebsiz yiğit, ağzında gemi olmayan ata benzer.</i>
[328] Baatır namıs için tuulup, namıs için ölot.	<i>Batır namus için doğar, namus için ölür.</i>
[329] Cakşı attın calın saktagança, cakşı cigittin arın sakta.	<i>İyi atı saklayana kadar iyi yiğidin namusunu sakla.</i>
[330] Cigittin künü-cüz cılkı, arı-miñ cılkı.	<i>Yiğidin günü yüz yılki, namusu bin yılki.</i>
[331] El ümütün er saktayt, er atagin el saktayt.	<i>Halk umudunu er saklar, er namusunu halk saklar.</i>
[332] Er namısı-êl namısı.	<i>Er namusu, el namusu.</i>
[333] Er namıstın kulu.	<i>Er namusun kulu.</i>
[334] Koyondu kamaş öltüröt, erdi namıs öltüröt.	<i>Koyunu kamaş öldürür, eri namus öldürür.</i>

Çizelge 34: Hak Yememesi

[335] Azamat bolsoñ ak işte, Azdır köptür mal bolot. Bekerinen mal tapsañ, Berekesi çok bolor.	<i>Babayiğit isen ak helal çalış, Az veya çok mal olur. Bedavadan mal bulsan, Bereketi yok olur.</i>
[336] Azamatın külgünü, kişi akısın cebegen bolot.	<i>Babayiğidin iyisi başkasının hakkını yemeyendir.</i>

Çizelge 35: Tevekkül Etmesi

[337] Tobokel erdin coldoşu.	<i>Tevekkel er yoldaşdır.</i>
------------------------------	-------------------------------

Çizelge 36: Sabırlı Olması

[338] Taza bolsoñ, suoday bol, baarın cuup ketirgen; balban bolsoñ, cerdey bol, baarın çıdap kötörgön.	<i>Temiz olsan, su gibi temiz ol, her pisliği yıkayıp getiren, batır olsan yer gibi ol, her şeye sabredip yüklenen.</i>
--	---

Çizelge 37: Tarafsız Olması

[339] Altın çıkkan cer kadırluu, kalıs cürgön er kadırluu.	<i>Altın çıkan yer değerli, tarafsız olan erkek değerli.</i>
--	--

Çizelge 38: Er Olma Gereklere

[340] Alptı ceñgen baatır emes, açuunu ceñgen baatır.	<i>Kahramanı yenen bahadır değil, öfkesini yenen bahadır.</i>
[341] Alptı ceñgen baatır emes, açuunu ceñgen baatır.	<i>Kahramanı yenen bahadır değil, öfkesini yenen bahadır.</i>
[342] Ar kim özün er oyloyt.	<i>Her kim kendini er düşünür.</i>
[343] Baatır-bolmok mañdaydan, çeçen-bolmok tañdaydan.	<i>Batır olmak kaderden, Çeçen olmak dilden.</i>
[344] Baştaağı bolboy, mal bolboy; başısı bolboy, el bolboy; kakaarı bolboy, kış bolboy; katımı bolboy, er bolboy.	<i>Kılavuzu olmadan, hayvan sürü olmaz; başkanı olmayan, halk olmaz; ayazı olmadan, kış olmaz; kadını olmadan, er olmaz.</i>
[345] Cakşı bala er bolot, caman bala cer bolot.	<i>İyi çocuk er olur, kötü çocuk yer olur.</i>
[346] İşin süygön er bolot.	<i>İyi seven er olur.</i>
[347] Koyondu kubalay berse, baatır bolo baştayt.	<i>Tavşanı kovaladığında, batır olmaya başlar.</i>
[348] Özüñdü er oylosoñ, özgönü şer oylo.	<i>Kendini er düşünüyorsan, başkasını güçlü düşün.</i>

Çizelge 39: Güçlü Olması

[349] Cigit tereñi kök irim köldöy, cigit küçtüüsü kaptagan seldey.	<i>Yiğidin derini gök girdaplı göl gibi, yiğidin güçlüsü her yeri kaplayan sel gibi.</i>
---	--

Çizelge 40: Aciz Olması

[350] Attuunu cöo demitet, erdi kempay kemitet.	<i>Atlı olanı yaya yürüme yorar, er adamı acizlik yorar.</i>
[351] Dart, erendi müñkürötöt üşüröt.	<i>Dert, kahramanı aciz düşürür iç çektirir.</i>

Çizelge 41: Yoksul Olması

[352] Argımak moynun ok keset, azamat moynun çok keset.	<i>İyi atın boynunu ok keser, babayiğidin boynunu yoksulluk keser.</i>
[353] Ayıbı çıkkan cigittin, uzun boyu pas bolot. Caman boloor cigitter, öz boyuna kas bolot. Cardı boloor cigitter, dölötünö mas bolot.	<i>Ayıbı çıkmış yiğidin, uzun boyu alçak olur. Kötü olacak yiğitler, kendi kendilerine düşman olur. Yoksul olacak yiğitler, servetleriyle sarhoş olur.</i>
[354] Azamatın azganı-köçköndö cöo baskanı.	<i>Babayiğidin yoksulluğu, göçerken yaya gümesidir.</i>
[355] Erdin künü nardın bulu emes.	<i>Er adamın günü deve serveti değil.</i>

Çizelge 42: Beceriksiz Olması

[356]	Aylasız baatır çoçkogo çabat.	<i>Beceriksiz bahadır domuza saldırır.</i>
-------	-------------------------------	--

Çizelge 43: Boyun Eğmesi

[357]	Kol kayırbay bagıngan, cookerlerge tiybegin.	<i>Kol bükmeden boyun eğen savaşçılara dokunma.</i>
-------	--	---

Çizelge 44: Ahmak İnsanın Yiğit Olmak İstemesi

[358]	Akmak özün er oyloyt, ańgek özün cer oyloyt.	<i>Ahmak kendini yiğit sanır, çukur kendini yer sanır.</i>
-------	--	--

Çizelge 45: Bildiğini Sanması

[359]	Özüm bilem degen cigit, başın oyrono salǵanı; köp bilet degen cigit, başına korǵon salǵanı.	<i>Bildiğimi yaparım diyen yiğit, başını kazaya salması; çok biliyorum diyen yiğit, başını kafese sokması.</i>
-------	---	--

Çizelge 46: Bilime Önem Vermesi

[360]	Cerdin körkü egin, erdin körkü bilim.	<i>Toprağın serveti ekin, er güzelliği bilimdir.</i>
-------	---------------------------------------	--

Çizelge 47: Övünmesi

[361]	Azınagan aygırdın üyürün kör, menmensingen ciğittin üyün kör.	<i>Yüksek sesle kişneven aygırın sürüsünü gör, övünen yiğidin evini gör.</i>
-------	---	--

[362]	Baatır coodo maktanat, korkok üydö maktanat.	<i>Batur savaşta övünür, korkak evde övünür.</i>
-------	--	--

[363]	Öz töşün özü cara muştagan er bolboyt.	<i>Hep kendini yiğit gösteren er olamaz.</i>
-------	--	--

Çizelge 48: Korkak ile Karşılaştırılması

[364]	Baatır bolsoñ-şer bol, korkok bolsoñ cer bol.	<i>Batur olacaksan mert ol, korkaksan yer ol.</i>
-------	---	---

[365]	Baatır çın aytat, korkok kalp aytat.	<i>Batur doğruyu söyler, korkak yalan söyler.</i>
-------	--------------------------------------	---

[366]	Korkokko bir ok da köp, baatırğa cüz ok da az.	<i>Korkağa bir kurşun da çok, batıra yüz kurşun da azdır.</i>
-------	--	---

[367]	Korkoktun asılı bolgonço, baatırdın cesiri bol.	<i>Korkağın soylusu olana kadar batırın esiri ol.</i>
-------	---	---

Çizelge 49: Sözüünün Önemli Olması

[368]	Caqşının tebeteyi kebinen caybayt.	<i>İyinin kalpağı bile sözünden dönmez.</i>
-------	------------------------------------	---

[369]	Ciğittin özünö karaba, sözünö kara.	<i>Yiğidin kendisine bakma, sözüne bak.</i>
-------	-------------------------------------	---

[370]	Ciğittin sözü ölgönçö, özü ölsün.	<i>Yiğidin sözü öleceğine, kendisi ölsün.</i>
-------	-----------------------------------	---

[371]	Colbors arıstan izinen kaytpayt, cigit baatır sözünön kaytpayt.	<i>Kaplan aslan izinden dönmez, yiğit bahadır sözünden dönmez.</i>
-------	---	--

[372]	At caqşısı boz bolot, er caqşısı aytkan sözgö bek bolot.	<i>Atın iyisi kır olur, erkeğin iyisi söylediği söze sahip olur.</i>
-------	--	--

[373]	Atı arkan baylayt, erdi ant baylayt.	<i>Atı ip bağlar, er adamı yemin bağlar.</i>
-------	--------------------------------------	--

[374]	Koydon koydun nesi artık, kol başınday eti artık. Erden êrdin nesi artık, eptep aytkan sözü artık.	<i>Koyundan koyunun nesi fazla, kol kadar eti fazla. Erden er adamın nesi fazla, konuştuğu sözü fazla.</i>
-------	--	--

[375]	Azamattın belgisi, köbüröök oylop, az süylöyt.	<i>Babayiğidin işareti, daha çok düşünüp, az konuşur.</i>
-------	--	---

[376]	Sözgö baatır, işke bakır.	<i>Söze bahadır, işe fakir.</i>
-------	---------------------------	---------------------------------

Çizelge 50: İtibarlı Olmasının Beklenmesi

[377]	Bedeli cok ciğitten, beles cortkon cel artık.	<i>İtibarı yok yiğitten, tepeden esen yel yeğdir.</i>
-------	---	---

Çizelge 51: Hor Görülmek İstememesi

[378]	Aştı kordosoñ, kusturat, erdi kordosoñ, şaştrat.	<i>Aşı hor görsen, kusturur, yiğidi hor görsen, şaşırır.</i>
-------	--	--

Çizelge 52: Hünerli Olması

[379]	Ciğitke cetimiş türlü önör az.	<i>Yiğide yetmiş türlü sanat azdır.</i>
-------	--------------------------------	---

[380]	Er ciğitke cetimiş türdüü önör az.	<i>Er yiğide yetmiş çeşit meslek az.</i>
-------	------------------------------------	--

Çizelge 53: Naminin Olması

[381]	Azamat bolson şañduu bol, 'Atıñ kim' dep surasın.	<i>Babayiğit olursan namlı ol, 'Adın ne?' diye sorsunlar.</i>
-------	---	---

[382]	Baatırdın atın alıstan uk canına barsañ bir kişi.	<i>Baturın adını uzaktan duy, yanına gidersen bir kişi.</i>
-------	---	---

[383]	Baatırdın ömürü kıska, dañkı uzun.	<i>Bahadırın ömrü kısa, ünü uzun.</i>
-------	------------------------------------	---------------------------------------

[384]	Ciğittin tūsün aytpay, işin ayt.	<i>Yiğidin kendisinden bahsetme, işinden bahset.</i>
-------	----------------------------------	--

Çizelge 54: Kul Olması

[385]	Argımak attın kuyruğu, birde cibek, birde kıl. Er cigittin belgisi, birde mırza, birde kul.	<i>Asil atın kuyruğu, bazen ipek, bazen kıl. Babayiğidin işareti, bazen efendi, bazen kul.</i>
-------	---	--

[386]	Caqşı cigit sırta mırza, üydö kul; caman cigit üydö	<i>İyi yiğit dışarda efendi, evde kul; kötü yiğit evde</i>
-------	---	--

mirza, sırtta kul.	<i>efendi, dışarda kul.</i>
Çizelge 55: Şanslı Olması	
[387] Cışanaluu ciğittin kayda cürsö colu boloor.	<i>Şanslı yiğidin nerede gezerse yolu açık olur.</i>
Çizelge 56: Başına Her Şeyin Gelebilmesi	
[388] Er ciğittin başına, neler kelip, neler ketpeyt.	<i>Er yiğidin başından neler gelip neler geçmez.</i>
Çizelge 57: Sırlı Olması	
[389] Cigit bir sırduu, köp kırduu.	<i>Yiğidin bir sırrı var, çok çaresi var.</i>
[390] Azamat-bir sırduu, miñ kırduu bolot.	<i>Babayiğit bir sırlı, bin çareli olur.</i>
Çizelge 58: Dost Olması	
[391] Er dostuğu êgiz, el dostuğu-deñiz.	<i>Er dostluğu ikiz, el dostluğu deniz.</i>
[392] Eki erdin dostugu, bir belden aşırat. Eki eldin dostugu, miñ belden aşırat.	<i>İki yiğidin dostluğu, bir belden geçitten aşırır. İki halkın dostluğu, bin belden aşırır.</i>
Çizelge 59: Yaşı ve Olgunlaşması	
[393] At çaşarıp kunan bolboyt, er adam çaşarıp ulan bolboyt.	<i>At gençleşip tay olmaz, erkek insan gençleşip delikanlı olmaz.</i>
[394] At karıp, arpa tüşöböyt, er karıp, eşek tüşöböyt.	<i>At ihtiyarladığında arpa seçmez, er ihtiyarladığında eşek seçmez.</i>
[395] At kartaysa sogumga carayt, er kartaysa, sonunga carayt.	<i>At yaşlansa güzün kesime yarar, er yaşlansa şakaya yarar.</i>
[396] Attı arıganda kör, ciğitti karıganda kör.	<i>Atı zayıfladığında gör, yiğidi kocadığında gör.</i>
[397] Ay tolgonun bilbeyt, ciğit bolgonun bilbeyt.	<i>Ay dolun olduğunu bilmez, genç olgunlaştığını, erkek olduğunu bilmez.</i>
[398] Azamattın cakşısı, on beşke kelse, kiçüülük cok, cüzgö kelse karılık cok.	<i>Babayiğidin iyisi, on beşinde küçük değildir, yüzünde yaşlı değildir.</i>
[399] Balanın segizinde tişi tüşöt, sekseninde erdin erge işi tüşöt.	<i>Çocuğun sekizinde dişi düşer, sekseninde adamın adama işi düşer.</i>
[400] Baspas at, ötpös bıçak, erdi tez karıtat.	<i>Yürümeyen at, kesmeyen bıçak, yiğidi tez yaşlandırır.</i>
[401] Cakşı attın tişin açpa, cakşı êrdin çaşını suraba.	<i>İyi atın dişini açma, iyi yiğidin yaşını sorma.</i>
[402] Cakşı erdin çaşın suraba, cakşı attın tişin açpa.	<i>İyi erin yaşını sorma, iyi atın dişine bakma.</i>
[403] Çaşında ciğit şok bolot, karıganda toktolot. Calgabasa kudret, cabıgıp cürüp cok bolot.	<i>Gençliğinde yiğit muzip olur, yaşlanınca durulur. Yardım etmese kudret, zayıflar gider yok olur.</i>
[404] Ciğitlik celip keçet, sokkon celdey, Karılık karşı kelet, kazgan kördöy.	<i>Gençlik koşar gider, vuran yel gibi, Yaşlılık karşı gelir, kazılmış mezar gibi.</i>
[405] Er karısa da oy karıbayt.	<i>Er ihtiyarlasa da düşüncesi ihtiyarlamaz.</i>
[406] Er ertonu-elüü çaş.	<i>Er ortası elli yaş.</i>
[407] Er ulan bolboyt, at kunan bolboyt.	<i>Er oğlan olmaz, at kunan olmaz.</i>
[408] Erdi kудay urarda, elüüstündö çaş bolot. Handı kудay urarda, öz eli menen kas bolot.	<i>Er adamı Tanrı vurur, elli yaşında dahi genç olur. Sultani Tanrı vurur öz halkıyla dahi düşman olur.</i>
[409] Karılık karşı kelse, kazgan kördöy; azamattan bak taysa, kara cerdey.	<i>Yaşlılık karşısına çıksa kazılmış mezar gibi; babayiğitten baht azalınca kara yel gibi.</i>
[410] Karılık ömürdön, erdik ölüm artık.	<i>Yaşlı olarak süreceğin ömürden, yiğitçe ömür yeğdir.</i>
Çizelge 60: At ile Anılması³⁰	
[411] At başı menen er başı, kayda kalbayt bir başı.	<i>At başı ile er başı, nerde kalmaz bir başı.</i>
[412] At eerindüü bolot, er murunduu bolot.	<i>At dudaklı olur, erkek burunlu olur.</i>
[413] At semirse ik bolot, er semirse buk bolot.	<i>At şişmanlayınca rahat eder, erkek şişmanlayınca tasa eder.</i>
[414] Er kadırın er bilet, zer kadırın zerger bilet.	<i>Er kıymetini er bilir, altının değerini kuyumcu bilir.</i>
[415] Erdin atın alıstan uk.	<i>Er adamın atını uzaktan duy.</i>
[416] At erdin kanatı.	<i>At, erin kanadadır.</i>
[417] At sıylabas ciğittin, cööçülük bereer sazayın.	<i>Ata hürmet etmeyen yiğidin, yayan kalma verir cezasını.</i>
[418] Attuuğa tayluu cetem deyt, tayluudan töö aşam deyt.	<i>Ath adama, tayı olan adam yetmek ister; tayı olan</i>

³⁰Bazı atasözleri farklı çizelgelerde yer bulduğundan bu çizelgeye tekrar alınması yerine kodlarının verilmesi uygun görülmüştür: 36, 59, 70, 71, 73, 74, 76, 80, 81, 82, 89, 109, 119, 146, 147, 159, 164, 172, 182, 185, 204, 205, 220, 270, 286, 287, 288, 318, 327, 329, 350, 352, 372, 373, 385, 393, 394, 395, 396, 400, 401, 402, 407, 427, 434, 437, 441, 478, 486, 507, 515.

	<i>adamı develi geçerim der.</i>
[419] Attuunu körsö, cöönün ayağı taliyt.	<i>Atlı adamı görürse, yaya yürüyenin ayağı yorulur.</i>
[420] Tay at bolgonço, er batır bolot.	<i>Tay at olana kadar, er batır olur.</i>
[421] Cılka, beren; Cilkını bakkan, eren.	<i>At sürüsü, yiğittir; At sürüsüne bakan, merttir.</i>
[422] Atı cakşı azamat, kaçsa kutulat, kuusa cetet.	<i>Atı iyi olan babayığit, kaçsa kurtulur, kovalarsa yetişir.</i>
[423] İrisi cuktun atı kara çabuulda cügöröt.	<i>Kısmetsiz adamın atı ödüksüz yarışta iyi koşar.</i>
[424] Calgız attuu çarışçaak, caman katın uruşçaak.	<i>Yalnız atlı yarışçı, kötü kadın kavgacıdır.</i>

Çizelge 61: İt ile Anılması

[425] Erge çarık tabılat, cegen ittin betine kara.	<i>Yiğide çarık bulunur, onu yiyen itin yüzüne bak.</i>
[426] İt-üröt, er-keçiret.	<i>İt ürer, yiğit geçer.</i>

Çizelge 62: Doğduğu Yere Bağlılığı

[427] At toygon cerine kaçat, azamat tuulgan cerine kaçat.	<i>At doyduğu yere kaçar, babayığit doğduğu yere kaçar.</i>
[428] Er-tuugan cerinde, it-toygon cerinde.	<i>Er doğduğu yerde, köpek doyduğu yerde.</i>

Çizelge 63: Soyuna Çekmesi

[429] Teke turukka, azamat urukka.	<i>Keçi inada, babayığit soyuna.</i>
------------------------------------	--------------------------------------

Çizelge 64: Kadrinin Bilinmemesi

[430] Er cigittin kadirin, agayın bilbey, cat bilet.	<i>Mert yiğidin kadrini akrabaları bilmez, yâd bilir.</i>
--	---

Çizelge 65: Neşeli Olması

[431] Şayır bolboy, er bolboyt.	<i>Neşe olmadan, er olmaz.</i>
[432] Cigıt menen kız catat, cırğal menen tañ atar.	<i>Yiğitle kız yatar, neşeyle tañ atar.</i>

Çizelge 66: Yalnız Olamaması

[433] Baatır ortok, kut calgız.	<i>Bahadır ortak, talih yalnız.</i>
[434] Calgız attın çañı çıkpayt, çañı çıksa da dañkı çıkpayt. Calgız erdin ünü çıkpayt, ünü çıksa da dañkı çıkpayt.	<i>Yalnız atın tozu çıkmaz, tozu çıksa da ünü şöreti çıkmaz. Yalnız yiğidin sesi çıkmaz, sesi çıksa da ünü çıkmaz.</i>
[435] Kañçalık coon bolso da calgız ciğaç üy bolbos. Kañçalık cakşı bolso da calgız cigit biy bolbos.	<i>Ne kadar kalın olsa da tek ağaçtan ev yapılmaz, ne kadar iyi olsa da yalnız yiğit bey olmaz.</i>

Çizelge 67: Devasının Olmaması

[436] Baatırdıkka daba çok.	<i>Bahadırlığa deva yok.</i>
-----------------------------	------------------------------

Çizelge 68: Kötü Olması

[437] Caman atka cal bütsö, canına torskuk baylatpayt. Caman erge mal bütsö, canına koñşu kondurbayt.	<i>Kötü at yelesenirse, yanına tulum bağlatmaz. Kötü erkek mal sahibi olursa, yanına komşu kondurmaz.</i>
[438] Canı barda calingan, caman erdin belgisi.	<i>Canı varken yalvarmak, kötü erkeğin belirtisidir.</i>

1.3. Kırgız Erkeğine Atfedilen Bazı Meslek Adları ve Sıfatların Kırgız Türkçesi Atasözlerine Yansıması

Bu bölümde *bek (bey)*, *biy (Kırgız halk hâkimi)*, *bay (1. zengin, 2. bey)*, *han (hakan)*, *kan (kağan)*, *sultan (sultan)*, *padişa (padişah)*, *paygambar (peygamber)*, *moldo (molla)*, *koco (hoca)*, *pir (pir)*, *kazı (kadı)*, *sopu (sofu)*, *oluya (evliya)*, *akim (vali)*, *koyçu (çoban)*, *cılkıçı (atçı, seyis)*, *mergen (avcı)*, *kapkançı (tuzakçı, avcı)*, *küzötçü (bekçi)*, *soodager (tüccar)*, *diykan (çiftçi)*, *çeçen (hatip)*, *ırçı (şarkacı)*, *kerneyçi (borazancı)*, *karakçı (haydut)* kelimelerinin geçtiği atasözleri ele alınmıştır. Bunların yanında, tespit edilen atasözlerinde geçen *börü atar (kurt avcısı)*, *selkesine (sarığına)* kelimeleri de erkeğe gönderimde bulunduğundan çalışmaya eklenmiştir.

Koco kelimesinin geçtiği metaforik anlatım içeren atasözleri çalışmaya dahil edilmemiştir: Ar bir it, öz koroosunda koco. *Her bir köpek, kendi avlusunda efendi.*

Sözlüksel açıdan doğrudan cinsiyet belirtmediği hâlde toplumsal açıdan belirlenen cinsiyeti eril olan bu atasözlerinin ele alınmasıyla Kırgız erkeğinin toplumsal yapı içerisindeki yerinin ve görevlerinin tespiti amaçlanmıştır.

Çizelge 69: Bey

[439] Bay baybiçe kuymakta, küñ menen kul kömöçtö.	<i>Zengin beyle hanımı yağda, kul kölesiyle ekmekte.</i>
[440] Bay menen baybiçe uruşsa, kul menen küñ kuymakta.	<i>Bey ile birinci kadın kavga ederse, kul ile köle için kaymaktır.</i>
[441] Bay ölgön attın takasın izdep, altı ay cer kazıptır.	<i>Bey ölmüş atın nalını arayıp, altı ay yer kazmıştır.</i>
[442] Bay soyuga kozu tappay, cardının calgız toktusun suraptır.	<i>Bey kesecek kuzu bulamamış, yoksulun yalnız kuzucuğunu sormuş.</i>
[443] Bay uulunun nazarı aç, ıymanduu kişi andan kaç.	<i>Zengin oğlunun gözü aç, imanlı kişi ondan kaç.</i>
[444] Beşiktegi balanın, bek boloorun kim bilet. Karındagi balanın, han boloorun kim bilet.	<i>Beşikteki çocuğun, bey olacağını kim bilir. Karındaki çocuğun han olacağını kim bilir.</i>
[445] Biy eköö bolso, doo törtöö bolot.	<i>Bey iki olunca, dava dört olur.</i>
[446] Biydi kul dese külküsü kelet, kuldu kul dese ölgüsü kelet.	<i>Beye köle dense gülesi gelir, köleye köle dense ölesi gelir.</i>
[447] Biydin maksatı, biylik kılıuu, bay maksatı, baylık cıynoo.	<i>Beyin maksadı, beylik kılmak; zenginın maksadı, servet yığmak.</i>
[448] Buka cökto torpok biy.	<i>Boğanın olmadığı yerde tosun beydir.</i>
[449] Cakşı bolso biyden, caman bolso kuldun.	<i>İyi olursa beyden, kötü olursa kuldun.</i>
[450] Kiş cakaluu biy eken, kılığın körsöñ it eken.	<i>Samur yakalı bey imiş, tabiatına bakınca it imiş.</i>

Çizelge 70: Han, Hakan

[451] Aygır köpsö-bêêsın kuuyt, han köpsö-êlin talayt.	<i>Aygır övünürse beesini kovar. Kağan övünürse halkına zulüm yapar.</i>
[452] Han kebine kayruu cok.	<i>Hanın emrine karşı gelmek olmaz.</i>
[453] Han sarayı-kılıçtın mizi, kamçının küçü.	<i>Han sarayı; kılıcın kını, kamçının gücüdür.</i>
[454] Han tartuusu toğuz.	<i>Han hediyesi dokuzdur.</i>
[455] Handın kaarınan saktan, karakçının dosunan saktan.	<i>Hanın kahrından sakın, haydudun dostundan sakın.</i>
[456] Handın kızı kaşık karmasa kolu cooruyt.	<i>Hanın kızı kaşık tutsa kolu yorulur.</i>
[457] Kamgak özün canmın deyt, kamkor özün kanmın deyt.	<i>Yelkovan otu canım der, vasi kendini han zanneder.</i>
[458] Kan üyünün tardığı, kara alaçağımın keñdigi.	<i>Hakan evinin darlığı, kendi kulübemin genişliği.</i>
[459] Kandan acırsañ da kalktan acıraba.	<i>Sultanından ayrılın da halkından ayrılma</i>
[460] Kandin da bir tatım tuzu kemiptir.	<i>Sultanın da bir avuç tuzu eksiktir.</i>
[461] Kandin koynunda kaltrap catkaça, kuldun koynunda kuturup cat.	<i>Hanın koynunda titreyerek yatana kadar, kölenin koynunda kudurup yat.</i>
[462] Kankor handı körbögön, hanğa tokol bolsom deyt.	<i>Zalim padişahı görmeyen, padişaha kuma olsam der.</i>
[463] Karğaşa bolso kan ölot.	<i>Lanetlenirse han ölür.</i>
[464] Kayırçığa da handın işi tüşöt.	<i>Hayırcıya da padişahın işi düşer.</i>
[465] Kayımsız handan körö, ırbagan cara cakşı.	<i>Merhametsiz handan, büyüyen yara daha iyi.</i>

Çizelge 71: Sultan

[466] Tulpar cügün oordoboyt, sultan söögün kordoboyt.	<i>Tulpar yüküne ağır demez, sultan kemiğini har etmez.</i>
--	---

Çizelge 72: Padişah

[467] Balalık, padişahlık, karlılık, katıuluk.	<i>Çocukluk, padişahlık, ihtiyarlık, katılık.</i>
[468] İlimdin padişası, akıl, sözdün padişası, makal.	<i>İlimin padişahı, akıl, sözün padişahı, atasözü.</i>
[469] Kudayğa uzatkan kol cetpeyt, padişaha aytkan söz ötpöyt.	<i>Tanrıya uzanan kol yetişmez, padişaha söylenen söz geçmez.</i>
[470] Padişahın kalısı cok taası bolso.	<i>Padişahın adaleti yok haksızlığı varsa.</i>
[471] Sıyrığandı sıyra cür, padişahın uulu êmes	<i>Seni soyanı sen de soy, padişahın oğlu değil.</i>

Çizelge 73: Peygamber

[472] Kuday caratsa kulum dese paygamber ümmötüm debeske argası cok.	<i>Allah yaratıp kulum dedikten sonra peygamber, ümmetim dememeye çaresizdir.</i>
[473] Kuday koşkon kuda bolot, paygamber koşkon dos bolot.	<i>Tanrının birleştirdiği dünür olur, peygamberin birleştirdiği dost olur.</i>
[474] Kuday kulum dese, paygamber ümmötüm debeske argası cok.	<i>Tanrının kulum dediğine peygamberin ümmetim değil demek için gücü olmaz.</i>

[475] Paygamber barına ıraazi. *Peygamber hepsine razı.*

Çizelge 74: Molla/Hoca

[476] Akırın baskan moldodon saktan, ala çapan kiygen kocodon saktan.	<i>Yavaş yürüyen hocadan sakın, yaldızlı elbise giyen kocadan sakın.</i>
[477] Alki buzuk moldonun, selkesine çok tüşöt.	<i>Yaradılışı bozuk molların, sarığına kor düşer.</i>
[478] At ağzını corgo, adam azgını moldo.	<i>Atın azmanı yorgadır, adamın azmanı da hocadır.</i>
[479] Azansız moldo bolso da kazansız kadın bolboyt.	<i>Ezansız hoca olsa da kazansız kadın olmaz.</i>
[480] Berêerge akçañ bolboso, moldo üyüñö da kirbeyt.	<i>Verebilecek paran yoksa, hoca evine bile girmez.</i>
[481] Eki moldo bir kişi, bir moldo carım kişi.	<i>İki molla bir kişi, bir molla yarım kişi.</i>
[482] Moldo aç kalsa bazar kızırat, sopusu aç kalsa mazar kızırat.	<i>Molla aç kalınca pazar dolaşır, sofusu aç kalınca mezar dolaşır.</i>
[483] Moldo coldo bolso, şeytan üyünö kiret.	<i>Molla yola çıkınca, şeytan evine girer.</i>
[484] Moldo işke kelse, taş baka; aşka kelse, aç karışkır.	<i>Molla işe gelince, kaplumbağa; aşı gelince, aç kurt.</i>
[485] Moldo köp bolso, koy aram ölot.	<i>Molla çok olursa, koyun haram ölü.</i>
[486] Moldonu suktugunan bil, corgonu kurçtugunan bil.	<i>Hocayı midesiyle bil, atı hızlılığıyla bil.</i>
[487] Moldonun aytkanın uk, kılğanın kılba.	<i>Molların söylediğini dinle, yaptığını yapma.</i>
[488] Moldonun kuran okup 'alla' degeni, beçaranın bir ulagın aldap cegeni.	<i>Molların Kuran okuyup 'Allah' demesi, fakirin bir oğlağını aldatıp yemesi.</i>
[489] Moldonun seldesi ak, cürögü kara.	<i>Molların sarığı ak, yüreği kara.</i>
[490] Moldonun seldesine çok tüşsö, eşendin etegine ört ketet.	<i>Molların sarığına kor düşse, şeyhin eteğinde yangın çıkar.</i>
[491] Ölöñdöü cerde ögüz semiret, ölümdöü cerde moldo semiret.	<i>Yeşillik yerde öküz şişmanlar, ölüsü çok yerde hoca şişmanlar.</i>
[492] Semiz koy berem degenge, seldesin satkan moldo bar.	<i>Semiz koyun vereceğim diyene sarığını satan molla var.</i>

Çizelge 75: Hoca

[493] İşengen kocoñ suuga aksa, aldı-aldınan tal karma.	<i>İnanmadığın hocanın suda aksa, önünden dal çubuk hazırla.</i>
[494] Koconun kursağı tok, kulu menen işi çok.	<i>Hocanın karnı tok, kulu ile işi yok.</i>
[495] Koconun özü toyso da közü toyboyt.	<i>Hocanın kendisi doysa da gözü doymaz.</i>

Çizelge 76: Pir

[496] Peyli cakşı kem bolboyt, piri bolboy el bolboyt.	<i>Karakteri iyi eksik olmaz, piri olmayan halk olmaz.</i>
--	--

Çizelge 77: Kadı

[497] Doolaşardıñ kazı bolsa, dartıñdı allaga ayt.	<i>Davalaştığın kadı ise derdini Allaha anlat.</i>
--	--

Çizelge 78: Sofu

[498] Sopusogon cebeyt, cese kabığın da koyboyt.	<i>Sofusu soğan yemez, yiyince de kabuğunu bile bırakmaz.</i>
[499] Sopusungan moldonun üyünön ceti kamandın başı çığıptır.	<i>Sofuluk taslayan molların evinden yedi domuzunun başı çıkmış.</i>
[500] Sorgoktun köönü kazanda, sopunun köönü azanda.	<i>Oburun gönüllü kazanda, sofunun gönüllü ezanda.</i>

Çizelge 79: Evliya/Veli

[501] Alıstağı oluyadan, cakındağı maşayak artık.	<i>Uzaktaki evliyadan, yakındaki veli iyidir.</i>
---	---

Çizelge 80: Vali

[502] Albani akim cedi, tayaktı cetim cedi.	<i>Helvayı vali yedi, dayağı yetim yedi.</i>
[503] Almanı akim ceyt, tayaktı kim ceyt.	<i>Elmayı vali yer, dayağı kim yer?</i>

Çizelge 81: Asker

[504] Börk tiygendin tamağı bir, col cürgöndün tilegi bir.	<i>Askerin yemeği bir, yolculuk yapanların dilekleri bir.</i>
[505] Öydö cürgön bir çoro, çoögo çıksa miñ çoro.	<i>Evde olan bir çoro asker, savaşa çıktığında bin çoro.</i>

Çizelge 82: Haydut

[506] Topton kaçkan karakçıga kez bolot.	<i>Topluluktan kaçan, haydut için fırsat olur.</i>
--	--

Çizelge 83: Çoban

[507] Cılkıçının bir körgönün han körböyt, bir körgönün it körböyt.	<i>At çobanının bir gördüğünü han görmez, bir gördüğünü it görmez.</i>
---	--

[508] Ölör ečki koyçunun tayagına süykönöt.	Ölecek keçi çobanın dayağına sürünür.
---	---------------------------------------

Çizelge 84: Avcı

[509] Börü atar cigitti börkünön taanı.	Kurt avcısı yiğidi kalpağından tanı.
[510] Kamdes mergen karaygan kırdı atat.	Beceriksiz avcı karanlık tepeye ateş eder.
[511] Kapkançı tileyt tülkünü, boz baldar tileyt külkünü.	Avcı ister tilkiyi, genç çocuklar ister neşeyi.
[512] Mergençi canın ceyt, üydögülör eti menen mayın ceyt.	Avcı canını yer sıkar, evdekiler eti ile yağını yerler.
[513] Mergendin dartı kiyikte, bürküttün dartı biyikte.	Avcının derdi geyikte, kartalın derdi yükseklerde.
[514] Mergendin keçikkeni-olcoğö tunğanı.	Avcının gecikmesi; avının iyi olmasına delildir.
[515] Mingeniñ cakşı atı bolso, alıstı cakınday kör.	Avcının iyi atı olursa, uzak yeri yakın görür.

Çizelge 85: Bekçi

[516] Sokurdan küzötçüñ bolso, eliñdi cooğö aldırat.	Körden bekçin olsa, halkını düşmana aldırır.
--	--

Çizelge 86: Tüccar

[517] Soodager sanaası menen bayıyt, ubayım menen karıyt.	Tüccar düşüncesiyle zengin olur, dertsiz ihtiyarlar.
[518] Soodagerde akça bolboso, suuda balık bolboyt.	Tüccar adamda para olmazsa, suda balık olmaz.
[519] Soodagerde nisap çok.	Tüccarda insaf olmaz.
[520] Soodası tügöngön soodagerdin keypi ketet.	Alış-verişi tükenen tüccarın keyfi kaçır.

Çizelge 87: Ziraatçı

[521] Taza üröndön öngön dan, diykandı bayıtat.	Taze üründen yetişen buğday, ziraatçıyı zenginleştirir.
---	---

Çizelge 88: Hatip

[522] Köp atkandan mergen bolboyt, Köp süylögöndön çeçen bolboyt.	Çok ateş edenden avcı olmaz, çok konuşandan hatip olmaz.
[523] Köpkön cigit uul köp süylöyt, çeçen cigit ep süylöyt.	Şişinen yiğit oğul çok konuşur, hatip yiğit ustaca konuşur.

Çizelge 89: Ozan/Şair

[524] Anık çeçen akındar, cazğı caağan camğırday.	Söz zengini ozanlar, ilkbaharda yağın yağmur gibidir.
[525] Körgönün cazbay tak aytat, ırçıldarın ustası.	Ozanların ustası gördüğünü yanılmadan söyler.
[526] Öñörlütünün kolu altın, ırçıldarın sözü altın.	Mesleği olanın kolu altın, şairlerin sözü altındır.
[527] Tolubayday sınçı bol, toktogulday ırçı bol.	Tolubay gibi teftişçi ol, Toktoğul gibi şair ol.

Çizelge 90: Borazancı

[528] İş bütürgön kerneyçi, balaaga kalğan surnaycı	İş bitiren borazancı, belaya kalan zurnacı.
---	---

1.4. Kırgız Erkeğinin Bazı Fiziksel Özelliklerinin Kırgız Türkçesi Atasözlerine Yansıması

Bu bölümde *sakal (sakal)*, *murut (bıyık)*, *taz (kel)* kelimelerinin geçtiği atasözleri ele alınmıştır.

Çizelge 91: Sakal, Bıyık

[529] Alabata şorgo bütöt, akmakka sakal bütöt.	Beceriksiz belaya girer, ahmak adamda sakal biter.
[530] Bazar körkü bakal, er körkü sakal.	Pazarın güzelliği bakkal, erkeğin güzelliği sakal.
[531] Bir agargan sakalıñ, kaytadan çıgıp kararbas.	Bir kere ağaran sakalın, yeniden çıkıp kararalmaz.
[532] Kapaluunun, kabagına kar caayt, kayıkkandın murutuna muz toñot.	Kederlinin, göz kapağına kar yağar, uyuşuğun, bıyığında buz donar.
[533] Kar erise suu bolot, karısa sakal kuu bolot.	Kar eriyince su olur, yaşlanınca sakal ak olur.
[534] Keeri ketkendin sakalı kekirteğine bütöt.	Kötünün sakalı gırtlığına kadar çıkar.
[535] Oozuñan çıkkan sakalıña carmaşat	Ağızdan çıkan sakalına yapışır.
[536] Ölör karga bürküt menen oynoyt, ıylar bala atasının sakalı menen oynoyt.	Ölecek karga şahin ile oynar, ağlayacak çocuk babasının sakalı ile oynar.
[537] Sakal toydo kerek.	Sakal düğünde gerek.
[538] Sakalduu kişi coogo tüşöörbü?	Sakallı adam savaşa gider mi?
[539] Sakalıñ öspösö, sakalsızga külbö.	Sakalın çıkmasa, sakalsıza gülme.
[540] Sooda sakal sıypagança.	Ticaret sakal sıvazlayına kadar.
[541] Sözdün körkü-makal, erdin körkü-sakal.	Söz güzelliği atasözü, er güzelliği sakaldır.

Çizelge 92: Kellik

[542] Cakşı taz başın caşırbayt, cakşı ayal aşın caşırbayt.	<i>İyi kel başını gizlemez; iyi kadın aşını gizlemez.</i>
[543] Tandagan-tazga colugat.	<i>Seçen adam kişi kel adama rastlar.</i>
[544] Taz tarangança, toy tarkayt.	<i>Kel saçını tarayınca kadar düğün biter.</i>
[545] Tazdın köönü bolboso da taza kızdın köönü kalbasın.	<i>Kel oğlanın gönlü olmasa da taze kızın gönlü kalmasın.</i>

Sonuç

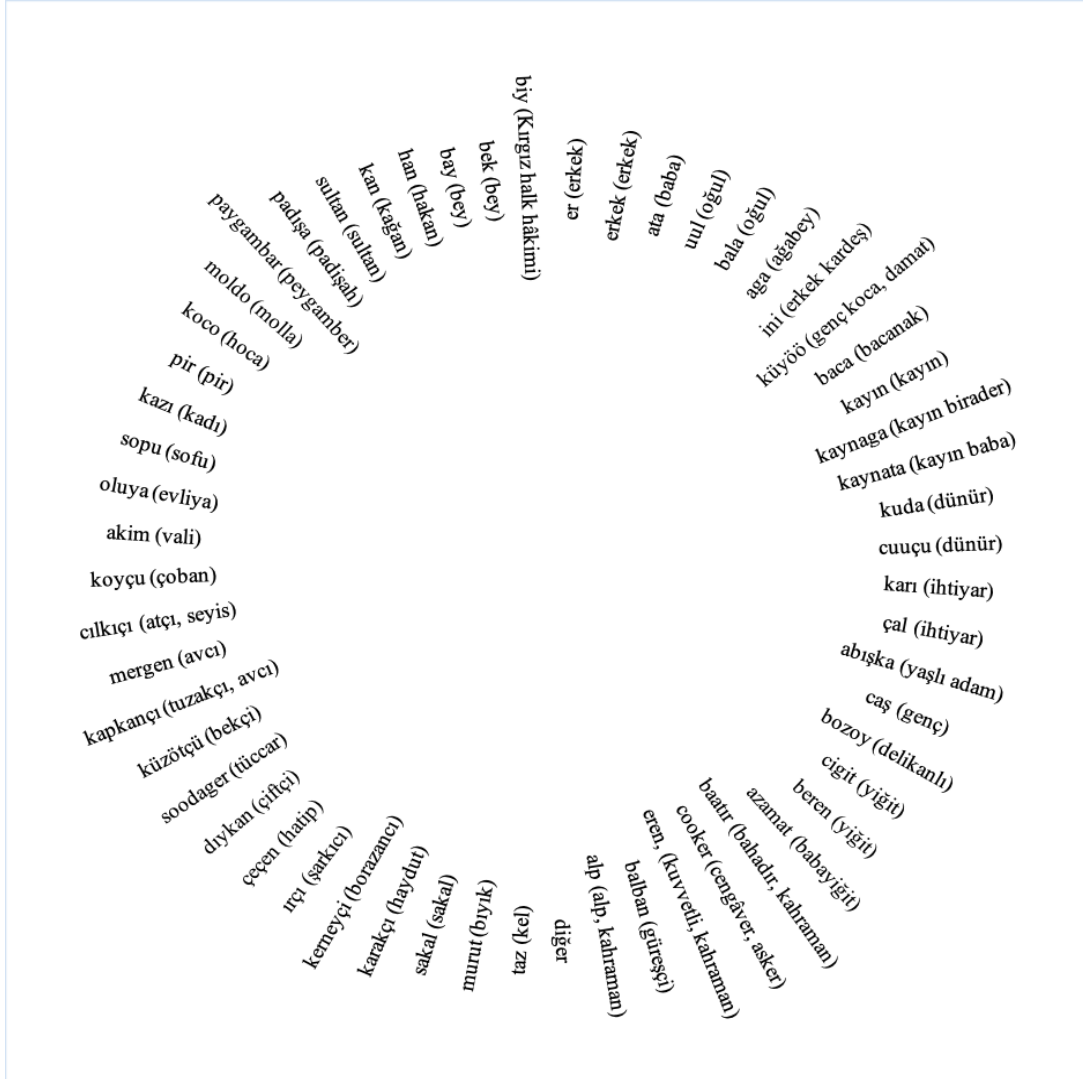
Kırgız Türkçesindeki karşılığı *makal* olan atasözleri, kültürel zenginliği gösterme ve kültür aktarımı konusunda başvurulabilecek güvenilir kaynaklardan biridir. Bu çalışmada atasözlerinin bizlere mutlaka bir gerçeği yansıtmaları özelliğinden yola çıkılarak, erkek imgesinin Kırgız Türkçesi atasözlerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Diğer Türk boylarında olduğu gibi Kırgız Türklerinde de sosyal, siyasal ve kültürel yapı içerisinde önemli bir yere sahip olan erkek, sosyal bir kurum olan ailenin kaderi (soyu devam ettirmesi) için önemli olduğu gibi milletin kaderi için de önemlidir. Bu açıdan erkeklik araştırmalarına katkı sağlayacağını umduğumuz bu çalışmada, erkek imgesinin bulunduğu veya ima edildiği, erkeğe gönderim yapan veya erkeğin gönderim yaptığı atasözleri toplu olarak verilmiş, bütünsel bir inceleme yapılması amaçlanmıştır.

Kırgız atasözlerinde erkek imgesini inceleyen bu çalışmada 667 atasözü tespit edilmiştir. Bunlardan birbiriyle benzer olanları elenerek 545 atasözü değerlendirmeye alınmıştır. Bu atasözleri 5 ana tema çerçevesinde 92 alt temaya bölünerek incelenmiştir.

Ana Tema	Alt Tema
Aile ve Akrabalık Bağlamında Erkek ve Kadın	Erkek ve kadınla ilgili karşılaştırmalar ve benzetmeler, evlilikte /hayat eşi olmada denklikler, evlenilecek kadının özelliklerinin erkeğe etkisi, evlenilecek erkeğin özelliklerinin kadına etkisi, erkeğin eş seçmesi, kadının eş seçmesi, erkek ile kadına evlilik ve eş seçme üzerine verilen nasihatler, evlilik içi kurallara uyma, erkeğin, genç kadına olan düşkünlüğü, erkeğin kadının sahibi olma durumu, erkeğin ve kadının birden fazla evlenebilmesi, erkek ile kadın ilişkilerine dair bazı tespitler.
Erkek ile İlgili Aile ve Akrabalık Adlarının Atasözlerine Yansıması	Baba, erkek evlat, erkek kardeş-ağabey, damat, koca/eş, iç güvey, bacanak, kayın bilader, kayın peder, dünür, ihtiyar.
Kırgız Erkeğinin Özellikleri	Halkı ve ülkesi ile bağları, düşmanın olması, zorluk çekmesi, savaşçı olması, güreşçi olması, sınımanması, gayretli olması, rakibiyle çekişmesi, yara alması, ölümü, iyi yürekli olması, namuslu olması, hak yememesi, tevekkül etmesi, sabırlı olması, tarafsız olması, er olma gerekleri, güçlü olması, aciz olması, yoksul olması, beceriksiz olması, boyun eğmesi, bildiğini sanması, bilime önem vermesi, övünmesi, korkak ile karşılaştırılması, sözünün önemli olması,

	itibarlı olmasının beklenmesi, hor görülme istememesi, hünerli olması, namının olması, kul olması, şanslı olması, başına her şeyin gelebilmesi, sırlı olması, dost olması, yaşı ve olgunlaşması, at ile anılması, it ile anılması, doğduğu yere bağlılığı, soyuna çekmesi, kadrinin bilinmemesi, neşeli olması, yalnız olamaması, devasının olmaması, kötü olması.
Kırgız Erkeğine Atfedilen Bazı Meslek Adları ve Sıfatlar	Bey, han, sultan, padişah, peygamber, molla/hoca, pır, kadı, sofı, evliya-veli, vali, asker, haydut, çoban, avcı, bekçi, tüccar, ziraatçı, hatip, ozan/şair, zurnacı.
Kırgız Erkeğinin Bazı Fiziksel Özellikleri	Sakal, bıyık, kellik.

Çalışma malzemesinin elde edilmesi için veri tabanını oluşturan atasözleri kitaplarında aşağıdaki şemada verilen sözlüksel, çağrışımsal ve gizli cinsiyet kategorisinde olan eril kelimeler taranmıştır.



Bu şemada *diğer* adıyla kastedilen, eril kelime olmadığı hâlde erkeği işaret eden bazı kelimeler ve sıfatlardır: akılsızga (akılsız adam), çogoolgo (kavgacı adama), ölgöndön (ölen adamdan), caman (kötü adam), ırısı cuktun (kısmetsiz adamın), attuu (atlı), börü atar (kurt avcısı), tebetey (kalpak), selkesine (sarığına). Örtük olarak erkeğe gönderimde bulunan dişil kelimeler ise şunlardır: alğanıñ (karın), ayalıñ (karın), ayagıñ (hanımın), katınıñ (hanımın), zayıbıñ (kadının), süygönüñ (sevdiğin kadın) suluuñ (güzelin), körktüü (güzeli) kelini (gelini), kızdı (kızı).

Çalışma kapsamında incelenen atasözlerine yansıyan Kırgız erkeği, çalışmanın üçüncü bölümünde de örnekleriyle ele alındığı gibi güçlü, savaşçı, güreşçi, kahraman, sabırlı, gayretli, hünerli, neşeli, şanslı, sırlı, dost, iyi yürekli, namuslu, itibarlı, tarafsızdır; halkı, ülkesi ile bağları sıkıdır; düşmanı vardır; zorluk çeker; rakibiyle çekişir; sınanır; yara alır; namı vardır; hor görülmeğe istemez; övünür; kadri bilinmeyebilir; hak yemez; tevekkül eder; sözü önemlidir, bilime önem verir, doğduğu yere bağlıdır; yalnız olamaz. Bunların yanında olumsuz özellikleri açısından kötü, aciz, beceriksiz, bildiğini sanan, yoksul, kul, boyun eğendir. Kırgız erkeğinin diğer özelliklerine örnekleriyle değinecek olursak şunları söyleyebiliriz: üstündür (*Akşamleyin güneş kızarsa, gelinin erkek doğurmuş gibi sevin.*), sığınaktır (*Baba, sığınak; anne, ışıktır.*), eleştirici ve denetleyicidir (*Baba çocuğuna eleştirici.*), rol-modeldir (*Babasını görüp oğul yetişir, annesini görüp kız yetişir.*), sağduyuludur (*Babasına çocuğu yemek yemeyi öğretir.*), biat etmeyebilir (*Baban kâfir ise, annene bıçak ver. Babanı düşman kesse, birlikte kes.*), koruyucudur (*Halkını koruyarak düşmanları yenen adam batır.*), sahiptir (*Koca doğurulur, kadın satın alınır. At, binenindir; kadın, evlenenindir.*), yiğit ve merttir (*Yiğit evde doğar, savaşta ölür.*), istikrarlıdır (*Kaplan aslan izinden dönmez, yiğit bahadır sözünden dönmez.*), girişkendir (*Kadının girişkeni iş bitirir, erkeğin girişkeni rızk arar.*), çalışkandır (*Babayiğit isen ak helal çalış, Az veya çok mal olur.*), kavgacıdır (*Kavgaya etmeyen oğul, anlaşımayan gelin olmaz.*), şaşırıdır (*Aşı hor görsen, kusturur, yiğidi hor görsen, şaşırır.*), acımasız olabilmelidir (*Düşmana acıyan kendisi yaralı, karısı yaşlı.*), bağışlayıcıdır (*Af dileyip gelirse, babanı öldüreni dahi bağışla.*), hürmet bekler (*Altı gün aç kalsan da babanı say.*), soyludur (*Oğlun büyüyünce soya, kızın büyüyünce uzağa.*), ailecidir (*Ağabey kardeş tatlı barışık olunca at çok, abla kardeş tatlı barışık olunca aş çok.*), fedakârdır (*Bir ana baba otuz çocuğa bakar, otuz çocuk bir ana babaya bakamaz.*), idarelidir (*İyi babanın kaşıkla topladığını, kötü evlat kepçeyle saçar.*), yanılabilir (*Er kişi yanılma da halk yanılmaz.*), değerlidir (*Halk için yiğit değerli; yiğit için, halk ile yer değerli.*), vatanseverdir (*Kuş yemine sürünür, yiğit ülkesine döner. Vatanını sevmeyen millet olmaz, milletini sevmeyen er olmaz.*), koruyucudur (*Halkını koruyarak düşmanları yenen adam batır.*), korkusuzdur (*Yiğit öleceği yere gülererek gider.*)

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, Kırgız kültüründeki atasözlerine yansıyan erkeğin toplum içindeki olumlu ve olumsuz algılanışına/profiline, doğuştan ve daha sonradan kazanmış olduğu statülere dair bilgilere ulaşılmıştır. Sonuç olarak, sözlü kültürün taşıyıcılarından biri olan atasözleri incelenerek bir toplumdaki erkek rolleri hakkında geniş bilgiye ulaşmanın mümkün olduğu gözler önüne serilmiştir. İlerideki çalışmalarda diğer Türk boylarının kullandığı atasözleriyle karşılaştırmalı incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Abduldayev, E. ve İsayev D. (1969). *Kırgız tilinin tüşündürmө sözdüğü*. Bişkek: Mektep Basması.
- Aksu, B. T., Akalın, Ş. H. ve Toparlı, R. (2022). *Türk atasözleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alkaya, E. (2001). Tatar Türkçesindeki dil ve söz ile ilgili atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.11, S. 2, 5<5-76.
- Arık, H. (2009). Kahvehanede erkek olmak: kamusal alanda erkek egemenliğinin antropolojisi. *Cins Cins Mekân* (Der. Ayten Alkan). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Arıkoğlu, E., Alimova, C., Askarova, R. ve Selçuk, B. K. (2018). *Kırgızca-Türkçe sözlük I*. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Avşar, S. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında tarihsel rollerini yitiren erkekliğin çöküşü: küllerinden “yeni erkek”liğin doğuşu. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 224-241.
- Baycigitov, K., Samatov, K. ve Kasımalıyev, B. C. (2002). *Kırgız adabiyatı*. Bişkek: Mektep.
- Cumakadırovna, A. B. (2010). *Türk elderinin makaldarının calpılıktarı cana özgöçölkötrü* (Kırgız, Altay, Hakas, Tuva Makaldarı). Karakol.
- Çankaya, S. (2014). *Kırgız sözlüğü Kırgızca-Türkçe*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Çelik Şavk, Ü. (2002). *Kırgız atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dıykanbay, M. (2022). Sovyet ideolojisinin yansıdığı Kırgız atasözleri. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 162-170.
- Ercilasun, A. B. (Ed.). (1991). *Karşılaştırmalı Türk lehçeleri sözlüğü-I*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güngör, A. ve Cailova Güngör, A. (1998). *Kırgız atasözleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ibray Uuulu- Koyçumanov, C. (haz.) (2001). *El adabiyatı seriyası makal-lakaptar*. C. 10, Bişkek.
- Kerimoğlu, C. ve Doğan, G. (2015). Türkçede cinsiyet görünümleri ve çağrışımsal zihniyet. *TÜBAR- XXXVIII Güz*.
- Mahmûd, K. (2005). *Divânü Lüğati't-Türk*. (Çev. Serap Tuğba Yurteser). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Muratov, A., Şeriev, C. ve İsakov, K. (2014). *Kırgız adabiyatı: malımtama*. Bişkek.
- Oğuz, M. Ö., Ekici M., Aça M., Düzgün, D., Akarpınar, R. B., Arslan, M., Yılmaz, M., Eker, G. Ö. ve Özkan, T. (2012). *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Parlatır, İ. (2007). *Atasözleri ve deyimler*. C. I, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Parlatır, İ. vd. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sarsek, N. (2018). *Kuzeybatı grubu Türk lehçelerindeki (Başkurt, Kazak, Kırgız, Nogay, Tatar) tabiat konulu atasözleri ve Türkiye Türkçesi atasözleri ile karşılaştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sertkaya, O. F. (1983). Eski Türk atasözleri üzerine. *Şükrü Elçin Armağanı* (s. 275-292). *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Armağan Dizisi: 1*, Ankara.

- Uçan, G. (2016). Toplumsal cinsiyetin öteki yüzü-erkek. *Proje: Türk Erkeklerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*.
- Usupbekov, Ş. (1982). *Kırgız makal-lakaptarı*. Firunze.
- Yuhadin, K. K. (1994). *Kırgız sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zakitov S. (1973). “*Makal, ılakaptar*”, *Kırgız elinin oozeki çığarmaçılık tarihinin oçerki*. (red. A.İsabekova-F. S. Rabihanova). Frunze.
- Zeybekoğlu, Ö. (2010). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında Türk toplumunun erkeklik algısı. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 3(1) Ocak.

Extended Abstract

Proverbs, which convey the spiritual values of the individual or people, their perspectives on life, and their social life experiences from generation to generation before it is clear who said it in the oral tradition, have taken their place in almost every phase of people's social life. Since these short and stereotypical words from the past to the present reflect a reality to us, they are one of the reliable sources that can be consulted for the transfer of social culture. Society imposes different characteristics, behaviors and duties on men and women. In our study, it is aimed to determine these characteristics, behaviors and duties of men reflected in Kyrgyz proverbs, based on the function of proverbs as a tool / memory / mirror in the transfer of social culture.

The work of Kyrgyz Proverbs, prepared with the same name by Ahmet Güngör and Asel Cailova Güngör and Ülkü Çelik Şavk, constitutes our database. A total of 545 proverbs, which were obtained by scanning the masculine words in the lexical gender, latent gender and associative gender categories, as well as the feminine words implicitly referring to the male without including such words, were examined. In the examinations made, there are 156 proverbs that directly refer to the male and male words, 357 that refer to the male with masculine words, and 32 proverbs that refer to the male with feminine words although the words related to the male are not mentioned. It can be said that only the examination of the proverbs in which the word male er is mentioned will lead to erroneous results in revealing the place and importance of man in Kyrgyz society. For this reason, the scanned vocabulary has been increased and the subject has been discussed from a more holistic perspective.

In the section “Man and Woman in the Context of Family and Kinship in Kyrgyz Turkish Proverbs” er (man), erkek (man), ata (father), abışka (old man), azamat (babayığit), bala (son), bay (squire), biy (mister), çaş (young), cigit (valiant), kayın (brother-in-law), küyöö (young husband, groom), uul (son), sakal (beard) proverbs with the words are discussed. In addition to these, adjectives such as akılsızga (mindless man), çoğoolgo (to the quarrelsome man), ölgöndön (from the deceased man), caman (bad man) and proverbs with feminine words such as alğaniñ (the wife you took), ayalıñ (wife), ayagıñ (your wife), katınıñ (your lady), zayıbıñ (your woman), süygönüñ (the woman you love), suluuñ (your beautiful), körktüü (your beautiful), kelini (your bride), kızdı (daughter) are also discussed.

In the section “Reflection of Family and Kinship Names Used in Kyrgyz Turkish on Proverbs” proverbs with the words er (man), ata (father), uul (son), bala (son), bozoy (young), çaş (young), aga (brother), ini (brother), küyöö (groom), baca (bacanak), kaynaga (brother-in-law), kaynata (father-in-law), kuda (affinity relationship by marriage), cuuçı (affinity relationship by marriage), karı (older), çal (older) are discussed.

In the section "The Reflection of the Kyrgyz Men's Bravery Characteristics to the Kyrgyz Turkish Proverbs" er (man), cigit (valiant), beren (valiant), azamat (brave fellow), baatır (hero), cooker (fighter, soldier), eren (strong, hero), balban (wrestler), alp (hero) the proverbs with the words are discussed. In addition to these, adjectives such as ırısı cuktun (unfortunate man), attuu (horseman) and proverbs in which the word tebetey (headdress) are mentioned, which are understood to refer to men from the context, have also been added.

In the section “The Reflection of Some Occupation Names and Adjectives Attributed to Kyrgyz Men on Proverbs in Kyrgyz Turkish”, bek (bey), biy (sovereign of the Kyrgyz people), bay (squire), han (khan), kan (khan), sultan (sultan), padişa (padishah), paygambar (prophet), moldo (mullah), koco (hodja), pir (pir), kazı (qadi), sopu (pious), oluya (saint), akim (governor), koyçu (shepherd), cılkıçı (groom), mergen (hunter), kapkançı (trapper, hunter), küzötçü (watcher), soodager (merchant), dıykan

(farmer), çeçen (orator), ırçı (singer), kerneyçi (trumpeter), karakçı (bandit) proverbs with the words are discussed. In addition to these, the words börü atar (wolf hunter) and selkesine (to the turban) in the proverbs were added to the study since they refer to men.

In the section "The Reflection of Some Physical Characteristics of Kyrgyz Men on Proverbs in Kyrgyz Turkish", proverbs with the words sakal (beard), murut (moustache), taz (bald) are discussed.

The Kyrgyz man, reflected in the analyzed Kyrgyz Turkish proverbs, is strong, fighter, wrestler, hero, patient, diligent, skillful, cheerful, lucky, secret keeper, friendly, good-hearted, honest, reputable, impartial; its people, its ties with its country, are tight; has enemies; has difficulties; quarrels with his opponent; tested; wounds; has a reputation; he does not want to be despised; Boasts; may be shown no appreciation; does not be unfair; trusts in God; his word matters, he cares about science, he depends on where he was born; he can't be alone. In addition to these, in terms of his negative characteristics, he is bad, helpless, incompetent, smart aleck, poor, servant, submissive. If we refer to the other characteristics of the Kyrgyz man, we can say that he is superior, he is a refuge, he is critical and controlling, he is a role-model, he is prudent, he may not obey, he is protective, he is possessive, valiant and courageous, he is stable, sociable, hardworking, quarrelsome, surprising, must be cruel, forgiving, expects respect, noble, family, self-sacrificing, manageable, mistaken, valuable, patriotic, protective, fearless.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 546-577, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KAZAK TÜRKÇESİNDE BAĞLAÇLAR VE GÖREVLERİ

Süleyman EFENDİOĞLU*

Saniya SERDALİNA**

Geliş Tarihi: Mart, 2023

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

Türkiye Türkçesinde olduğu gibi Kazak Türkçesinde de bağlaçlar; sözcükleri, sözcük gruplarını, cümleleri veya çeşitli ifadeleri biçim ya da anlam yönünden birbirine bağlayan, bunların arasında çeşitli anlam ilgileri kuran, kendi başına müstakil anlamı bulunmayan ancak cümle içerisinde anlam kazanan ve bu yönleriyle edatlarla birlikte dilde görev elemanı olarak kullanılan sözcüklerdir.

Kazak Türkçesi öteden beri bünyesinde barındırdığı zengin bağlaç kadrosuyla dilcilerin dikkatini çeken önemli bir Türk lehçesidir. Çalışmamızda Kazakçanın bağlaçları, yapı ve görev/işlev yönünden incelenerek Kazak gramer kitapları ve yazılı metinler ışığında tasnif edilip açıklanmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda Kazak edebiyatından seçilmiş çeşitli edebî metinlerden (roman, uzun hikâye “povest”, hikâye vb.) istifade edilecektir. Ayrıca söz konusu bağlaçların, görevlerine göre Türkiye Türkçesi ile karşılaştırılması da yapılacaktır. Böylece fiilimsilerle beraber Türkçenin kıvrak ve zengin anlatım tarzına, işlek ifade gücüne değer katan bağlaçların önemine dikkat çekilecek; özelde Kazak Türkçesinin genelde ise Türk dilinin bağlaç konusu irdelenmiş olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türk dili, Kazak Türkçesi, Türkiye Türkçesi, bağlaçlar, bağlaç türleri.

CONNECTORS AND THEIR FUNCTIONS IN KAZAKH TURKISH

Abstract

Conjunctions in Kazakh Turkish as well as in Turkey Turkish; They are words that connect words, phrases and sentences in terms of shape or meaning, establish various meanings between them, do not have an independent meaning on their own, but gain meaning in a sentence and are used as a task element in the language with these aspects together with prepositions.

Kazakh Turkish is an important Turkish dialect that has attracted the attention of linguists with its rich conjunction of conjunctions that it has had for a long time. In our study, Kazakh conjunctions will be examined in terms of structure and function and will be tried to be explained in the light of

* Prof. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Öğretim Üyesi, sefendioglu@atauni.edu.tr.

** Doktora Öğrencisi; Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, saniya_serdalina@mail.ru.

Kazakh grammar books and written texts. In this context, various literary texts (novel, long story "povest", story, etc.) selected from Kazakh literature will be used. In addition, these conjunctions will be classified according to their duties/functions and compared with Turkey Turkish. Thus, together with gerunds, attention will be drawn to the importance of conjunctions that add value to the agile and rich expression style of Turkish and its intense expressive power; In particular, the subject of conjunction of Kazakh Turkish and Turkish language in general will be examined.

Keywords: Turkish language, Kazakh Turkish, Turkey Turkish, conjunctions, conjunctions types.

Giriş

Bilindiği üzere bağlaçlar, dildeki aynı görevli sözcükleri, sözcük gruplarını, cümleleri veya önermeleri birbirine bağlayan kelime türüdür. Dolayısıyla bağlaçlar, cümle veya bir ifade içerisinde birden fazla sözcüğü, sözcük grubunu veya cümleyi birbirine bağlayarak aralarında çeşitli yönlerden ilgiler kuran gramer görevli kelimelerdir. Bağlaçların da edatlar gibi tek başlarına anlamı yoktur. Ancak bağlaçlar cümle içerisinde kullanıldıkları yere göre anlam kazanırlar. Sözcükler, sözcük grupları veya cümleler arasında çok çeşitli anlamsal ilgiler oluşturarak cümle kuruluşunda aktif görev alırlar. Bu bağlamda bağlaçlar; Türkçenin ifade gücüne büyük bir işlevlik, zenginlik ve kıvraklık kazandırır. Tek bir kelime veya cümleyle ifade edilemeyen düşünceler bağlaçlar sayesinde dile gelir ve estetik bir söyleme dönüşür. Türkçe, özellikle edebiyat ve kültür dili olarak kullanılmaya başlandığı dönemlerden itibaren bünyesinde pek çok bağlaç oluşturmuş ve bunların sayısını, kullanımını günbegün artırmıştır. Günümüzde gerek Türkiye Türkçesinde gerekse diğer Türk lehçelerinde bağlaçların sayısı, kullanımı ve fonksiyonu hem çok karmaşık hem çok zengindir. Türkçe bugün bağlaçlar ve onlarla eş görevli kabul edilen filimsilerle beraber dünyanın en işlek ifade imkânlarına sahip dillerinden birisidir. Kazak Türkçesi de öteden beri bünyesinde barındırdığı zengin bağlaç kadrosuyla dilcilerin dikkatini çeken önemli bir Türk lehçesidir. Çalışmamızda Kazakçanın söz konusu bağlaçları ele alınıp dil bilimsel yapı ve görevleri, sınıflandırmaları, Kazak gramer kitapları ve yazılı metinler ışığında açıklığa kavuşturulmaya çalışılacak; Türkiye Türkçesi ile karşılaştırılması yapılacaktır. Böylece bu çalışma ile özelde Kazak Türkçesinin genelde ise Türk dilinin bağlaç konusuna dikkat çekilecektir.

Türk Dil Kurumunun genel ağındaki Güncel Türkçe Sözlük'te bağlaç terimi “eş görevli kelimeleri veya önermeleri birbirine bağlayan kelime türü, rabıt, rabıt edatı” olarak tanımlanmaktadır (TDK: <https://sozluk.gov.tr/>). Yine Zeynep Korkmaz tarafından hazırlanan ve Türk Dil Kurumu yayınlarından çıkan “Gramer Terimleri Sözlüğü”nde bağlaç karşılığı olarak “söz içinde birden çok kelimeyi, kelime grubunu veya cümleyi birbirine bağlayarak aralarında çeşitli yönlerden ilgiler kuran görevli kelimeler” tanımı yer almaktadır (Korkmaz, 2003, s. 32).

Kazak Türkçesi gramerlerinde bağlaç terimi, edatların bir alt türü olarak verilmekte ve “jalğawlıq / jalğawlıq şılav” (bağlamalık, bağlama edatı) kelimeleri ile karşılanmaktadır. Kazakistan Bilim Akademisi Dil Bilimi Enstitüsü'nün yayımladığı Qazaq Tiliniñ Grammatikası adlı gramer kitabında jalğawlıq tarifi şu şekilde yapılmaktadır: “jalğawlıqtar (bağlaçlar, bağlama edatları), mânâları olmayan, kelime ile kelimeyi ve cümle ile cümleleri birbirine bağlamak için kullanılan yardımcı kelimelerdir” (Kazak SSR Ğılım Akademiyası, 1967, s. 219).

Türkiye Türkçesinde dilciler morfolojik yönden anlam elemanı olan dil unsurları (leksik birim) üzerinde genelde ortak bir kanaate varmışken görev elemanı olan unsurlar (gramer birim) üzerinde farklı görüşlere ve yöntemlere sahiptirler.

Kimilerine göre “bağlaç”, ayrı bir kelime türüdür ve farklı bir başlık altında değerlendirilmelidir; kimilerine göre ise “bağlaç”, edatın bir alt çeşididir. Aşağıda Türkiye’de yayımlanan önemli dilbilgisi kitaplarının bu konudaki tutumu dikkatlere sunulmuştur.

Bağlacı edatın bir alt türü olarak (bağlama edatı) gören çalışmalar:

Muharrem Ergin, Türk Dil Bilgisi adlı eserinde edatları, ünlem edatları, bağlama edatları ve son çekim edatları olmak üzere üçe ayırmıştır. “Edatlar manaları olmayan, sadece gramer vazifeleri bulunan kelimelerdir. Edatlar; ünlem edatları, bağlama edatları, son çekim edatları olmak üzere üç çeşittir (Ergin, 1995, s. 348). Bağlama edatları, kelimedен küçük dil birliklerini, kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri şekil veya mana bakımından birbirine bağlayan, onlar arasında bir irtibat kuran edatlardır (Ergin, 1995, s. 352).

Ergin, ayrıca bağlaçlar ile ilgili olarak; “Türkçede aslında bağlama edatı yoktu. Bağlama edatları Türkçede sonradan ve yabancı dillerin tesiri ile ortaya çıkmıştır. Onun için Türkçede kullanılan bağlama edatlarının büyük bir kısmı yabancı asıllıdır. Türkçe olanlar da bazı isim ve fiil şekillerinin sonradan edatlaşması ile ortaya çıkmıştır.” görüşlerine yer vermektedir (Ergin, 1995, s. 352).

Necmettin Hacıeminoğlu *Türk Dilinde Edatlar* adlı eserinde bağlaçları bağlama edatları içerisinde incelemiş ve konu ile ilgili şunları söylemiştir:

Bilindiği gibi Eski Türkçede bağlama edatı yoktur. Gerçi daha çok tekit vazifesi gören ok/ök, ma/me, takı, erki vb. ile cümle açıcısı olan kaltı, kalı, ulatı, ulayı, ançula, ançulayı gibi sözleri bağlama edatı olarak kabul etmek mümkündür. Ancak Türkçe cümlenin bünyesine sonradan girmiş çok çeşitli bağlama edatları ile mukayese edildiği zaman bu yukarıdakilerin bağlama vazifelerinin zayıf olduğu anlaşılır. Onun içindir ki Türkçede bağlama edatlarının teşekkülü, Karahanlı devresinden itibaren kendini belli eder (Hacıeminoğlu, 1992, s. 112).

Mecdut Mansuroğlu da Türkçede başlangıçta bağlaç olmadığını savunur ve bağlaç ihtiyacının isim fiil, zarf fiil ve çekimli fiillerle karşılandığını ifade eder.

Bilindiği gibi Türkçede aslında şart cümlesi dışında yardımcı cümle (bağlaç) yoktur. Başka dillerin yardımcı cümle ile bildirdiklerini Türkçe zengin isim fiilleri (participium) ve zarf fiilleri (gerundium) ile yani çekimli fiil (verbul finitum) veya bildirici (predicatum) sayılamayacak unsurlarla karşılar. Ancak yabancı dillerle kültür alışverişine girdiği zamanlardan yani Uygur devresinden itibaren birinci derecede dini metinlerde aslına uygunluk isteği ile sözü sözüne tercüme sonunda Türkçeye söz ve cümle bağlama edatları (conjunctio) ile çeşitli yardımcı cümleler ve bunları baş cümleye bağlayan edatların girdiği görülür. Bundan da aslında Türkçenin bağlama edatı tanımayan bir dil olduğunu anlamak gerekir (Mansuroğlu, 1955, s. 59).

Jean Deny *Türk Dili Grameri* adlı eserinde ilgeçler (ilgeçler), bağlaçlar ve ünlemleri “edat” başlığı altında incelemiştir (Deny, 1941, s. 558):

“1) Türkçede bağlamayı zaruri hale getiren durumlarda Türkçe bu iki haddi çoğu zaman sade bir yandaşlık ile bağlamayı yeter görür. Örnek; ana baba, karı koca, er geç, dört beş... gibi.

2) Türkçede fiilden yapılan isimcil siygaların aldığı gelişme, nakıs cümleler teşkiline yol açmıştır ki bunlar uyruk cümlelerin yerini tutmuş olarak bağlaçların kullanılmasına artık lüzum bırakmamıştır” (Deny, 1941, s. 636).

Tuncer Gülensoy Türkçe El Kitabı’nda edatları yüzeysel olarak ele alır ve kendi içinde “1. Ünlem Edatları, 2. Bağlama Edatları, 3. Son Çekim Edatları” olmak üzere üçe ayırır (Gülensoy, 2010, s. 584).

Hacı İbrahim Delice Sözcük Türleri adlı kitabında edatları kendi arasında çekim, bağlama, ünlem ve pekiştirme edatları olmak üzere dört grupta incelemiştir (Delice, 2008, s. 113).

Son yıllarda çıkan yeni bir yayında Ahmet Turan Doğan, Türkiye Türkçesinde Edatlar başlıklı kitap çalışmasında bağlaçları yine edatların bir alt türü olarak vererek edatların sınıflandırmasını şu şekilde yapmıştır.

Türkiye Türkçesinde Edat Türleri: 1) Çekim Edatları, 2) Bağlama Edatları, 3) Ünlem Edatları, 4) Pekiştirme Edatları (Doğan, 2021, s. VII-VIII).

Bağlacı ayrı bir tür olarak (bağlaç) gören çalışmalar:

Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)* adlı kapsamlı çalışmasında edatları, bağlaç ve ünlemlerden ayırarak sadece son çekim edatlarını ilgeç (edat) kapsamına almıştır. Bağlaçları ayrı bir sözcük türü olarak ele alan Korkmaz, bağlaçları kökenlerine, yapılarına ve işlevlerine göre detaylı bir şekilde sınıflandırıp örneklendirmiştir (Korkmaz, 2003, s. 1091-1134).

Zeynep Korkmaz “Türkiye Türkçesinin ki Bağlacı ile ki Şüphe Edatı Arasındaki Yapı ve Görev Ayrılığı” adlı makalesinde ise konu ile ilgili olarak şunları söylemektedir: “Bilindiği gibi Türk dili, temel yapısı bakımından bağlaçlara pek elverişli olan bir dil değildir. Bağlaç gerektiren birçok kelime ve cümle parçaları o kelimelerin art arda sıralanması kelimeler arasındaki duraklamalar yahut sıfat-fiil, zarf-fiil ve edat grupları gibi gramer şekillerinden yararlanarak karşılanabilmektedir” (Korkmaz, 1961, s. 620-624).

Tahsin Banguoğlu, kelimeleri söz içindeki işleyişleri bakımından sekiz söz bölümüne ayırır (ad, sıfat, zamir, zarf, takı “ilgeç”, bağlam “bağlaç”, ünlem, fiil) ve bağlacı şu şekilde tarif eder: “Söziçinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazan da iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimelere bağlam (conjonction) adını veriyoruz” (Banguoğlu, 1998, s. 390). Banguoğlu, Türkçede bağlam yapısının geç gelişmesini ise iki sebeple açıklar: “1) Türk dilleri ifadede kısalığı, dolayısıyla bağlamsızlığı tercih edegelmişlerdir. 2) Türkçe zengin bir zarf-fiiller sistemi geliştirmiş olup ilintili bağlam cümleleri yerine daha çok karmaşık zarf-fiil cümlelerini kullanır” (Banguoğlu, 1998, s. 394).

Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi* kitabında “Anlam bakımından, kelimeler birtakım bölümlere, sınıflara ayrılırlar. Bu bölümlerin her birine kelime çeşidi, kelime sınıfı denir. Kelime çeşitleri şunlardır: isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç, ünlem.” Burada görüldüğü üzere bağlaçlar ve ünlemler farklı sözcük türleri olarak işlenmiştir. “Bağlaçlar kendi başlarına anlamları olmayan, fakat cümleleri ya da eş-görevli kelimeleri ya da kelime öbeklerini hem biçimce, hem de anlamca birbirine bağlayan kelimelerdir” (Ediskun, 1999, s. 363).

Tahir Nejat Gencan *Dilbilgisi* adlı eserinde; “Türkçede sözcükler dil bilgisi bakımından sekiz türdür: ad, sıfat, adil, eylem, belirteç, ilgeç, bağlaç, ünlem” diyerek bağlaçları diğer sözcük türlerinden ayrı tutmuştur. “Anlamca ilgili tümceleri, kavramları ya da görevdeş öğeleri bağlamaya yarayan sözcüklere bağlaç denir” (Gencan, 2001, s. 171, 482).

Neşe Atabay, Sevgi Özel ve İbrahim Kutluk, hazırladıkları *Sözcük Türleri* adlı bilimsel yayınlarında edatlar için “ilgeç” terimini kullanmışlardır. Bu yayında bağlaçlar ve ünlemler farklı sözcük türleri olarak ele alınmıştır (Atabay vd., 2003, s. 115).

Meselenin başında da ifade edildiği üzere bağlaçların temel işlevinin “bağlama” olduğu tüm yayınlarda özellikle vurgulanmıştır. Denilebilir ki Türkiye Türkçesi gramerinde edatların tanımı ve tasnifi konusundaki görüş ve yöntem farklılıkları, bağlaçlar konusunda söz konusu değildir. Türkiye’deki tüm bilimsel yayınlarda bağlaçların her zaman bağlama işlevinde kullanıldığı ön plana çıkarılmış ve birbirine benzer sınıflandırmalar yapılmıştır.

Yukarıdaki izahlardan anlaşılacağı üzere Türkiye Türkçesi gramerlerinde bağlaçları ve ünlemleri, görev elemanı oldukları için çekim edatları ile beraber “edat” başlığı altında birleştirenler olduğu gibi bu sözcük türlerini birbirinden farklı olarak değerlendirip ayrı ayrı inceleyenler de vardır. Özellikle eski Arap gramerliliği esasında hazırlanan klasik yayınlarda bu sözcük türleri -çekim edatları, bağlaçlar, ünlemler- “edat” başlığı altında birleştirilmiş; yeni yayınlarda ve modern dilbilgisi tarzında hazırlanmış kitaplarda söz konusu sözcük türleri farklı başlıklar altında verilmiştir.

Kazak Türkçesinde ise bağlaçlar genel olarak dil uzmanları tarafından edatın bir alt türü “bağlama edatı” olarak kabul edilir.

Ahmedi Iskakov, *Qazirgi Qazaq Tili-Morfologiya* adlı eserinde edatları işlevlerine göre, çekim edatları (septewlikter), bağlama edatları / bağlaçlar (jalğawlıqtar) ve sona gelen edatlar / pekiştirme edatları (demewlikter) şeklinde üç gruba ayırmıştır: “Bağlama edatları birbirine denk kelimelerin, kelime öbeklerinin ve cümlelerin aralarındaki çeşitli ilişkileri bildirir. Bağlama edatları en az iki kelimeyle ya da kelime öbeğiyle ilişkilidir” (Iskakov, 1991, s. 362).

İsayev, edatların mana yönünden leksik anlamı olmayan, birtakım sözcüklerin yanında yer alarak onlara çeşitli anlam ilgileri veren sözcükler olduğunu belirtir ve edatları Iskakov gibi çekim edatları (septewlikter / septewlik şılawlar), bağlama edatları (jalğawlıqtar / jalğawlıq şılawlar) ve sona gelen edatlar / pekiştirme edatları (demewlikter / demewlik şılawlar) şeklinde üç gruba ayırır (İsayev, 2007, s. 328-331).

Oralbayeva, Abdigaliyeva ve Şalabayev de, *Praktikalıq Qazaq Tili* adlı eserde edatları çekim edatları (septewlik şılawlar), bağlama edatları (jalğawlıq şılawlar) ve pekiştirme edatları (demewlik şılawlar) olarak üç gruba ayırmışlardır (Oralbayeva vd. 1993, s. 109).

Koç ve Doğan edatları üçe ayırır, bunlardan biri de bağlama edatlarıdır. “Aynı görevdeki anlam yönüyle birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını ve cümleleri birbirine bağlayan sözcüklere bağlama edatı (bağlaç) denir. Bağlama edatları cümleden çıkarıldığında, cümlenin anlam ve anlatımında genellikle bozulma, eksilme ve daralma olmaz: jāne “ve”, men, ben, pen; menen, benen, penen “ile”, āri.....āri “hem... hem” biraq “ama”, sonda da “ancak, mamafih, nitekim”, al “fakat”, onda da “o da”, joq “veya, yoksa”, ne...ne “ne ...ne”, guy....guy “ister.....ister”, alayda “oysa ki, halbuki”, birde....birde “bazen....bazen”, bolsın....bolsın “olsun.....olsun” gibi” (Koç & Doğan, 2004, s. 318).

Görüldüğü üzere bağlaçlar konusu Kazak Türkçesi gramer kitaplarında hemen hemen aynı şekilde işlenmiş ve edatların bir alt türü olarak kabul görmüştür. Ancak burada önemli bir hususu belirtmekte fayda vardır ki Kazakistan’da yayımlanan Kazak Türkçesi gramer kitaplarında *ünlemler* her zaman ayrı bir sözcük türü olarak ele alınmış, hiçbir surette edatın bir alt başlığı olarak verilmemiştir. Kazak gramer kitaplarında edatların kendi içerisinde üç alt gruba ayrılması sadece şu şekildedir:

Şılawlar (Edatlar):

- * Septewlik Şılawlar (Çekim Edatları),
- * Demewlik Şılawlar (Pekiştirme Edatları),
- * Jalğawlıq Şılawlar (Bağlama Edatları) (İsayev, 2007, s. 122-126).

Bağlaçların görevlerine/işlevlerine ve yapılarına göre sınıflandırması ise dil bilgisi kitaplarında ağırlıklı olarak aşağıdaki şekilde karşımıza çıkmaktadır:

1. Türkiye Türkçesinde bağlaçların sınıflandırılması

1.1. Görevine / İşlevine göre bağlaçların sınıflandırılması:

Cümledeki görevine/işlevine göre bağlaçlar genel olarak aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

- Sıralama bağlaçları (ve, ile, ilâ vb.)
- Denkleştirme bağlaçları (veya, yahut, veyahut, ya da vb.)
- Karşılaştırma bağlaçları (da...da, ya...ya, hem...hem, ne...ne vb.)
- Pekiştirme bağlaçları (değil, dahi, da, ise, bile, ya vb.)
- Cümle başı bağlaçları (fakat, lakin, ama, ancak, yalnız, yeter ki, sanki, hatta, çünkü, keşke vb.) “Bağlaçların sayıca en zengin olanları cümle başı bağlaçlarıdır; açıklama, sonuç, üsteleme, sebep, zıtlık vs. anlamlarıyla cümleleri birbirine bağlarlar.” (Efendioğlu, 2007, s. 2).

Muharrem Ergin bağlama edatlarını kendi arasında şu şekilde tasnif etmiştir:

1. Sıralama edatları; arka arkaya gelen unsurları, kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri “ve” mânâsı ile virgül makamında birbirine bağlayan edatlardır: ve, ile, ilâ,

2. Denkleştirme edatları; birbirine denk olan, birbirinin yerini tutabilecek olan iki unsuru birbirine bağlayan, birbiriyle karşılaştıran edatlardır: ya, veya, yahut, veyahut,

3. Karşılaştırma edatları; karşılaştırılan iki veya daha çok unsuru birbirine bağlayan edatlardır: ya...ya, hem...hem, ne...ne, da...da (de), bir...bir, ister...ister, diler...diler, gerek...gerek, kâh...kâh, bazı...bazı, bâzan...bâzan, kimi...kimi,

4. Cümle başı edatları; cümleleri mânâ bakımından birbirine bağlayan edatlardır. Daima cümle başında bulunurlar. Başında buldukları cümleyi bazıları ondan sonra gelen, bazıları da kendisinden önce gelen cümle veya cümlelere bağlarlar: fakat, lâkin, ancak, yalnız, ama, eğer, şayet, gerçi, vakıa, çünkü, zira, mademki, madem, meğer, binaenaleyh, öyle ki, oysa, oysa ki, şöyle ki, nitekim, halbuki, kaldı ki, üstelik, belki, hatta, yani, mamafih, zâten, zâti, bâri, kezâ, hâkeza, kezâlik, keşke, hazır, bilhassa, demek, demek ki, şu hâlde, öyleyse, özellikle, sanki,

âdeta, nasıl ki, güya, nitekim, tek, yeter ki, meür ki, tâ ki, velev, velev ki, illâ, illâ ki, yoksa, aksi hâlde, aksi takdirde,

5. Sona gelen edatlar; bunlar dil birliklerinin, kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin sonuna gelerek onları önceki veya sonraki unsurlara bağlayan edatlardır.: dahi, da (de) ise, ki, kim, bile, değil, ya,

6. Kuvvetlendirme edatları; Ergin, yukarıdaki beşinci maddede belirtilen sona gelen bağlama edatlarının tamamının esasında bağlama görevinden ziyade kuvvetlendirme işleviyle kullanıldıklarını vurgulayarak bunları çifte görevli edatlar olarak kabul eder: bütün bu sona gelen bağlama edatlarının iki fonksiyonundan (bağlama ve kuvvetlendirme/pekiştirme) umumiyetle kuvvetlendirme fonksiyonu daha belirgindir. Hepsi ilk bakışta sonuna geldikleri unsurları belirtmek, kuvvetlendirmek, dikkati onların üzerine çekmek için kullanılmış görünürler. Bağlama ifadesi bir kısmında belirli, bir kısmında zayıf, bir kısmında hemen hemen belirsizdir. Bazıları bazan hiç bağlama ifadesi taşımazlar. Onun için bu edatları diğer bağlama edatlarından ayırarak kuvvetlendirme edatları adı altında da toplamak mümkündür (Ergin, 1995, s. 365).

Tahsin Banguoğlu bağlaçları sınıflandırırken bağlama ilişkileri ve bağlam çeşitleri şeklinde kapsamlı bir tasnife gitmiştir.

1. Ulama Bağlamları: İki unsuru aynı hizada ve bakışıklı olarak ilgiler. ile, ve, de, hem...hem, ne...ne, de...de, gerek...gerek(se), olsun... olsun,

2. Ayırtlama Bağlamları: İki unsuru seçmeli olarak ilgileyen bağlamlardır. ya, yahut, ya da, veya, ya...ya, mi...mi, ister...ister,

3. Karşıtlama Bağlamları: İki unsurdan birini öbürüne karşı çıkararak bağlamlardır. ama, fakat, lâkin, yalnız, ancak, bununla, beraber, şu var ki, yine de,

4. Anlaşma Bağlamları: İki unsur arasında alması bir değişme ilişkisini gösteren bağlamlardır. bir...bir, kimi...kimi, biri...öbürü, bazen...bazen, gâh...gâh,

5. Üsteleme Bağlamları: İki unsurdan biriyle ötekini pekiştiren bağlamlara denir. de, hatta, bile, üstelik, hem de, zaten, kaldı ki, nasıl ki,

6. Açıklama Bağlamları: İki unsurdan biriyle ötekini anlamca çözmek, açıklamak, aracılığını yapan bağlamlardır. yani, demek ki, öyle ki, başka bir deyimle, senin anlayacağın,

7. Salt Bağlamlar: İki unsurdan birini öbürüne salt olarak tabi kılan, alt alta bağlayan bağlamlara salt bağlamlar denir. ki, kim de,

8. Yerverme Bağlamları: İki unsurdan birini destekleme veya bir yargıyı yerinde gösterme yoluyla bağlantı kuran bağlamlara yerverme bağlamları denir. gerçekten, nitekim, halbuki, oysa, hâl böyleyken,

9. Sebep Bağlamları: İki unsurdan birini ötkine sebep gösteren bağlamlara sebep bağlamları denir. çünkü, zira, ki,

10. Sonuç Bağlamları: İki unsurdan birinin diğerinin sonucu olduğunu gösteren bağlamlardır. buna göre, bundan dolayı, bunun üzerine, bunun için, bu sebeple, öyleyse, o zaman, şimdi,

11. Amaç Bağlamları: İki unsurdan birinin ötekini gerçekleştirme amacı güttüğünü göstermeye yarayan bağlamlar amaç bağlamları adını alır. taki, diye, ki, kim, için, tek, yeter ki,

12. Şart Bağlamları: İki unsurdan birinin öbürü için varlık şartı olduğunu göstermeye yarayan bağlamlara şart bağlamları denir. Şart, Türkçede ayrı fiil çekimleriyle ifade edildiği için şart bağlamları ve kullanışları sınırlıdır. eğer, şayet, yoksa, illâ, o takdirde, aksi hâlde (Banguoğlu, 1998, s. 390-393).

Zeynep Korkmaz işlevlerine ve cümledeki yerlerine göre bağlaçları beş grupta incelemiş ayrıca cümle bağlayıcısı niteliğinde olanları kendi arasında anlam bakımından ele almıştır:

- a) Sıralama Bağlaçları,
- b) Denkleştirme–Karşılaştırma ve Seçme Bağlaçları,
- c) Pekiştirme Bağlaçları,
- d) Nöbetleşme Bağlaçları,
- e) Cümle Bağlayıcısı Niteliğindeki Bağlaçlar (Korkmaz, 2003, s. 1095-1136).

Nurettin Demir ve Emine Yılmaz “Türk Dili El Kitabı”nda bağlaçları işlevleri bakımından şu şekilde sınıflandırmışlardır:

- 1) Sıralama Bağlaçları: ve, ile,
- 2) Denkleştirme Bağlaçları: ya, veya, yahut,
- 3) Karşılaştırma Bağlaçları: ... dA ... dA, ya ... ya ..., hem ... hem...,
- 4) Cümle Başı Bağlaçları: fakat, lakin, ancak, yalnız, ama, keşke, yeter ki, sanki, hatta, çünkü vb.,
- 5) Sona Gelen Bağlaçlar: değil, dahi, dA, ise, bile, ya (Demir, Yılmaz, s. 200).

Ahmet Turan Doğan, bağlaçları edatın bir alt türü olarak ele aldığı “Türkiye Türkçesinde Edatlar” başlıklı yayınında bağlaçları işlevleri/anlamları bakımından kapsamlı bir tasnife tabi tutmuş ve genel hatlarıyla şu şekilde sınıflandırmıştır:

Dil Bilgisel Anlamları Bakımından Bağlama Edatları:

- 1) Cümleden Küçük Birimleri Bağlayan Bağlama Edatları
- 2) Cümleleri Bağlayan Bağlama Edatları
- 3) Cümle Başı Bağlama Edatları
- 4) Ara Söz veya İç Cümle Bağlayan Bağlama Edatları
- 5) Tekrarları Bağlayan Bağlama Edatları (Doğan, 2021, s. 117-205).

1.2. Yapısına göre bağlaçların sınıflandırma denemeleri ise aşağıdaki gibidir:

Tahir Nejat Gencan Dilbilgisi adlı kitabında bağlaçları yapılarına göre incelemiş ve beş gruba ayırmıştır:

- 1) Yalın Bağlaçlar,
- 2) Türemiş Bağlaçlar,
- 3) Birleşik Bağlaçlar,
- 4) Öbekleşmiş Bağlaçlar,
- 5) Yabancı Kökenli Bağlaçlar (Gencan, 2001, s. 514)

Türkçe Dilbilgisi'nde Mehmet Hengirmen ise bağlaçları biçim bakımından dörde ayırarak incelemiştir:

1. Yalın Bağlaçlar: ve, ile, de, dahi, ama, eğer, lâkin, yani, meğer, hem,
2. Türemiş Bağlaçlar: üstelik, yalnız, ancak, örneğin, gerçekten, açıkçası, kısacası,
3. Birleşik Bağlaçlar: öyleyse, oysa, neyse, kimbilir, yoksa, veyahut, meğerse, nitekim,
4. Öbekleşmiş Bağlaçlar: bazı bağlaçlar ve sözcükler bir araya gelerek bağlaç öbeğini oluşturur:

a) ki Bağlacı ile kurulan bağlaçlar: oysaki, halbuki, mademki, sanki, şöyle ki, yeter ki, demek ki, farzet ki, tut ki, şu var ki, nerde kaldı ki, değil ki,

b) Tamlama biçiminde kullanılan bağlaçlar: bunun için, bundan dolayı, bu yüzden, bu bakımdan, buna göre, görünüşe göre, o halde, şu hâlde, bundan başka, senin anlayacağın, sözün kısası, bununla birlikte,

c) Yinelenen bağlaçlar: ne...ne, hem...hem, gerek...gerek, ya...ya, olsun...olsun, ama...ama, kâh...kâh, ister...ister (Hengirmen, 1995, s. 175).

Zeynep Korkmaz bağlaçları yapılarına göre şu şekilde sınıflandırmıştır:

a) Tek kelimedenden oluşan bağlaçlar: açıkçası, âdeta, aksine, ama, aslında, belki, bile, çünkü, dA, derken, eğer, elbette, gerçekten, halbuki, hem, ile, kısaca, nitekim, meğer, öylesine, sonunda, zaten vb.

b) Çeşitli kelime grubu hâlinde olan bağlaçlar: aksi hâlde, başka deyişle, bununla beraber, daha doğrusu, en azından, ne ise, o sebeple, sözün kısası, yazık ki vb.

c) İki veya daha çok kelimenin tekrarı ile oluşan bağlaçlar: bazen... bazen, belki... belki, da... da, hem... hem, kâh... kâh, olsun... olsun, ya... ya vb.

d) Cümle yapısında olan bağlaçlar: aslına bakarsan, az kalsın unuttuyordum, bakalım, bana kalırsa, demek istiyorum ki, görelim bakalım, isterse, ne bileyim işte, onun içindir ki, senin anlayacağın, uzatmayalım, varsın olsun vb. (Korkmaz, 2003, s. 1095-1136).

Bu tasnifler ışığında bağlaçlar, yapı ve köken bakımından şu şekilde sınıflandırılabilir:

İsim veya fiil çekiminden kalıplaşma: açıkçası, doğrusu, kısacası, böylelikle, üstelik, gerçekten, aksine, Allahtan vb.

Sözcük Grubu Kalıplaşması: bunun için, bundan dolayı, bu yüzden, bu bakımdan, buna göre, görünüşe göre, senin anlayacağın vb.

Birleşik Kelime Kalıplaşması: belki, mademki, çünkü, vaktaki, keşke, nitekim vb.

Cümleden Kalıplaşma: halbuki, ola ki, kaldı ki, aslına bakarsan, az kalsın unuttuyordum, oysa ki, bakalım, bakıyorum, bana kalırsa, bereket versin, bilirsiniz, bilmem ki, bir bakarsın, bir de ne göreyim, bize kalırsa, öyleyse, hiç değilse, kim bilir gibi.

Alıntılama: fakat, lâkin, ama, şayet, mademki, adeta, hakeza, zaten, eğer, meğer, bari, hem ... hem, çünkü, bilhassa, mamafih, velhasıl, bahusus, amma velâkin, galiba, zira, ve, bilâkis, binaenaleyh, esasen vb. (Efendioğlu, 2007, s. 5).

Görüldüğü üzere Türkçede bağlaçlar, bazen isim veya fiil çekimi kalıplaşması, bazen sözcük grubu kalıplaşması, bazen birleşik kelime kalıplaşması, bazen yabancı dillerden alıntılama bazen de cümleden kalıplaşma yoluyla oluşmaktadır.

2. Kazak Türkçesinde Bağlaçların Sınıflandırılması

Yukarıda da izah edildiği gibi Kazak dil bilgisi kitaplarında bağlaçlar, edatların bir alt türü olarak açıklanmakta ve “jalğawlıq (bağlamalık/bağlaç) / jalğawlıq şılaw (bağlama edatı)” terimleri ile karşılanmaktadır.

Kazakistan Bilim Akademisi Dil Bilimi Enstitüsü'nün yayımladığı ve Kazakistan'da genel kabul gören Qazaq Tiliniñ Grammatikası adlı gramer kitabında bağlaçlar şu şekilde tasnif edilmiştir:

1. Uygunluk (İnğaylastıq) ifade eden bağlaçlar: jäne, men (ben, pen), äri, da (de), ta (te), tağı, häm,
2. Karşılıklılık (Qarsılıq) ifade eden bağlaçlar: äytse de, äytkenmen, degenmen, söytse de, sonda da, biraq, alayda, äytpese, äytkende, äytpegende,
3. Seçme (Talğawlıqtıq) ifade eden bağlaçlar: älde, birese, ya, birde, ne, nemese, ne bolmasa, meyli, yakiy, bolmasa, quy,
4. Sebep (Sebeptik) ifade eden bağlaçlar: sebebi, öytkeni, nege deseñ,
5. Netice (Saldırlıq) ifade eden bağlaçlar: sondıqtan, sol sebepti, sonan soñ,
6. Şart (Şarttıq) ifade eden bağlaçlar: eger, eger de, alda-jalda (Kazak SSR Ğılım Akademiyası, 1967, s. 225-234).

Orazbayeva vd. ile İbragimov, iki kelime veya iki ifade arasında bağ kuran kelimeleri “bağlama edatı” olarak adlandırır, bağlaçların hiçbir şekilde tek başına kullanılmadıklarını ve değişmediklerini belirtirler (F. Orazbayeva vd., 2005, s. 140; İbragimov, 2015, s. 51).

F. Orazbayeva Bağlama Edatlarını:

1. Ingaylastık (Birliktelik, Sıralama),
2. Karşılıktı (Karşılıklılık),
3. Talğawlı (Karşılaştırma),
4. Sebep-Saldar (Sebep-Sonuç),
5. Şarttı (Şart) Jalğawlıqtar olarak beşe ayırır. (F. Orazbayeva vd., 2005, s. 140)

İbragimov ise Bağlama Edatlarını:

1. Ingaylastık (Birliktelik, Sıralama),

2. Karşılıktı (karşılıklılık),
3. Talgawlı veya Kezektes (Karşılaştırma),
4. Sebep-Saldar (Sebep-Sonuç) olarak dörde ayırır (İbragimov, 2015, s. 52).

Bilginler her bağlacın kendi görevi doğrultusunda bağlandığını belirtirler.

Mırzatay Serğaliyev, Aytbay Ayğabilov ve Oral Külkenov tarafından hazırlanan Qazirgi Qazaq Ädebiy Tili “Bugünkü Kazak Edebî Dili” adlı kitapta ise Kazak dilindeki bağlaçlar, anlamına ve işlevine göre yedi gruba ayrılmıştır:

1. Ingaylastık (Uygunluk, Sıralama),
2. Karşılıktı (Karşılıklılık),
3. Talgawlı (Karşılaştırma),
4. Sebepdik (Sebep),
5. Saldarlık (Netice),
6. Şartlık (Şart),
7. Uştastırğış (Birliktelik) (Serğaliyev vd., 1991, s. 24).

A. Iskakov, bağlaçları tek kelime ile cümleleri birbirine bağlayabilme açısından aşağıdaki gibi iki gruba ayırmıştır:

- 1) Ingaylastık (Uygunluk, Sıralama),
- 2) Talgawlı (Karşılaştırma) (Iskakov, 1974, s. 367).

Türkiye’de Ahmet Bican Ercilasun editörlüğünde hazırlanmış olan Türk Lehçeleri Grameri adlı çalışmada Kazak Türkçesi bölümünü yazan Ferhat Tamir, Kazak Türkçesinde bağlama edatlarını kendi içinde şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Sıralama Edatları: cäne “ve”, men, ben, pen “ile”, menen, benen, penen “ile”, äri “ve”,
2. Denkleştirme Edatları: nemese “veya”, yakiy “veya, yahut”,
3. Karşılaştırma Edatları: ne... ne “ya... ya”, birde... birde “bazen... bazen”, birese... birese “bir... bir”, keyde... keyde “bazen... bazen”, ya... ya... “ya... ya...”, meyli... meyli “ister... ister”, quy... quy “ister... ister”,
4. Cümle Başı Edatları: biraq “fakat, ama, lâkin”, öytkeni “çünkü, zira”, sebebi “çünkü”, sondıqtan “onun için, bu yüzden”, sol sebepti “onun için, bu yüzden”, sol üşin “onun için”, degenmen “bununla birlikte, yine de”, alayda “ancak”, eger, egerde “eğer”, alda-calda “şayet”, demek “demek, demek ki”, yağniy “yâni”, endeşe “öyleyse”, al... “ise”, al endeşe “öyleyse”, äytkenmen “öyle olsa bile”, äytkende, “öyle olduğunda, öyle olunca”, äytpegende “öyle olmasa bile”, äytse de “öyle olsa bile”, süytse de “öyle olsa bile”, sonda da “öyle olsa bile, gene de”, sonımen qatar “bununla birlikte”, buğan qosa “bununla birlikte”, äsirese “bilhassa, özellikle”,
5. Sona Gelen Edatlar: da, de, ta, te “da, de”, ğana, qana, aq, tek “sadece, ancak”, ğoy, qoy “kuvvetlendirme ifade eder”, tügil “değil” (Ercilasun vd., 2007: Tamir, s. 473).

3. Kazak Türkçesinde Jalğawlıqtar (Bağlaçlar) ve Türkiye Türkçesindeki Karşılıkları

Aşağıda Kazak Türkçesiyle kaleme alınmış Kazak dil bilgisi kitapları ve roman, hikâye, uzun hikâye (povest) türünden eserlerin taranmasıyla tespit edilen bağlaçlar; cümledeki yerlerine, yüklendikleri görevlere/işlevlere göre sıralanarak Türkiye Türkçesi karşılıklarıyla verilmeye çalışılmıştır. Kazakça cümleler orijinal Kiril harfli metinlerden alıntılanmış ancak Ortak Türk Alfabeti esasında transkripsiyonları yapılarak Latin alfabesiyle verilmiştir. Transkripsiyon alfabesi olarak Kenan Koç ile Oğuz Doğan'ın ortaklaşa hazırladıkları *Kazak Türkçesi Grameri* kitabındaki çeviri yazı alfabesi kullanılmıştır (bk. Koç & Doğan, 2004, s. XVI).

3.1. Sıralama Bağlaçları

Bu bağlaçlar, aynı düzeydeki sözcükleri, sözcük gruplarını, cümleleri birbirine bağlar ve bunlar arasında uygun bir ilişkiyi ifade eder. Benzer ifadeler, bağlaçlar yardımıyla peş peşe sıralanarak birbirine bağlandığı için bu tarz bağlaçlara “sıralama bağlaçları” denilmiştir.

Bağlacın bu grubuna *men* (ben, pen), *menen* (benen, penen), *jäne*, *häm*, *da... da* (de), *ta... ta* (te), *äri... äri*, *meyli... meyli*, *ne... ne*, *bolsın... bolsın* gibi bağlaçlar girer.

men / ben / pen “ve, ile, -la, -le”

Qağazbay tärizdi adamdar köp bolsa, jetimdik **pen** jesirlik bilinbes edi. (Sokpakyayev, 2014, s. 174)

“Kağazbay gibi adamlar çok olsa yetimlik **ile** dulluk bilinmez idi.”

Dastarxan jıynalğasın tımağı **men** qamşısın aldı (Nurpeyisov, 2004, s. 22)

“Sofra toplandıktan sonra borkünü **ve** kamçısını aldı.”

Orta cüz **ben** Ulu cüzdiñ xanı dep bekitüwdi surandı. (Müsirepov, 2003, s. 275)

“Orta cüz **ile** Ulu cüzün hanı diyerek onayını istedi.”

menen / benen / penen “ve, ile, -la, -le”

– Qısqası, bul jolda siz **benen** biz uğıspaspız. (Avezov, 2004, s. 20)

“– Kısacası bu yolda sizin **ile** biz anlaşamayacağız.”

Şaması, bes **penen** üş jastardağı ayanıştı böbekter. (Avezov, 2004, s. 20)

“Tahminen beş **ve** üç yaşlarında esirgeme bebekler.”

jäne “ve, ile”

Bul terezeden awıldıñ batıs jaq bir bölegi **jäne** stantsiyağa qaray baratın tas jol anıq körinip turuwşı edi. (Muratbekov, 2004, s. 18)

“Bu pencereden köyün batı tarafının bir kısmı **ve** istasyona doğru giden taş yol açık bir şekilde görünüyordu.”

Meylinşe aq peyil **jäne** mırza körinedi. (Esenjanov, 1988, s. 78)

“Oldukça kibar **ve** efendi görünüyordu.”

häm “ve, ile”

Osınday ulı taqırıp mağan ulı talap jüktedi **häm** men sol ulı talaptıñ üdesinen şıǵuw üşin bar küş-jigerimdi ayamay, kün-tün demey tınımsız eñbek etüwdemin. (Mağavin, 2004, s. 211)

“Böyle büyük bir konu bana büyük bir gaye yükledi **ve** ben o büyük gayenin muradına ermek için var gücümle, gece gündüz demeden sürekli çaba göstermekteyim.”

Meniñ estüwimşe, sizder bizdi Qoqan **häm** Buqar xandıǵınan ayıruwdı közdeytin körinesizder. (Esenberlin, 1998, s. 304)

“Duyduǵuma göre, bizi Kokan **ve** Bakur Hanlıǵı’ndan mahur etmek niyetindedesiniz.”

da... da (de), ta... ta (te) “da... da (de)”

Sabit ekewimiz qorşawdıñ belgili tusına lap qoydıq ta, kiyimimizdi **de**, özimizdi **de** tikenek sımǵa jırtqıza-mırtqıza jantalasıp ötip, kündiz köz almaytın tawdı betke ustap zıtıp berdik. (İsabay, 2008, s. 11)

“Sabit ile ikimiz duvarın belli bir tarafına saldırdık ve kıyafetimizi **de** kendimizi **de** dikenli tellerde parçalaya parçalaya debelenerek geçip, gündüz gözün alamayacağı daǵı hedefleyip hızlıca uzaklaşdırdık.”

– Aluwdıñ esebin üyretpey-aq qoy. Halıq üstindegi adam qaǵıp **ta**, soǵıp **ta** jey beredi,- dedi. (Nurpeyisov, 2004, s. 152)

“Almanın hesabını öğretme. Halkı yöneten insan vurup **da**, dövüp **de** yer” dedi.”

Ätteñ, osı küнге deyin batırılıq **ta**, erlik **te**, suluwlıq **ta**, aqıldılıq **ta** xan tuqımında dep keldik qoy. (Müsirepov, 2003, s. 310)

“Ne yazık ki bugüne kadar kahramanlık **da**, yiǵitlik **de**, güzellik **de**, zekâ **da** han soyunda diye bilirdik.”

äri... äri “gerek... gerek, hem... hem (de), ister... ister”

Eski tüye jün şekpen **äri** jamlıǵı, **äri** töseniş. (Murtaza, 1980, s. 398)

“Eski deve yünlü cepken, **gerek** yorgan **gerek** döşeme.”

Qırǵızbaydıñ qatını Saliyxa saldırlap qalǵan, **äri** aşuwşañ, **äri** aqkõñil añqıldıq kisi edi. (Murtaza, 1980, s. 225)

“Kırǵızbay’ın kadını Saliha çok konuşan, **hem** asabi **hem** samimi, açık yürekli bir kişiydi.”

meyli... meyli “ister... ister”

Qara nanǵa qul bolıp, “Kara ekmeǵe kul olup”,

Xanına til tiygizgen, “Hanına dil uzatan”,

Meyli biy, **meyli** qul bolsın, “**İster** bey **ister** köle olsun”,

Tartatın bir sazayın, “Çeker cezasın”,

Körgeñ emen oñǵanın! “Görmüş deǵilim iflah olduǵunu!” (Müsirepov, 2003, s. 13).

ne... ne “ya... ya”

Awıldağı eñ täwir üy, ädette, **ne** keñse, **ne** mektep. (Sokpakbayev, 2014, s. 213)

“Köylerde gösterişli ev genelde **ya** büro **ya** okul.”

bolsın... bolsın “olsun... olsun”

Saylawdan keyin de jasırın **bolsın**, aşiq **bolsın** talay sayısqa. (Murtaza, 1980, s. 328)

“Seçimden sonra da gizli **olsun**, açık **olsun** bayağı tartışmıştı.”

Jekpe-jekte **bolsın**, soğista **bolsın** qarсылasqa jawıñdı solay bir mazaqtap, qorlap alsañ, oñay aşuwanadı. (Müsirepov, 2003, s. 67)

“Kavgada **olsun**, savaştta **olsun** düşmanınıza böyle sataşp hakaret ederseniz, kolayca sinirlenir.”

3.2. Denkleştirme-Karşılaştırma-Seçme Bağlaçları

Kazak Türkçesinde bu gruba giren bağlaçlar; genelde isim, sıfat, fiil türünden kelimeleri, kelime gruplarını veya cümleleri karşılaştırarak, denkleştirerek ya da seçerek birbirine bağlamaktadır.

Bunlar, quy...quy, nemese, ya... ya, meyli... meyli, älde, ne... ne bağlaçlarıdır.

quy...quy “ya... ya, ister... ister”

Tek meniñ aytar ağalıq bir aqılım bar, onı **quy** al, **quy** alma... erik öziñde, - dep toqtadı. (Nurpeyisov, 2004, s. 134).

“Yalnız benim söyleyecek kardeşlik bir aklım var, onu **ya** al **ya** alma... kendin bilirsın, diyerek durdu.”

nemese “veya, ya da, yahut”

– Qalmaq tek kâmpiyt **nemese** qant jeydi. (Sokpakbayev, 2014, s. 257)

– Kalmaklar sadece bayram şekeri **veya** çay şekeri yer.”

Al Aqböken sekildi suluwğa qol sozuwğa jurttan asqa dâwletiñ, **nemese** köpke äygili atağın boluw gerek. (Esenberlin, 1998, s. 477)

“İşte Akböken gibi bir güzelliğe ulaşmak için zengin **ya da** ünlü olmanız gerekiyor.”

ya... ya “ya... ya”

Erteñ olar Täñirbergenmen mıqtap bet aşısqa: **ya** jeñedi, **ya** jeñiledi. (Nurpeyisov, 2004, s. 157).

“Yarın onlar Tanırbergen ile iyice tartışacaklar **ya** yenecek **ya** yenilecek.”

ne... ne “ya... ya da”

Ne tağı jaña bir salıq salınadı, **ne** äldekimdi sottap, jazalaydı. (Murtaza, 1980, s. 61)

“**Ya** daha yeni bir vergiye bağlayacak **ya da** herhangi birisini yargılayıp ceza verecek.”

Tegi, **ne** analar aman da, **ne** mınaw tük bilip sezbeğen göy. (Avezov, 2004, s. 1469)

“Büyük olasılıkla **ya** onlar yaşıyor **ya da** bunun hiçbir şey bildiği yok.”

meyli... meyli “olsun... olsun, ister... ister”

Özge baylardıñ balaları şının aytsın **meyli**, aytpasın **meyli**, uşığı tabılğan jiptiñ arjağın da suwırıp alamız. (Mukanov, 2006, s. 231)

“Başka zenginlerin çocukları gerçeği **ister** söylesin, **ister** söylemesin, ucu bulunan ipin öteki tarafını da çekip alırız.”

älde “yahut, ya da, yoksa”

– Şığasıñdar ma, joq pa? **Älde** bıt-bıt qıp, süyrep alıp şığayın ba?! (Sokpakyayev, 2014, s. 262)

“– Çıkacak mısınız? **Yoksa** döve döve sürükleyerek çıkarayım mı?”

yakiy “veya, yahut”

Jatayın deseñ, **yakiy** otıra berseñ ortasındağı eki taqtay tayıp ketip, qulap tüsesiñ. (Murtaza, 1980, s. 210)

“Yatayım desen **veya** oturuversen ortasındaki iki tahta gibi kayıp düşüverirsın.”

3.3. Pekiştirme Bağlaçları

Bu tür bağlaçlar, cümlede birbiriyle irtibatlı olan unsurlardan birisini güçlendirerek anlamca diğereine bağlar. Bu bağlaçlar bazen bağladığı ikinci unsuru düşürerek birinci unsuru pekiştirirler. Bu durumda düşmüş olan ikinci unusurla bir kıyaslama yapılmış olur. Pekiştirme bağlaçları Türkiye’deki gramer çalışmalarında genelde sona gelen bağlaçlar başlığı altında verilmiş ve bazen çekim edatı sınıfına dâhil edilmişlerdir. Kazak Türkçesinde ise pekiştirme bağlaçları her zaman demewlik şılawlar (pekiştirme edatları) olarak ele alınmışlardır.

Bu grupta jäne, äri, da (de), ta (te), ekeş gibi bağlaçlar bulunur.

jäne “da (de)”

Dombıranı **jäne** özi jasıp alatın. (Sokpakyayev, 2014, s. 34)

“Dombıra’yı **da** kendisi yapardı.”

Awıldı qorşay köp salt attı **jäne** tur. (Esenberlin, 1998, s. 582)

“Köyü kuşatan pek çok süvarisiz atı **da** var.”

äri “hem, hem de, üstelik”

Äri, köktemde tülegen qanat-quyrıgınıñ şalğıları äli erkin jetilip te bolmay, qawırsındarınıñ tübi kök ayazdanıp tur. (Mukanov, 2006, s. 393)

“**Üstelik** baharda dökülen kanat-kuyruğunun tırpanları henüz düzgün yetişmeden tüyleri ayazlanıp donuyor.”

Tek qatını küñeylew, **äri** bala tappağan. (Murtaza, 1980, s. 315)

“Tek hanımı fena, **hem de** çocuksuz.”

da (de), ta (te) “da (de), bile”

Artınan anası ayqaylaydı: “Äbujan, bazarğa barıp seksewil satıp äkelseñşi?” – degeniñe **de** qarar emes. (Dosjanov, 1982, s. 18)

“Arkasından annesi sesleniyordu: ‘Ebucan, pazara gidip saksavul satın alıp gelsene.’ Çağrısına bakmadı **bile**.”

Äbden qajıp **ta** bitti. (Dosjanov, 1982, s. 6)

“Zaten çok **da** yorulmuştu.”

ekeş “hatta, dahi, bile”

Qarlığaş **ekeş** qarlığaş bir–birine qayırılığış, birin-biri sıylağış. (Aymavitov, 2003, s. 7)

“Kırlangıçlar **bile** kırlangıç **iken** birbirlerine gönül verici, saygı göstericiler.”

Ağaş **ekeş** ağaşa da sezim bar. (Murtaza, 1980, s. 162)

“Ağaş **bile** ağaç **iken** duygusu var.”

Mına aspanğa qaraşı! Aspan **ekeş** aspanda da tınım joq. (Murtaza, 1980, s. 1145)

“Gökyüzüne bak! Gökyüzünde **bile** huzur joq.”

tügil “bile”

Orazbay külgen joq, külmek **tügil**, jımiyğan da joq. (Avezov, 2004, s. 1469)

“Orazbay gülmedi, gülmek ne ki gülümsemedi **bile**.”

Adam **tügil** iytti de büytip qorlamas. (Murtaza, 1980, s. 343)

İnsanı bırak da, köpeği **bile** bu kadar ezmezler.

3.4. Nöbetleşme Bağlaçları

Bu bağlaçlar; cümledeki sözcükler arasında, çeşitli yönlerden münavebe türünden bir bağlama işlevi yüklenmişlerdir. Böylece iki ve daha çok şeyin sıra ile değiştirilmesi veya kendiliğinden bu değişimi sağlaması durumu; nöbetleşerek, sıra ile değişerek iş yapma durumu ortaya çıkar.

Bunlar birde... birde, birese... birese, keyde... keyde, bir... bir, biri... biri gibi tekrarlı bağlaçlardır.

birde... birde “bazen... bazen”

Qanınñ izi **birde** sızat, **birde** qoyu. (Murtaza, 1980, s. 77)

“Kanın izi **bazen** sızıntı hâlinde, **bazen** koyu.”

Balanın başı **birde** anıq körünip, **birde** elbeñdep şöp arasına süñgip ketedi. (Esenjanov, 1988, s. 827)

“Çocuğun başı **bazen** açıkça görünüyor, **bazen** sersemlemiş halde çimenlere dalıyor.”

birese... birese “kâh... kâh, bazen... bazen”

Men enesine ilesken qulın tärizdimin, **birese** o jağına, **birese** bu jağına şığamın. (Sokpabayev, 2014, s. 11)

“Ben annesine yapışmış kulun gibiyim, **kâh** o tarafına **kâh** bu tarafına geçiyorum.”

Osı jaydı Cumaş pen Seyil **birese** türşigip, **birese** ızamen küle otırip aytıp bergen edi. (Avezov, 2004, s. 2396)

“Bu olayı Cumaş ile Seyil **bazen** titreyerek **bazen** yüksek sesle kahkaha atarak anlatmışlardı.”

keyde... keyde “bazen... bazen”

Oniñ jawaptarın, äyelderimen jawaptasuwin tındağanda da, **keyde** şegimiz qata külip, **keyde** jilamağanmen, onı ayap ta otırdıq. (Mukanov, 2006, s. 292)

“Onun cevaplarını, eşleriyle atışmalarını dinlediğimizde **bazen** kahkahalarla güldük **bazen** ağlamasak da ona acıyıp durduk.”

Tek äwede bödene añdığan qırğıylar ğana qanjar qanattarın **keyde** jayıp, **keyde** jasırıp, jem izdep jür. (Murtaza, 1980, s. 274)

“Gökte sürekli bıldırcın gözleyen bozdoğanlar **bazen** hançer kanatlarını açıp **bazen** gizleyip yem arıyorlar.”

bir... bir “bir... bir”

Jüzi **bir** surlanıp, **bir** kızardı, ülken tana közderinde mağınasızdıq, sosın ıza, sosın tağı da mağınasızdıq kezek oynap tur. (Dosjanov, 1982, s. 14)

“Yüzünün rengi **bir** soldu, **bir** kızardı, büyük gözlerinde manasızlık, sonra öfke sonra yine anlamsızlık sırasıyla değişiyor.”

biri... biri “biri... biri”

Bir kamerağa dini basqa orıs pen qazaqtı qatar jatqızıp, ırıldastırıp qoymaqsı edi, qayta bular **biri** nağası, **biri** jiyendey bawırlasıp ketti. (Murtaza, 1980, s. 198)

“Aynı kamaraya dini başka Rus ile Kazak’ı beraber koyup dövüştürecek idi, ancak bunlar **biri** dayı, **biri** yeğen gibi kardeş oldular.”

Otırğandar **biri** jöteliip, **biri** közi jasawrap betin basıp qalıstı. (Avezov, 2004, s. 1450)

“Oturanlardan **biri** öksürdü, **biri** gözü yaşardığından yüzünü kapattı.”

3.5. Açıklama Bağlaçları

Bu tür bağlaçlar, ardından geldiği cümleyi ya da ifadeyi kendisinden sonraki unsura bağlayarak anlatımın sonraki unsur ile izahını sağlar. Bir bakıma önceki ifadenin sebebini açıklar. Dolayısıyla bu bağlaçlara bazen sebep/neden bağlaçları da denilebilir. Ayrıca bu bağlaçlar, bağladıkları birinci unsurun göz ardı edilmesiyle bazen belirteç görevinde değerlendirilmektedir.

Kazakçada bağlacın bu grubuna onda, demek, yağniy, şınında, yakiy, söytse, onıñ üstine, aytqanday, tuwrasın aytqanda, endeşe, siyaqtı, sirä gibi bağlaçlar girer.

onda “o zaman, öyleyse”

– Al, apatay, **onda** öziñ, keltire gör retin! - dedim. (Mukanov, 2006, s. 56)

“Hadi, ablacım **öyleyse** kendin bir yolunu bul, dedim.)

Eger bizdiñ osı ötiñimiz eskerilmese, **onda** biz özimizge senip tapsırğan qızmetimizdi qawipsiz atqara almaymız. (Murtaza, 1980, s. 201)

“Eğer bizim bu talebimiz dikkate alınmazsa, **o zaman** bize emanet edilen hizmeti güvenle yerine getiremeyeceğiz.”

demek “demek, demek ki”

Kazaktar tegis qozğaldı desedi, **demek**, qan tögilmek, urıs bolmaq. (Esenjanov, 1988, s. 202)

“Kazaklar düzenli hareket ettiğini söylüyorlar, **demek ki** kan dökülecek, savaş olacak.”

Demek, Kenesarı aňgimesin bitiretin waqıt jetti. (Esenberlin, 1998, s. 511)

“**Demek** Kenesarı konusunu kapatma zamanı geldi.”

yağniy “yani”

Öziniñ jasırın oyun, **yağniy** iydeyasın jurta jetkizüw üşin jazadı. (Sokpabayev, 2014, s. 151)

“Kendinin gizli düşüncelerini **yani** fikirlerini halka bildirmek için yazar.”

Öz basım osı isti, **yağniy** ortalıqtı Oyılğa köşirüwdi qattı quptaymın. (Esenjanov, 1988, s. 1350)

“Şahsen bu işi, **yani** merkezin Oyıl’a taşınmasını memnuniyetle karşılıyorum.”

şındığında “açıkçası”

– **Şındığında** kümänim joq, – dedi manadan beri añırıp otırğan Edige kenet boyın jıyıp alıp. (Mağavin, 2004, s. 93)

“– **Açıkçası** hiç şüphem yok, dedi deminden beri ağlayarak oturan Edige birdenbire toparlanarak.

Kezdeysoq uşırasqan buldır is, oraysız oyun, aqımaq qaljıñ nemese jaman tüs, al **şındığında** dünüye burınğı qalpında sıyaqtı. (Mağavin, 2004, s. 248)

“Rastgele bulanık bir olay, saçma bir oyun, aptalca bir şaka veya kötü bir rüya, **açıkçası** dünya eskisi gibiydi.”

şımında “gerçekten, aslına bakarsan”

Abay men Äygerimniñ bul jolğı qonaqtarı **şımında** Tobıqtı jastarınıñ eñ bir önerli, nãrlisi bolatın. (Avezov, 2004, s. 784)

“Abay ve Aykerim’in bu seferki misafirleri, **aslına bakarsan** Tobuklu gençlerin en yetenekli, en kabiliyetlileri idi.”

Olardıñ köbi **şımında** da halıqqa zor qızmet atqarıp jür. (Murtaza, 1980, s. 797)

“Onların birçoğu **gerçekten** insanlara büyük hizmet veriyor.”

yakıy “yani, yahut, veya”

Jer men suw **yakıy** sonıñ barlıq baylığı mañday teri men julın küşin jumsağan kedeydiki degen qağaz alıp qayttım, mine qağazı. (Esenjanov, 1988, s. 1794)

“Toprak ve su, **yani** tüm zenginlikler, alın terini ve bedenindeki bütün gücü harcayan fakirindir diyen kâğıdı alıp döndüm, işte kâğıt bu.”

Bir eldi basqaruw üşin, sol eldi eñ äweli anañday, atañday, **yakiy** balañday süyü kerek qoy. (Murtaza, 1980, s. 1430)

“Bir ülkeyi yönetmek için öncelikle o ülkeyi anneniz, babanız **yahut** evladınız gibi sevmelisiniz.”

söytse “meğer, meğerse”

Söytse, qara soranıñ qawında kündizgi şek-şektiñ ornına şildeqoñız şırıldap otır eken. (Murtaza, 1980, s. 167)

“**Meğer** kenevirin arasında gündüzki çekirgenin yerine cır cır böceği ötüp duruyormuş.”

Burın bilmeyşi edi, **söytse** Aqbala iyttten qorqadı eken. (Nurpeyisov, 2004, s. 771)

“Daha önce bilmiyordu **meğer** Akbala köpekten korkuyormuş.”

onıñ üstine “bunun üstüne, üstelik”

Onıñ üstine qarındası şırıldap eteğine jarmastı. (Murtaza, 1980, s. 311)

“**Üstelik** kız kardeşi ağlayarak ona yapışmıştı.”

Ğubaydollanı qazaqtıñ xanı dep bekitip, **onıñ üstine** Qıtay imperiyesınıñ ulı knyazi – Van Gun degen atağ berdi. (Müsirepov, 2003, s. 275)

“Gubaydolla’yı Kazak Hanı olarak ilan etti, **bunun üstüne** Çin İmparatorluğu’nun ulu prensi Van Gun unvanını verdi.”

aytqanday “nitekim, sonuç olarak”

Aytqanday-aq üş sağıt şamasında şatqaldıñ eki kemerin qosıp turğan köpir alıstan qılday bolıp körindi-aw. (İsabay, 2008, s. 14)

“**Nitekim** yaklaşık üç saat sonra dağ geçidinin iki yakasını birleştiren köprü, uzaktan kıl gibi göründü işte.”

– Onı oylap jürgen men joq. **Aytqanday**, sen qaşan qaytasıñ? (Nurpeyisov, 2004, s. 913)

“Onun hakkında bir şey düşünmüyorum. **Sonuç olarak** sen ne zaman dönüyorsun?”

tuwrasın aytqanda “doğruyu söylemek gerekirse”

Tuwrasın aytqanda, meniñ özüm jetispey jatırımın. (Mağavin, 2007, s. 6)

“**Doğruyu söylemek gerekirse**, ben yetiştiremiyorum.”

Tuwrasın aytqanda, bul saparıñız erliktiñ saparı, jumdıqtıñ joriğı. (Esenjanov, 1988, s. 1500)

“**Doğruyu söylemek gerekirse**, bu yolculuğunuz bir cesaret yolculuğudur, bir barış yolculuğudur.”

al endeşe “öyleyse”

– **Al endeşe**, sol Aybardıñ aram astığı – kedeylerdiñ adal eñbegi. (Murtaza, 1980, s. 820)

“Öyleyse şu Aybar’ın haram hasatı fakirlerin helal emeği.”

– **Al endeşe**, jañağı eki sertke söz berip, keydege quran urasındar göy!?- dep Bazaralı tağı aqırdı. (Avezov, 2004, s. 1700)

“Öyleyse şimdi iki ant üzerine söz verip, Kur’an ile yemin edeceksiniz!?” diye Bazaralı yine bağırdı.”

endeşe “öyleyse, demek ki”

– Aytıp jatqanım: ekewmizdiñ de tänimiz ben janımız Torğaydıñ tabiyğatınan, **endeşe** qosıluwımızdıñ küwäsi sol ğana bolsın? (Mukanov, 2006, s. 321)

– Demek istediğim, ikimizin de bedeni ve ruhu Torğay’ın doğasındandır, **öyleyse** katılmamızın tek şahidi o olsun?”

Mısalı, Särsembay – adam, ärbir adam öz ultın süyedi, **endeşe**, Särsembay da öz ultın süyedi. (Cumabayev, 2013, s. 135)

“Mesela Sersembay bir insandır, her insan milletini sever, **demek ki** Sersembay da milletini sever.”

siyaqtı “sanki”

Juwıq arada suwatqa qulamağan **siyaqtı**. (Murtaza, 1980, s. 238)

“**Sanki** yakın zamanda suvata gelmemişler.”

Bular da jantayıp azıraaq demderin alsa eşteñe etpeytin **siyaqtı**. (Esenberlin, 1998, s. 29)

“Bunlar da uzanıp biraz dinlenseler hiçbir şey olmaz **sanki**.”

sirä “herhalde, galiba, belki, belki de”

Sirä, kiyimimen jatqan. (Murtaza, 1980, s. 113)

“**Galiba** kıyafeti ile uyumuş.”

Sirä, bay awıl bolar? (Nurpeyisov, 2004, s. 1118)

“**Herhalde** zengin bir köydür?”

3.6. Netice / Sonuç Bağlaçları

Bu bağlaçlar, iki sözcüğü ya da cümleleri birbirine sonuç bildirme bağlantısıyla bağlayan kelimelerdir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bağlanan ikinci unsurun birinci unsurun neticesini/sonucunu bildirmesi durumudur. Birinci unsur bitmiş bir cümle ise netice / sonuç bağlaçları cümle başı bağlacı olarak kullanılır ve birinci unsur ifade edilmeden de bağlama gerçekleşebilir.

Bunlar al köreyik, osılay, sondıqtan, sol sebepti, sol üşin, äytewir, aqırı, söytse gibi bağlaçlardır.

al köreyik “hadi bakalım, hadi görelim”

– **Al köreyik** mıqtı ekeniñdi, – dep küñk etti. (Murtaza, 1980, s. 41)

– **Hadi görelim**, ne kadar iyi oyuncu olduğunu, diye söylendi.”

osılay “böylece”

Osılay 1942 jıldıñ küzine qaray Don özeniniñ burılısına jettik. (İsabay, 2008, s. 6)

“**Böylece** 1942 yılının sonbaharına doğru Don Nehri’nin kıvrımına ulaştık.”

Osılay otırıp ta kökiregi qurğır bärin sezip otır. (Nurpeyisov, 2004, s. 17)

“**Böylece** oturup da içtenlikle her şeyi yüreğinde hissediyor.”

sondıqtan “bunun için, bu yüzden bundan dolayı, bu sebepten”

Men tañerteñ oqıymın, **sondıqtan** erte turam. (Sokpabayev, 2014, s. 250)

“Ben sabah derse gidiyorum **bunun için** erken kalkıyorum.”

Äkemniñ munda keletin ol Semeyde jolıqqan nağaşım – Jaqıpbekten estipti, **sondıqtan**, tanısa sala şurqırasa ketti. (Mukanov, 2006, s. 285)

“Babamın buraya geleceğini Semey’de buluştuğu dayım Cakıpbek’ten duymuş, **bu yüzden** tanışmayı hemen memnuniyetle karşıladı.”

sol sebepti “bundan dolayı, bu sebepten”

Sol sebepti jazuşılıqtıñ özi de ekinşi дәrejede qalıp salaq bolıp. (Baytursınov, 2003, s. 21)

“**Bundan dolayı** yazarlık da ikinci sıraya bırakılıp ihmal edilmiş.”

sol үшін “onun için, bu yüzden”

Obir imperiyanıñ tәrtibin qalğımay küzetken, **sol үшін** дәrece, şen, orden, ataq, baq iyesi bolğan sultan. (Esenjanov, 1988, s. 399)

“Obur İmparatorluğu’nun düzenini pineklemeden korumuş, **onun için** rütbe, nişan, şöhrat, baht sahibi olan bir sultan.”

äytewir “sonunda, nihayet, nasıl olsa, her nasılsa”

Äytewir bul buyırıq bolmay, bәkim janımda qaldı. (İsabay, 2008, s. 7)

“**Nihayet** böyle bir emir gelmeyince, çakım yanımda kaldı.”

aqırı “sonunda, velhasıl”

Aqırı bolmadı bilem, Qadırdı baqırawıq taylaqqa qayta mingizip, kәri qoldayğa qaytarıp jiberüwge tuwra keldi. (Dosjanov, 1982, s. 26)

“**Velhasıl** yapamadı. Kadir’i huysuz deveye bindirip, yaşlı komutana geri göndermeye karar verdi.”

Aqırı kempir luqsat etti. (Müsirepov, 2003, s. 465)

“**Sonunda** yaşlı kadın izin verdi.”

söytse “oysa, oysaki”

Men үшін ol qol jetpes arman edi. **Söytsem**, armanı qalay orındalğanın adam bilmey de qaladı eken. (Sokpabayev, 2014, s. 243)

“Benim içim bu ulaşılmaz bir hayal idi. **Oysa** hayalinin nasıl gerçekleşeceğini insan hiç düşünmemiş.”

söytip “böylece, öylece”

Söytip maxabbat pen menmendik talasqa tüsti. (Mağavin, 2007, s. 238)

“**Böylece** aşk ve gurur çatıştı.”

sonimen “böylece, kısaca, özetle”

Birazdan soñ tışqan jorğalap tüyeniñ üstine şığıp, örkeşiniñ basına mindi de otırdı. **Sonimen** bärinen burın jıldı tışqan körip, xabar berip, jıldıñ bası bolğan. (İsabekova, 2001, 111)

“Bir süre sonra fare, devenin üzerine fırlayıp hörgüçün üzerine çıktı ve oturdu. **Böylece** hepsinden önce yılı fare görüp haber verdi ve yılın başlangıcı oldu.”

3.7. Üsteleme Bağlaçları

Bunlar peş peşe gelen iki ayrı ifadeden birisiyle diğerini üsteleyen/pekiştiren bağlaçlardır. Bazıları cümle başı bağlacı olarak görev yapar.

Bu gruba äri, tipti, ne de bolsa, onsız da, jäne de bağlaçları girer.

äri “hem de”

– Mendey emes, sen äli şımırısñ. **Äri** jassın göy. (Nurpeyisov, 2004, s. 426)

“– Benim gibi değilsin sen daha güçlüsün. **Hem de** gençsin.”

tipti “hatta, mutlaka”

Ağayındı üşewiniñ bası qosılğannan qaymıqtı ma, joq älde, ärwaqtıñ atı atalğan soñ tayqıdı ma, äytewir Saqan palwan birinşi ret ayqaylamay-aqırmay, sabır saqtap, **tipti** sıbırlap söyledi. (Murtaza, 1980, s. 285)

“Kardeşlerin üçünün bir araya gelmesinden mi korktu, yoksa ruhların adının geçmesinden mi çekindi, nasıl olduysa Sakan pehlivan ilk kez bağırap çağırmadan yavaşça **hatta** fısıldayarak konuştu.”

ne de bolsa “ne de olsa, ne olursa olsun”

Ne de bolsa qatayıp, qanıña qarayıp jeñip şıqpaq. (Dosjanov, 1982, s. 24)

“**Ne olursa olsun** dediğinden vazgeçmeyip buna onu ikna edecekti.”

onsız da “zaten”

Onsız da iyt jılı tuwğalı tünemesine uykısı qaşıp, tösegi jambasına batıp jürgen. (Dosjanov, 1982, s. 8)

“**Zaten** köpek yılı geldiğinden bu yana geceleri uykusu kaçmış, döseğinde rahat edemiyordu.”

jäne de “ayrıca, üstelik”

Jäne de til dældigine mınaday orındarğa kemşilik keledi. (Baytursınov, 200, s. 22)

“**Üstelik** dil açıklığına şu gibi yerlerde zarar gelir.”

äsirese “bilhassa, özellekle”

Äsirese keybir ersilew suraw bergender uyalıp, betteri qızarıp, tömen qaray beredi.

“Özellikle şakacılardan bazıları utanır, yüzleri kızarır ve aşağı bakarlar.” (Bekturov, 2006, s. 128).

Äsirese, tuwğan jer, onıñ täwelsizdigi üşin qazaq jerinde öte köp qıyan-keski urıstar ötken. (Köşen, 2000, s. 98).

“Bilhassa onun doğduğu yer olan Kazak topraklarında bağımsızlık uğrunda çok çetin muharebeler olmuştur.”

3.8. Sebep Bağlaçları

Bu tür bağlaçlar; sözcük veya cümleleri, diğer birime düşüncenin sebebi olarak bağlamaktadırlar. Dolayısıyla cümlelerde neden sonuç ilişkisi oluştururlar.

Bu gruba sebebi, öytkeni, nege deseñ bağlaçları girmektedir.

sebebi “sebebi, çünkü”

Et jelinbey qaldı, **sebebi** Baqtıǵul tayaqqa jıǵıldı, qatın bala uw-şuw boldı... (Sokpabayev, 2014, s. 277)

“Et yenilmeden kaldı **çünkü** Baktıǵul dayak altında kaldı, eşi, çocukları şaşkın kalakaldılar...”

öytkeni “zira, çünkü, demek ki”

Biren-saran üy bolmasa, qora degen joq, **öytkeni**, oğan qamaytın maldarı joq. (Mukanov, 2006, s. 292)

“Birkaç ev olmasa ağıl diyen de yok, **zira** onun içine koyacak malları da yok.”

Meniñ endi osında oqıytınımdı bilip, äsirese, Ramazan máz, **öytkeni** ol ekewmiz bir klasta oqıymız. (Sokpabayev, 2014, s. 174)

“Benim artık burada okuyacağımı öğrendiğinde özellikle Ramazan mest oldu, **çünkü** onunla ikimiz aynı sınıfta okuyacağız.”

nege deseñ “çünkü”

Leninge olardıñ baruwı da mümkün, Leninniñ avtonomiya ideyasın qoldawı da mümkün, **nege deseñiz**, bul bol’şevikterdiñ programmasında bar narse. (Esenjanov, 1988, s. 1672)

“Onlar Lenin’e gidebilirler, Lenin de özerklik fikrini destekleyebilir **çünkü** bu Bolşeviklerin programında olan bir şey.”

3.9. Zıtlık Bağlaçları

İki unsurdan birini öbürüne karşıtlık / zıtlık bildirerek bağlayan bağlaçlardır. Bu bağlaçlar esasında biri olumlu biri olumsuz olan iki farklı önermeyi birbirine bağlayarak bir çıkarım oluşturmaktadırlar. Bu bağlaçların da önemli bir kısmı cümle başı bağlacı olarak görev yaparlar.

Bu gruba, qayta, al, alayda, äytkenmen, äytpegende, äytpese, äytse de, süytse de, biraq, degenmen, sonda da bağlaçları girer.

qayta “aksine”

Onıñ aqırğanınan älgi adam ayılın jiyğan joq, **qayta** qasına jaqındap kelip, qaharlı ünmen: – Meni naçalnigiñe alıp bar!- dedi. (Murtaza, 1980, s. 121)

“Onun bağırmısından önceki adam hiç çekinmedi, **aksine** gelip yanına yaklaşıp, gür sesiyle: – Beni müdürüne götür, dedi.”

al “ama, ancak”

At suraw uyat emes, **al** er-turman surap jürüw iñğaysız-aq. (Sokpabayev, 2014, s. 72)

“Atı istemek ayıp değil **ama** eri istemek ayıptır.”

alayda “ancak, ama, fakat, oysaki, halbuki, lakin”

Ekewi de sultan, ekewi de oqımıştı, **alayda** osı ekewi eki ideyanıñ adamı ekeni barşağa ayan. (Esenjanov, 1988, s. 1386)

“İkisi de sultan, ikisi de eğitimli **ancak** bu ikisinin iki ayrı fikrin adamları olduğu da herkesçe belli.”

Alayda meniki... Säl başqaşaraq siyaqtı. (Mağavin, 2007, s. 5)

“**Oysaki** benimki birazcık daha değişik gibi.”

äytkenmen “ancak”

Birdeñe aytpaq siyaqtı, **äytkenmen**, erni dir-dir etip, söyley almadı. (Mağavin, 2004, s. 129)

“Bir şey söylemek istiyor gibiydi **ancak** dudakları tir tir titreyip söyleyemedi.”

äytkende “ancak”

Durıs, ol anasınıñ sözün uqpaydı. **Äytkende** ädettene bersin. (Cumabayev, 2013, s. 88)

“Doğrudur o annesinin sözünü dinlemez. **Ancak** buna alışsın.”

äytpegende “öyle olmasa, öyle olmasa bile”

– Jumısqa asıgıp turdı ğoy, **äytpegende** Mämbettiñ jayın estigen qızıq edi. (Esenjanov, 1988, s. 25)

“– İş için acele etti durdu ya, **öyle olmasa** Membet hakkında dinlemek eğlenceliydi.”

äytpese “yoksa, öyleyse”

– Joldastar, böget jasamañdar, **äytpese** şabıtınan ayrılıp, biz Jaña jılsız qalamız, -dedi Xalel. (Mağavin, 2004, s. 280)

“– Yoldaşlar, müdahale etmeyin **yoksa** ilhamı kaybedip biz yeni yılsız kalırız, dedi Halel.”

äytse de “ama, fakat, öyle olsa da, öyle olsa bile”

Nurım oylanıp qaldı da, **äytse de** qara sur bastıq jönindegi öz sının aytıp tastadı. (Esenjanov, 1988, s. 1280)

“Nurım biraz düşündü **ama** kasvetli patrona yönelik eleştirilerini dile getirdi.”

süytse de “ama, yine de, öyle olsa da, öyle olsa bile”

Qarañğda Elaman mortıqtan başka tağı qanday şöp barın bayqamadı biraq, **süytse de**, dalada ösken jigit say boyında juwsannıñ da barın sezip, neşe türlü şöp arasınan aşığıñ köjedey özgeşe bir añığıñ qışqıl iyisti tanıdı. (Nurpeyisov, 2004, s. 77).

“Karanlıkta Elaman çimden başka ot göremedi ama **yine de** bozkırda büyüyen yiğit, nehir boyunca pelinin de varlığını hissetti ve diğər bitkilerden farklı olan ekşi bir kokuyu tanıdı.”

biraq “fakat, ama, ancak, lakin”

Biraq onıñ ornınan aşılgan sañılawğa sıymas edik. (İsabay, 2008, s. 9)

“**Fakat** onun altından açılan deliğe sığmazdık.”

“Alıp ket meni de. Öziñmen birge bolam”, degisi keldi, **biraq** tağı da ayta almasın bilip, jawtañdap qaray beredi. (Dosjanov, 1982, s. 11)

“Alıp git beni de. Seninle birlikte olayım’ diyesi geldi **ama** yine de diyemeyeceğini anlayıp boş boş bakakaldı.”

Sonaw tarşılıq zamanda aqınnıñ aytpaq bop, **biraq** ayta almay ketken buwda-buwda oyların jariqqqa süyrep şığaramın. (Sokpakbayev, 2014, s. 153)

“Ta o zor zamanlardaki şairlerin anlatmak isteyip de **lakin** anlatamadan gittikleri çokça düşünceleri aydınlığa kavuşturmaya çalışıyorum.”

degenmen “ancak”

Sırtqı türin ul ğıp körsetem **degenmen**, qızdıñ atı “qız”. (Mukanov, 2006, s. 29)

“Dış görünüşünü erkek gibi göstereceğim **ancak** kızın adı “kız”.”

sonda da “öyle olsa da, gene de”

Sonda da süyegine qarısıp, qarttıqqa boy aldırmay keledi. (Jumadilov, 2010, s. 6)

“**Öyle olsa da** ölüme direnip, yaşlılığa boyun eğmeyecekti.”

Sonda da ösüwine qarağanda biz keldigenge deyin biraz erlikter körsetip ülgirgen bolsa kerek. (İsabay, 2008, s. 13)

“**Gene de** terfisine bakılınca biz gelene kadar bazı kahramanlıklar göstermeyi başarmış olmalı.”

buğan qosa “ayrıca, bununla birlikte, buna ek olarak”

Buğan qosa jan – januwarlar atawların bildiretin esimder bolıp ekige bölinedi. (Abişeva, 2019, s. 123)

“**Ayrıca** hayvan adlarını temsil eden isimler de ikiye ayrılmaktadır.”

sonımen birge “bununla birlikte, buna karşın”

Sonımen birge tilimizdiñ öz işki damuwı negizinde jaña uğımdardı ataw qajettiginen är türlü semantikalıq protsester, mağına damuwı arqılı da tildiñ leksikası bayıp, sözdik quramı ösedı, söytip, jaña sözder qatarı tolığa tüsedı. (Abişeva, 2019, s. 68)

“**Bununla birlikte** dilimizin içsel gelişimine bağlı olarak yeni şeyleri adlandırma ihtiyacı, çeşitli anlamsal süreçler ve anlamın gelişmesi nedeniyle dilin söz varlığı zenginleşir, gelişir ve böylece yeni sözlerin sayısı artar.”

sonimen qatar “aynı zamanda, bununla birlikte”

Sonimen qatar, jotalı qırqa, quba bel saqarağa missionerlik pazıl mindetin atqarıp kelgen musulman, kristian, yahudey, buddaşıl, nasrani ölkiderimen dawğa tüsken Täñir nanımı taqwalarınıñ da diniy aytıstarı bayandaladı. (Amantay, 2010, s. 13)

“**Bununla birlikte**, engebeli tepelerde, düz bozkırlarda misyonerlik yapan Müslüman, Hristiyan, Yahudi, Budist, Nasranî temsilcilerle tartışıp Tanrı inancı kuvvetli takva dindarların da dini atışmalarını beyan eder.”

Sonimen qatar aldımın söz jasalğanda naqtı bir ataw bolsa, keyinnen ol sözge jaña mağına qosılıp, mağınası köbeyip, bayıp otıratının eskeredi. (Abişeva, 2019, s. 45)

“**Aynı zamanda**, bir kelime ilk oluşturulduğunda, eğer somut bir adlandırma varsa, o kelimeye daha sonra yeni anlamlar eklenip manası geliştirilerek zenginleştirilebileceği göz önünde bulundurulur.”

sonimen qosa “buna ilaveten, buna karşın, bununla birlikte”

Sonimen qosa terminologiyalıq naqtılıq мәselesi äli de bolsa şeşilmegen. (Abişeva, 2019, s. 54)

“**Buna karşın**, terminolojik kesinlik sorunu hala çözülmemiştir.”

3.10. Yetinme Bağlaçları

Bu bağlaçlar, iki sözcüğü ya da cümleleri birbirine “yetinme, yeterli gelme, kâfi olma” anlamlarıyla bağlamaktadırlar.

Bunlar bolmasa, tım bolmasa gibi bağlaçlardır.

bolmasa “olmadı (olmazsa), hiç değilse, veya”

Bir put arpa nemese bir qap tawıq jem, yakiy **bolmasa** bir tabaq un beresiñ deydi. (Sokpabayev, 2014, s. 72)

“Bir kilogram arpa ya da bir çuval tavuk yemi, **olmadı** bir tabak un verirsın diyor.”

Üy mañında suwıtqan at, ne **bolmasa** tünde kelgen kölik körinbeydi. (Esenberlin, 1998, s. 488)

“Evin yakınında dinlenmiş bir at **veya** gece gelmiş bir araç görünmüyor.”

tım bolmasa “en azından, hiç değilse”

Tım bolmasa bir eşki atıp alıp qaytayıq dep Rısqul köñildenip qaldı. (Murtaza, 1980, s. 51)

“**En azından** bir keçi avlayıp karşılığını verelim, diyerek Rıskul neşelendi.”

Ulpan **tım bolmasa** şay quyıp beretin bolar-aw... (Müsirepov, 2003, s. 54)

“Ulpan **hiç değilse** çay kaynatıp verir.”

3.11. Şart / Koşul Bağlaçları

Bu bağlaçlar sözcükleri veya cümleleri birbirine şart/koşul ilgisiyle bağlarlar. Bağlanan unsurlardan birisi diğerinin koşuludur. Bu bağlaçlar aynı zamanda şartlı birleşik cümleleri oluştururlar.

Bunlar Kazak Türkçesinde eger, eger de, alda-jalda gibi bağlaçlardır.

eger “eğer, şayet”

Olay aytuw bılay tursın, **eger** Därmen osılay istemese, Abay onı kinälar edi. (Avezov, 2004, s. 25)

“Öyle konuşması bir yana, **eğer** Dermen böyle yapmasaydı Abay onu suçlardı.”

eger de “eğer, şayet”

Qol astındağı adal azamattardı ustaw üşin ökimet aldımen tağılğan ayıptı tolıq дәleldermen prokurorğa beredi, prokuror qılmısı bar ma, joq pa, sonı aşadı, **eger de** qoğamğa zalaldı dep tapsa sol körsetilgen azamattı tergewge ruqsat berip tekserüw jürgizetin orındarğa pärmen etedi. (Esenjanov, 1988, s. 335)

“İdaresindeki suçsuz vatandaşları tutmak için devlet önce suçlamayı tüm delillerle savcıya sunar, savcı suç olup olmadığını açıklar, **eğer** topluma zararlı olduğu düşünülürse söz konusu vatandaşları araştırmak için izin verip teftişi yapan organlara komuta eder.”

alda-calda “şayet, eğer”

Alda-calda koridorda kezdesse qalsa, tildespey, bas iyzesip qana öte şığısatın. (Mağawın, 2004, s. 417)

“Şayet koridorda karşılaşırsa konuşmadan sadece baş sallayarak geçip giderdi.”

3.12. Sona Gelen Bağlaçlar (Kuvvetlendirme Bağlaçları)

da, de, ta, te “işte, ya”

Qızdı öziñ tañdaysıñ **da**. (Nurpeyisov, 2004, s. 538)

“Kızı kendin seçeceksin **işte**.”

Endeşe sizge tüsetin salmaq ta awır bolad **ta**. (Murtaza, 1980, 749)

“O zaman size düşen ağırlık da ağır olacak **işte**.”

Qatını üyin tapjıltpay, bar-joğın bildirmey otırğandiki **de**. (Aymavıtov, 2003, s. 45)

“Eşi, evinin huzurunu bozmadan varlığını yokluğunu göstermeden oturduğundan **işte**.”

– E, dāw mırza, qılmıs quruw üşin ädiletlik ornatuw kerek **te**. (Murtaza, 1980, 749)

– Ee, büyük bey, cinayet olmaması için adalet olması gerekiyor **işte**.”

ğana “sadece, ancak”

İşterinde ün şığıarmağan Baljan **ğana**. (Nurpeyisov, 2004, s. 713).

“İçinde sesini çıkarmayan **sadece** Balcan.”

Aqıldasrı da, äyeli de, qızı da, tipti şeşesi de sol Ulpan **ğana**. (Müsirepov, 2003, s. 134).

“Sırdaşı da, eşi de, kızı da hatta annesi de **sadece** Ulpan idi.”

qana “sadece, ancak”

Endiği sırası, dosı, şın uzaq aynımas serigi – tağı da kitap, kitap **qana**. (Avezov, 2004, s. 1160)

“Artık sırdaşı, dostu, gerçek değişmez ortağı; yine kitap, **sadece** kitap.”

– Sen şın aytıp turmısiñ? – dedi sâlden soñ barıp **qana**. (Mağavin, 2004, s. 234)

“Ciddi misin?” dedi **ancak** bir süre sonra.”

aq “sadece, ancak”

Şiñğistiñ qara jeli özge waqıttıñ bärinde jaqsı bolğanmen dâl küzdigüni jaysız-**aq**. (Avezov, 2004, s. 145)

“Şiñgis’in soğuk rüzgârı diğər zamanlarda iyidir, **ancak** özellikle sonbaharda kötüdür.”

tek “sadece, ancak”

Uyqısırap turıp, birin-biri türkiley jayğasıp, sıbırlasadı **tek**. (Murtaza, 1980, s. 438)

“Uykulu hâlde birbirlerini iteleyerek uzanıp fısildeşirlar **sadece**.”

ğoy “ya, öyle, işte”

Körmekşimin. Erteñ meniñ de anam öledi **ğoy**. (Sokpakyayev, 2014, s. 135)

“Görmek istedim. Yarın benim de annem ölecek **ya**.”

Jalğız kemdigim qağaz tanımaytınım **ğoy**. (Aymavitov, 2003, s. 23)

“Tek eksikliğim okuma yazma bilmemem **işte**.”

qoy “ya, öyle, işte”

“Qatın aşulansa qazan qaynatır” – degen ras **qoy**. (Nurpeyisov, 2004, s. 447)

“Kadın kızarsa tencereyi kaynatır” dediğin doğrudur **ya**.”

Jaylawda jılqım, qıstawda qoyım jutap jatqan joq **qoy**... (Müsirepov, 2003, s. 308)

“Otlakta atlarım, ahırda koyunlarım aç değildir **ya**...”

Sonuç

Çalışmada Kazak Türkçesiyle kaleme alınmış roman, hikâye, uzun hikâye (povest) türünden eserlerin taranması ve Kazak dil bilgisi kitapları yardımıyla tespit edilen bağlaçlar, cümledeki yerlerine ve yüklendikleri işlevlere göre sıralanarak Türkiye Türkçesi karşılıklarıyla verilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada sunulan bağlaçların sınıflandırılması Kazak Türkçesi gramer kitaplarında farklı şekilde verilmesine rağmen elde edilen örnekler neticesinde Kazak Türkçesi ile Türkiye Türkçesinin bağlaç kadrosu kullanım ve görev açısından büyük oranda örtüşmektedir denilebilir. Aradaki en önemli fark, Kazak gramer kitaplarında bağlaçların, edat başlığı altında incelenmesi; kimi Türkçe gramer kitaplarındaki gibi ayrı bir kelime türü olarak asla ele alınmamış olmasıdır.

Bu çalışmada toplam 87 bağlaç tespit edilmiştir ve bunlar, işlevleri/görevleri dikkate alınarak 12 gruba ayrılmıştır. Buna göre; sıralama bağlaçları (9 adet), denkleştirme-karşılaştırma-seçme bağlaçları (7 adet), pekiştirme bağlaçları (5 adet), nöbetleşme bağlaçları (5 adet), açıklama bağlaçları (14 adet), netice/sonuç bağlaçları (10 adet), üsteleme bağlaçları (6 adet), sebep bağlaçları (3 adet), zıtlık bağlaçları (16 adet), yetinme bağlaçları (2 adet), şart/koşul bağlaçları (3 adet), sona gelen bağlaçlar (7 adet)'tir.

Çağdaş Kazak Edebiyatı metinlerinden örneklendirdiğimiz bağlaçlar, Kazak Türkçesinin bağlaç yönünden ne denli zengin bir Türk lehçesi olduğunu; bu yönüyle Türk dilinin ifade zenginliğine, işlenmişliğine ve bağlı birleşik cümle yapısına -tespit edilen bağlaçların 65'i cümleleri, 16'sı kelimeleri, 6'sı hem cümleleri hem de kelimeleri bağlamaktadır- katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Kazak Türkçesinin bağlaçları elbetteki bizim tespit ettiklerimizle sınırlı değildir. Bu bağlamda geniş metin taramalarına dayandırılarak yapılacak işlevsel dil bilgisi çalışmalarıyla daha farklı bağlaç türlerinin tespit edilebileceğine şüphe yoktur. Günümüz Kazak Türkçesinin ve genel anlamda Türk dilinin bağlaç kadrosunun tüm yönleriyle tespiti açısından bu çalışma sadece küçük bir adımdır.

Kaynaklar

- Abişeva, K. M., Omarova S. K. (2019). *Til ǵılımunıñ zerttelıw tariyxı: Monografiya*. Astana: Tau Üniversitesi Yayınları.
- Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). *Sözcük türleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Bekturov, Ş. K. (2006) *Kazak tili (leksika, fonetika, morfologiya, sintaksis)*. Almatı: Atamura Yayınevi.
- Bekturov, Ş. K., Bekturova, A. Ş. (2008). *Kazak tili (ana tili deñgeyinde üyretıw kuralı)*. Almatı: Atamura.
- Bilgegil, M. K. (1984). *Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınevi.
- Biray, N., Ayan, E., Kurmangaliyeva Ercilasun, G. (2015). *Çağdaş Kazak Türkçesi, ses-şekil-cümle bilgisi-metinler*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Delice, H. İ. (2008). *Sözcük türleri*. Sivas: Asitan Yayınları.
- Demir, N., Yılmaz, E. (2003). *Türk Dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Deny, J. (1941). *Türk Dili grameri (Osmanlı lehçesi)*, Çev. Ali Ulvi Elöve. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Doğan, A. T. (2021). *Türkiye Türkçesinde edatlar*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Efendioğlu, S. (2006). Cümle menşeli edatlar. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 31, 193-207.
- Efendioğlu, S. (2007). "Edatların Sınıflandırılması", *Erciyes Dergisi*, 353, 27-29.
- Ercilasun, A. B., vd. (2007). *Türk Lehçeleri grameri*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Ergin, M. (1995). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.

- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*, Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). *Türk dilinde edatlar*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Hengirmen, M. (1995). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Iskakov, A. (1974). *Kazirgi Kazak tili (morfolojiya)*. Almatı: Mektep Baspası.
- İbragimov, K. (2015). *Kazak tili*. Almatı: Şın Kitap Yayınevi.
- İsayev, S. M. (2007). *Kazak tili*. Almatı: Öner Baspası.
- Kazak SSR Ğılım Akademiyası Til Bilimi İnstitutı (1967). *Kazak tiliniñ grammatikası-I, morfolojiya*. Almatı.
- Koç, K., Doğan, O. (2004). *Kazak Türkçesi grameri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1961). Türkiye Türkçesinin ki bağlacı, ki şüphe edatı arasındaki yapı ve görev Ayrılığı. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Cilt: I, Ankara: TDK Yayınları.,620-624.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri -Şekil Bilgisi-*. Ankara: TDK Yayınları.
- Köşen, T. İ. (vd.) (2000) *Kazak Tilin Üyreneyik*, Ankara: Bilig Yayınları.
- Mansuroğlu, M. (1955). *Türkçe Cümle Çeşitleri ve Bağlayıcıları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Orazbayeva, F., Sağıdolda, G., Kasım, B., Kobılanova, A., Esenova, K., İsabekova, U., Kasabek, K., Baltabayeva, J., Muxamadi, K., Raxmetova, R., Köpbeyeva, J. (2005). *Kazirgi Kazaq Tili - Okuw Kuralı*. Almatı: Print-S Baspası.
- Rısbayeva, G. (2008). *Kazak Tili (Grammatikalık Anıktağış)*. Almatı: Atamura.
- Serğaliyev, M., Ayğabilov, A., Külkenov O. (1991). *Kazirgi Kazak Ādebi Tili*. Almatı: Ana Tili Baspası.
- TDK (2009). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>. (<https://sozluk.gov.tr/>)
- Yavuz, E. (2018). *Kazak Türkçesinde Yan Cümleler (Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi Karşılaştırmalı)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Taranan Eserler

- Amantay, D. (2010). *Karkaralı Basında – Roman, Povest', Āngimeler, Esseler, Öleñder*. Almatı.
- Avezov, M. (2004). *Abay Joli*. Almatı: Jazuşı Baspası.
- Aymavitov, J. (2003). *Akbilek – Povest', Roman*. Almatı: Atamura Baspası.
- Baytursinov, A. (2003). *Ādebiyet Tanıtıqş - Zertew men Öleñder*. Almatı: Atamura Baspası.
- Cumabayev, M. (2013). *Şığarmaları*. Almatı: Jazuşı Baspası.
- Dosjanov, D. (1982). *Şığarmaları*. Almatı: Atamura Baspası.
- Esenberlin, İ. (1998). *Köşpendiler-Kahar*. Almatı.

- Esenjanov, H. (1988). *Ak Jayık*. Almatı: Jazuşı Baspası.
- İsabay, K. (2008). *Jumbak Üy - Povester*. Almatı: Atamura Baspası.
- Jumadilov, K. (2010). *Tozak Otı - Xikayattar, Äñgimeler, Sır-Suxbat, Oy-Tolğamdar*. Almatı: Kazığurt Baspası.
- Mağavin, M. (2004). *Kök Munar*. Almatı: Raritet Baspası.
- Mağavin, M. (2007). *Kıpşaq Aruwi - Xikayattar*. Almatı: Atamura Baspası.
- Mukanov, S. (2006). *Möldir Mahabbat*. Almatı: Atamura Baspası.
- Muratbekov, S. 2004. *Eskek Jel - Äñgimeler*. Almatı: Raritet Baspası.
- Murtaza, Ş. (1980). *Kızıl Cebe*. Almatı: Jazuwşı Baspası.
- Müsirepov, Ğ. (2003). *Ulpan - Roman*. Almatı: Atamura Baspası
- Nurpeyisov, E. (2004). *Kan men Ter*. Almatı: Jazuwşı Baspası.
- Sokpakhbayev, B. (2014). *Balalık Şakka Sayahat*. Almatı: An Arıs Yayınları.

Extended Abstract

As it is known, conjunctions are the types of words that connect synonymous words, sentences, or propositions in the language. Therefore, conjunctions are grammatical words that connect more than one word, phrase, or sentence together and create diverse relationships between them. Like prepositions, conjunctions don't have a distinct meaning on their own, but they do so in accordance with their place. They are used in sentences and actively participate in sentence construction by establishing a wide range of semantic relationships between words, phrases, and sentences. In this context, conjunctions add great sophistication, richness, and agility to the expressive power of Turkish. Thoughts that cannot be expressed in a single word or sentence are expressed through conjunctions and turn into an aesthetic discourse. Turkish has created many conjunctions within its structure, particularly since it began to be used as a literary and cultural language, and their number and usage has grown day by day. The number, usage, and function of conjunctions in Turkish and other Turkish dialects is now both complex and rich. Today, Turkish is one of the world's most developed literary languages, with conjunctions and gerunds that are considered synonymous. Kazakh Turkish is an important Turkish dialect whose rich conjunctions immediately pique the interest of linguists. In our study, we will discuss the aforementioned Kazakh conjunctions and attempt to clarify their grammatical structure and functions in light of Kazakh grammar books and written texts. They will be compared with Turkey Turkish. Thus, with this study, the conjunction of Kazakh Turkish in particular and the Turkish language in general will be examined.

In the "Current Turkish Dictionary" in the general network of the Turkish Language Institution, the term conjunction is defined as "the type of word that connects synonymous words or propositions, rabbit, rabbit preposition" (TDK: <https://sozluk.gov.tr/>). In the "Grammar Terms Dictionary", which was also prepared by Zeynep Korkmaz and published by the Turkish Language Association. There is a definition of "official words that connect more than one word, word group or sentence in a word and establish relations between them in various aspects" as a conjunction (Korkmaz, 2003, s. 32).

In Kazakh Turkish grammars, the term conjunction is given as a subtype of prepositions and is met with the word "jalğawlıq" (bağlamalık). In the grammar book "Kazakh Tiliniñ Grammatika" published by the Linguistics Institute of the Kazakh Academy of Sciences, the definition of jalğawlıq is as follows: "jalğawlıqtar (conjunctions, conjunctions) are auxiliary words that have no meaning and are used to connect words with sentences" (Kazakh SSR Gilim Academy, 1967, s. 219).

In Turkey Turkish, linguists generally have a common opinion on language elements (lexical unit) which are semantic elements, but they have different views and methods on elements that are task elements (grammatical unit).

In the study, the conjunctions, which were determined by scanning novels, stories, long stories (poems) written in Kazakh Turkish, and with the help of Kazakh grammar books, were tried to be given

with their Turkey Turkish equivalents by ordering them - according to their place in the sentence and their functions.

Although the classification of the conjunctions presented in the study differs in Kazakh Turkish grammar books, Kazakh Turkish and Turkish Turkish conjunctions largely overlap in terms of usage and duty/function. The most significant distinction is the examination of conjunctions under the title of prepositions in Kazakh grammar books; The reason is that it has never been considered as a separate word type as in some Turkish grammar books.

In this study, 87 conjunctions were identified and classified into 12 groups: order conjunctions (9 pieces), equalization-compare-selection conjunctions (7 pieces), reinforcement conjunctions (5 pieces), alternation conjunctions (5 pieces), explanation conjunctions (14 pieces), concluding conjunctions (10 pieces), superposition conjunctions (6 pieces), reason conjunctions (3 pieces), opposition conjunctions (16 pieces), contention conjunctions (2 pieces) and conditional conjunctions (3 pieces), ending conjunctions (7 pieces).

These conjunctions, which we have exemplified from the texts of contemporary Kazakh literature, demonstrate how rich Kazakh Turkish is in terms of conjunctions; In this respect, it reveals that the Turkish language contributes to the richness of expression, processing and compound (complex) sentence structure.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 578-591, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KUZEY MAKEDONYA İŞTİP AĞZINDA KULLANILAN TÜRKİZMALAR

Raşit KOÇ*

Süleyman BAKİ**

Dragan ÇİTKUŞEV***

Geliş Tarihi: Ocak, 2023

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

Tarih içerisinde Asya'dan Avrupa'ya doğru yapılan seferler, göçler Türklere yeni coğrafyaların kapısını açarken Türkçeyi de bir dünya dili haline getirmiştir. Uzun yıllar savaşlarla, fetihlerle Avrupa içlerine kadar giden atalarımız gittikleri yerlerde yeni bir medeniyet kurmuşlardır. Bu medeniyet sahalarından biri de Balkanlar'dır. Osmanlı Devleti'nin bölgeyi fethedip hâkimiyeti altına almadan önce de Avarlar, Uzlar, Peçenekler, Kuman Türkleri bölgeye gelmiştir. Bu nedenle bölgenin Türklerle ve Türkçeyle tanışması daha erken olmuştur.

Osmanlı Devleti'nin bölgede beş asra varan hâkimiyeti Balkanlar'da Türkçeyi kültür dili haline getirmiştir. Bugün Balkanlar'da Türk kültürü ve Türk dili hala canlılığını korumaktadır. Türkçeden Balkan dillerine çok sayıda kelime geçmiştir. Türkçenin en fazla kelime verdiği dillerin başında yaklaşık 7500-8000 kelimeyle Sırpça gelmektedir. Günümüzde Makedoncada da çok sayıda Türkçe kelime yer almaktadır.

Bu çalışmada Eski Yugoslavya Cumhuriyeti yönetimindeki devletlerden bugünkü Kuzey Makedonya sınırları içerisinde yer alan İştîp (Ştip) şehrinde konuşma dilinde kullanılan Türkizmalar kullanım alanlarına göre tasnif edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Türkizmalar, Balkanlar, Kuzey Makedonya, İştîp ağzı.

TURKISMS USED IN NORTHERN MACEDONIAN SHTIP DIALECT

Abstract

In history, the expeditions and migrations from Asia to Europe opened the door of new geographies to the Turks and made Turkish a world language. Our ancestors, who went to Europe with wars and conquests for many years, established a new civilization in the places they went. One of these areas of

* Doç. Dr.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, rasitkoc@yyu.edu.tr, Türkiye.

** Prof. Dr.; Tetovo Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü (Türk Dili ve Edebiyatı), suleyman_baki@yahoo.com, Kuzey Makedonya.

*** Yüksek lisans öğrencisi; Tetovo Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü (Türk Dili ve Edebiyatı), citkusev.dragan@yahoo.com, Kuzey Makedonya.

civilization is the Balkans. Before the Ottoman Empire conquered and dominated the region, the Avars, Uzs, Pechenegs and Cuman Turks came to the region. For this reason, it was earlier for the region to meet the Turks and the Turkish language.

The domination of the Ottoman Empire in the region for up to five centuries made Turkish the language of culture in the Balkans. Today, Turkish culture and Turkish language still maintain their vitality in the Balkans. A large number of words have been transferred from Turkish to Balkan languages. Serbian is one of the languages in which Turkish gives the most words with approximately 7500-8000 words. Today, there are many Turkish words in Macedonian.

In this study, Turkisms used in spoken language in the city of Shtip (Štip), which is located within the borders of today's North Macedonia from the states under the administration of the Former Yugoslav Republic, will be classified according to their areas of use.

Keywords: Turkism, Balkans, North Macedonia, dialect of the Shtip.

Giriş

Tarih içerisinde Asya'dan Avrupa'ya doğru yapılan seferler, göçler Türklere yeni coğrafyaların kapısını açarken Türkçeyi de bir dünya dili haline getirmiştir. Uzun yıllar savaşlarla, fetihlerle Avrupa içlerine kadar giden atalarımız, gittikleri yerlerde yeni bir medeniyet kurmuşlardır. Bu medeniyet sahalarından biri de Balkanlar'dır. Avrupa kıtasının güneydoğusunu oluşturan topraklara Balkanlar ya da Balkan yarımadası denilmektedir. Balkan kelimesi “sarp ve ormanlık sıradağ” (TDK sozluk.gov.tr) anlamına gelmektedir. Yarımada'nın doğusunda Ege Denizi, Marmara Denizi, Karadeniz güneyinde Akdeniz ve batısında Adriyatik Denizi vardır. Kuzeyden Tuna Nehri ve onun kolu olan Sava Irmağı yer almaktadır. Balkan yarımadası dağlık bir coğrafyaya sahiptir. Bu coğrafyada Dinar Dağları, Karpatlar, Balkanlar ve Rodoplar olmak üzere dört ana dağ kütleleri yer alır.

Osmanlı devleti bölgeyi fethedip hâkimiyeti altına almadan önce de Hunlar, Avarlar, Uzlar, Peçenekler, Kuman Türkleri Balkanlar'a gelmiştir. Bu nedenle bölgenin Türklerle ve Türkçeye tanışması daha erken olmuştur. Osmanlı'nın burayı fethinden sonra Anadolu'dan o zamanki Karaman eyaletinden getirilen Yörük Türkleri Şar Dağları'nın eteklerindeki köylere, Kalkandelen, Üsküp, Gostivar, İştıp, Kumanova başta olmak üzere Makedonya'ya yerleşmişlerdir.

Hunların, Avarların, Peçeneklerin, Bulgarların, Kumanların ve en son Osmanlı Türklerinin, Balkan yarımadasındaki geliş gidişleri neticesinde Balkanlar'da Türk dilinden kelimeler ve Türkçe yer adları kalmıştır. Bugün Kuzey Makedonya'da Kumanova şehri, Romanya'da Komana, Komanesti adları, Arnavutluk'ta Düşman köyü, yine Arnavutluk'ta Koman adlı bölge dilcilerin tespit ettiği örneklerdir (Derjaj, 2010, s. 992).

Türklerin kökenlerinin Orta Asya ve dillerinin Ural-Altay dil ailesinin Altay grubundan olmasına rağmen, Balkan yarımadasında beş asırlık varlığıyla Türk dili, Hint-Avrupa dil ailesinin Slav (İslav) dilleri grubuna mensup olan Balkan dillerini etkilemiş ve bu dillere çok sayıda kelime vermiştir. Bugün Balkanlarda yaşayan milletlerin dillerindeki Arapça ve Farsça kelimeler de bu dillere Osmanlı Türkçesinden geçmiştir.

Balkanlar ve Makedonya uzun yıllar Osmanlı idaresi altında kaldığından Türkler ve Makedonlar, Türkçe ve Makedonca arasında kültür ve dil unsurları yönünden çok sayıda ortak

nokta bulunmaktadır. Türkçeden Makedoncaya geçen kelimelerin çoğu, Makedonya'nın Osmanlı idaresinden çıkmasından sonra bile kullanılmaktadır. Dil unsurlarının yanı sıra mimari, kültür, gündelik hayat, bayram gelenekleri gibi ortaklıklar vardır. 14. yüzyılda başlayan ve günümüzde de devam eden birlikte yaşam nedeniyle bu iki halk birbirinden çok etkilenmiştir.

Türkçenin Balkan dillerine verdiği kelimeleri tanımlamak için Türkizma ya da Türkizm kavramı kullanılmaktadır (Latifi, 2020, s. 66). Arapça, Farsça, Rumca gibi dillerden Türkçeye giren ve Türkçenin ses özelliklerine göre şekillenerek zaman içerisinde Türkçeleşen kelimeler de Balkan dillerine Türkçe aracılığıyla geçmiştir. Balkan dillerine Türkçe vasıtasıyla giren her türlü kelime Türkizma terimiyle anılmaktadır. Makedoncaya Türkizmaların girişi Makedonya'nın Osmanlı idaresi altında olduğu 14. yüzyıl sonlarında başlar. Türkçe ve Makedonca, dünya dillerinin sınıflandırılma sistemine göre farklı dil ailelerinin mensupları olmalarına rağmen pek çok kelimeyi ortaklaşa kullanmaktadır. Bu iki dilde ortak kullanılan kelimeler, yapı ve anlam özellikleri bakımından incelendiğinde Makedonca ve Türkçe arasındaki dil ilişkisi sadece dil ilişkisiyle sınırlı kalmayıp kültürel, milli tarihler, inançlar ve kimlikler arası ilişkinin de yorumlanmasına katkı sunmaktadır.

Makedon dilinde var olan kelimeler Proto-Slav, Eski Slav, Kilise Slav'dan gelen edebi dile giren kelimelerdir. Bu kelimeler dilin temelini oluşturur ve sayıları fazladır. Dili oluşturan diğer kelimeler Latince veya Helen dilinden gelen kelimelerdir. Bu kelimelerin dışında birçok dünya dilinde kullanılan kelimeler küreselleşmenin etkisiyle "*lingua franca*" olan dillerden gelen kelimelerdir. Balkanlarda değişik dinlerden ve dillerden milletler bir arada yaşamıştır. Osmanlı Türkçesi uzun yıllar bu bölgede bir "*üst dil*", "*lingua franca*" olmuştur. Bunun doğal sonucu olarak Balkan dillerinde çok sayıda Türkizma yaşamaktadır. Bu şekilde Türkçeden Balkan dillerine geçen kelimeler zamanla kabul edildikleri dilin kullanımına uygun hale gelmekte ve yabancı olarak hissedilmemektedir. Bu bağlamda Sırpçada, Arnavutça ve Makedonca gibi Balkan dillerinde çok sayıda Türkizma vardır. Çalışma alanı olan Makedoncada 3.000'den fazla Türkizma kullanılmaktadır.

Türkçenin Balkan dilleri üzerindeki etkileri ve bu dillere Türkçeden geçen kelimeler üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların temelini Olivera Yaşar Nasteva'nın 1962 yılında doktora tezi olarak hazırlanan 2001 yılında yayımlanan "Турските лексички елементи во македонскиот јазик" (Makedon Dilindeki Türkçe Dil Unsurları) adlı çalışması oluşturmaktadır (Yücel, 2021, s. 184). Hamdi Hasan 1994 yılında yayımlanmış *Makedon Dilinin Sözlüğü*'ndeki Türkçe alıntılarını taramış ve üçü ciltten oluşan sözlükte 3404 Türkçe kelimenin bulunduğunu tespit etmiştir (Arizankovska & Hoca, 2014, s. 32). *Türkçenin Alıntılar Sözlüğü*'nde Karaağaç (2014) Türkçeden Makedoncaya 1749 kelime geçtiğini belirtmektedir (Aktaran Yücel, 2021, s. 185).

Balkanlar ve Kuzey Makedonya uzun yıllar Türkçenin etki alanında kalmış bir coğrafyadır. Gedizli, Türkçenin geçmişte ve günümüzde, lehçe, şive, ağız olarak konuşulduğu, yaşatıldığı ve diğer dillerle etkileşimde bulunduğu alanlar için Türkçevren terimini kullanmaktadır (2019, s. 130). Bu anlamda başta Balkanlar olmak üzere Kuzey Makedonya bir Türkçevren'dir. Bu bölgede değişik dinlerden ve dillerden milletler bir arada yaşamıştır. Bunun doğal sonucu olarak Balkan dillerinde çok sayıda Türkizma yaşamaktadır. Türkçeden gelen sözcükler (Türkizmalar) yalnızca konuşma dilinde kullanılmakla kalmaz edebiyat, din dili, resmi yazılar ve diğer yazılı metinlerde de kullanılmıştır (Latifi, 2020, s. 67).

Osmanlı öncesi ve sonrası yüzyıllarca Türkçeye ev sahipliği yapmış olan Makedonya’da Üsküplü Zâri başta olmak üzere, Yahya Kemal Beyatlı’ya kadar birçok önemli isim yetişmiştir. Balkan Savaşları’ndan ve 1. Dünya Savaşı’ndan sonra Türk nüfusun önemli bir kısmı Anadolu’ya göç etmiş ve bu coğrafyadaki Türk nüfusu günden güne azalmıştır. Fakat Türk dili ve kültürü varlığını ve canlılığını sürdürmektedir. Yugoslavya Cumhuriyeti zamanında yetişen, Necati Zekeriya, İlhami Emin, Enver Tuzcu, Süreyya Yusuf, Nusret Dişo Ülkü, Hasan Mercan, Nimetullah Hafız, Abdulfettah Rauf Efendi gibi isimler ve onların çıkardığı dergi, gazete ve kitaplar Türk dilinin ve edebiyatının sesi olmuştur.

Türkçeden Makedoncaya sadece günlük dilde kullanılan Türkçe kelimeler geçmemiştir. İslamiyet’le ilgili terimler de gayri Müslüm Makedon halk tarafından kullanılmaktadır. Bugün Üsküp başta olmak üzere Makedonya şehirlerinde Makedonların konuşmalarında “*inşallah, maşallah, hoca, cami...*” gibi kelimeleri duymaktayız. Üsküp Türk çarşısında, İştîp çarşısında esnaflık yapan yaşlı biraz ilerlemiş Makedon esnafın Türkçe konuştuğunu ya da anladığını görmekteyiz.

19. yüzyıl sonlarında Makedoncada kullanılan Türkçe kelimelerin azalmaya başladığı ve yerini Makedonca kelimelere bırakmaya başladığı görülür. Bunun nedeni ise Osmanlı Devleti’nin Balkanların hâkimiyetini kaybetmesiyle Türk nüfusun azalmasıdır. Nüfus her ne kadar azalsa da yüzyılların getirdiği kültürel yapı hâlâ etkilidir ve Balkan dillerindeki “Balkanlık Türkizmalar” kullanılmaya devam ettirmektedir. İştîp gibi karışık bir nüfusa sahip bir şehirde Türkizmaların İştîp ağızı üzerine büyük etkisi vardır. Bu kelimeler hem İştîp ağızında hem de diğer ağızlarda kullanılmaktadır.

1. Türkizmaların Kullanımı

Türkizmalara günlük konuşmada o kadar rastlıyoruz ki bazen onları yabancı kelimeler olarak bile hissetmiyoruz (Konevski, 1982, s. 54). Konevski’ye göre Makedoncadaki Türkizmalar o kadar içselleştirilmiştir ki bu kelimeler kendi dillerinden kelimeler gibi algılanmamaktadır. Bu durumun nedeni Türkçeden Makedoncaya geçen sözcükler fonetik ve morfolojik açıdan da Makedon diline uyum sağlamışlardır. Bu vesileyle yapısı ve akrabalık bağı nedeniyle normalde Slav dillerinden beslenmesi ve bu dillerden kelimeler alması gerekirken Makedon dili tercihini Türkçeden yana kullanmıştır (Yelten ve Karasu, 2012, s. 205).

Balkan ağızları uzun bir süre Rumeli ağızlarının bir devamı olarak görülmüştür. Daha sonra Makedonya Türk ağızlarıyla ilgili çalışmalar hızlanmıştır. Üsküp’te Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi’nde 1967 yılında Türkoloji bölümünün kurulmasından sonra bu kürsüde çalışan hocalar, Arif Ago, Hamdi Hasan, Nazım İbrahim, Oktay Ahmed, Sevin Ali, Aktan Ago gibi isimler ve Türkiye’den Erdoğan Boz, Ahmet Günşen, Gürer Gülsevin gibi Türkologlar tarafından başta Üsküp, Kalkandelen, Gostivar, ağızları ve halk edebiyatı unsurlarıyla ilgili ve Makedoncadaki Türkçe kelimeler ve Türkçenin Balkan dilleri üzerindeki etkileriyle ilgili çalışmalar çoğalmıştır (Ahmed, 2018, s. 1472).

Oktay Ahmed “Makedonya Türk Ağızları: Geçmiş ve Bugünkü Durumu” adlı çalışmasında Makedonya Türk ağızlarını dört bölgeye ayırmaktadır. Bunlar Türklerin yaşadığı coğrafi konumlarına göre tasnif edilerek belirlenmiş ağızlardır.

Kuzey ağızları (Kalkandelen, Üsküp, Kumanova);
 Batı ağızları (Gostivar, Vrapçište, Kırçova, Debre);
 Güneybatı ağızları (Ustruga, Ohri, Resne, Manastır);
 Doğu ağızları (Valandova, Doyran, Radoviş, İştıp) (Ahmed, 2018, s. 1473).

Bu çalışmada Makedonya Türk ağızlarında doğu ağızları arasında yer alan İştıp ağızındaki Türkizmalar üzerinde durulacaktır.

Türk kültürünün etkili olduğu ve çok sayıda Türk'ün yaşadığı İştıp, Makedonya'nın doğu kesiminde, Bregalnitsa nehri boyunca uzanan bir şehirdir. İştıp 1395 yılından 1912 yılındaki Kumanova Savaşı'na kadar Osmanlı idaresinde kalmıştır (Kiel, 2001, s. 441). İştıp şehir olarak çoğunlukla Osmanlı İmparatorluğu döneminde inşa edilmiştir. Şehirde bugün hâlâ korunan çok sayıda cami, köprü, meydan, bedesten ve diğer mimari yapılar mevcuttur.

İştıp ağızında ev mobilyası adlarıyla ilgili çok sayıda Türkçe kelime görmekteyiz. *Sofra, dolap, çanak, çömlek, cezve, tencere, tava, kazan* ve diğeri. Bu kelimeler sadece İştıp ağızında değil, Makedonya'nın diğer ağızlarında da mevcuttur. Bu gibi kelimelere bir örnek de Sırpçada, Boşnakçada ve Arnavutçada kullanılan “şoför” sözcüğüdür. Kelime Türkçeden alınarak bu dillerde kullanılmaya başlanmıştır. Yine Arapça ve Farsça kökenli birçok sözcük Türkçe aracılığıyla Makedoncaya geçtiği için o kelimeler de Türkçe kabul edilmektedir. Türkçe vasıtasıyla Balkan dillerine Arapça, Farsça kökenli sayısız kelime geçmiştir. Bunun nedeni Osmanlı Türkçesinin yıllarca bu bölgede hâkim dil olmasıdır (Xhafçe, 2019, s. 884).

Ev mobilyası alanında Türkizmalardan bahsettiğimizde “dolap” kelimesi de İştıp ağızında kullanılmaktadır. Ayrıca “dolap” Türkizması diğer Balkan dillerinde de bulunmaktadır ve Arapça kökenlidir. Giysi, tabak ve diğer nesnelere saklamak için duvara monte eşya anlamıyla dolap kelimesi Makedoncada çok kullanılmaz. Onun yerine “dpşağ”, “ormar” ve “plakar” kelimeleri tercih edilir. Eğer dolap, birkaç raf içeren bir ev eşyası anlamında kullanılıyorsa o zaman Makedon dilinde bir başka Türkizma karşımıza çıkmaktadır. O da “paфт” yani “raf” kelimesidir. Bu kelime, belirli nesnelere koyabileceğimiz bir ev eşyası olarak Makedonlar arasında kullanılmaktadır.

İştıp Makedonlarının ağızında “стомна” “stomna” kelimesi köy çeşmelerinden su doldurmaya yarayan kulplu bakır bir kaptır. Türkçede kullanılan “maşrapa” gibi düşünülebilir. Makedoncanın güneydoğu ağızında, özellikle İştıp ağızında “стомна” “stomna” yerine “güğüüm” (güm / гүм) Türkizması kullanılmaktadır. Bu kelime Türkçede kullanıldığı gibi evlere su taşımak veya içerisine süt koymak için kullanılan bakır kaptır. Kelime bu anlamıyla diğer Balkan dillerinden Sırpça ve Hırvatçada da kullanılmaktadır.

Mutfak eşyaları arasında başka Türkizmalara örnek, İştıp ağızında kahve demlemek ve servis etmek için kullanılan uzun saplı bakır bir kap olan “cezve” ve “филцан” “fincan” kelimeleridir. Bu Türkizmalar İştıp ağızı dışında Boşnakça ve Sırpça gibi Balkan dillerinde de görülmektedir. Mutfakla ilgili İştıp Makedonlarının kullandığı bir başka kelime “tencere” / (тенцере) kelimesidir. İştıp ağızında “tavo” veya “tepsi” de kullanılmaktadır. Makedon dilinde “tencere” içinde yemek pişirilen derin bir kap anlamında kullanılırken, “pleh” içinde et, balık veya geleneksel İştıp pastırmasının “пастрмалија” pişirildiği tava anlamına gelen Türk dilinden ödünç alınmış bir kelimedir.

İştîp ağzında ev eşyası alanında başka Türkizmalar da vardır. Bu kelimeler “kazan” ve “bakraç” (бакрач) kelimeleridir. Ev eşyalarını ifade eden Türkçe kelimelerden bahsederken aşağıdaki örnekleri verebiliriz (Nasteva, 1987).

Tablo 1: İştîp ağzında ev eşyalarını ifade eden Türkçe kelimeler

Türkçe	Македонски	Türkçe	Македонски
Bohça	Бовча	Merdiven	Мердевен
Torba	Торба	Perde	Перде
Minder	Миндер	Yorgan	Јорган
Kerevet	Кревет	Kibrit	Кибрит
Kova	Кофа	Döşek	Душек
Leğen	Легеб	Yastık	Јастук

İştîp esnafı çok olan bir şehirdir. Makedonya’da meslek isimlerinin sonuna getirilen Türkçe “+CI” eki “-ција veya -чија” şekli getirilir. Bu ek sadece İştîp ağzında kullanılmaz, diğer tüm ağızlarda ve Balkan dillerinde kullanılır (Ahmed, 1999).

İştîp ağzında ticaret ve esnaflıkla ilgili Türkizmalara “çırak”, “kalfa”, “ortak” kelimelerini örnek verebiliriz. Eski İştîp esnafları, Türkiye’de olduğu gibi kimin ne kadar borcu olduğunu bir deftere yazarlardı. Bu defter “veresia (вересија)” defteriydi. Günümüzde ekonomik terminolojide “gelir” “gider” terimi tercih edilirken eskiden İştîp esnafları zarardaysa “zian (зијан)”, kardaysa “kar (кар)” terimini kullanırdı.

Tablo 2: İştîp ağzında halen kullanılmakta olan Türkçeden alınmış meslek isimleri

Türkçe	Македонски	Türkçe	Македонски
Gaydacı	Гајдарција	Pabuççu	Папуција
Bozacı	Бојација	Kalaycı	Калајција
Kahveci	Кафеџија	Kömürcü	Ќумурџија
Fırıncı	Фурнаџија	Yorgancı	Јорганџија
Semerci	Самарџија	Kazancı	Казанџија

İştîp ağzında gıda ürünleri alanında da çok sayıda Türkizmaya rastlanır. Bugün bu isimler Makedon dilinin tüm ağızlarına yayılmıştır.

Bu kelimelerden bazıları şunlardır:

Tablo 3: Makedon dilinde bulunan Türkçe gıda isimleri

Türkçe	Македонски	Türkçe	Македонски
Maydanoz	Магданос	Susam	Сусам
Isranak	Спањак	Badem	Бадем
Marul	Марула	Leblebi	Леблебија
Biber	Бибер	Kaymak	Каймак
Pekmez	Пекмез	Kayısı	Кайџија

Gıda terminolojisinden yukarıda gösterilen kelimeler Türkçe kökenli olmakla birlikte zaman içerisinde bazıları değiştirilerek ünlü ya da ünsüz farkı oluşmuş ancak büyük bir kısmı tamamen Türkçe kalmıştır. Makedon dilinin diğer ağızlarında olduğu gibi İştîp ağzında da

bugün Türkçe isimleriyle bilinen çok sayıda yemek bulunmaktadır. Osmanlı döneminden kalma bu yemek adları şunlardır:

Tablo 4: İştîp ağzında bulunan Türkçe yemek isimleri

Türkçe	Македонски	Türkçe	Македонски
Meze	Мезе	Sarma	Сарма
Çorba	Чорба	Simit	СИМИТ
Musakka	Мусака	Börek	Бурек
Köfte	Ќофте	Tarhana	Тарана
Sucuk	Суцук	Yufka	Јуфка
Paça	Пача	Turşu	Туршија

Yemek adlarının yanında Osmanlı ve Türk tatlıları bugün Makedoncada Türkçe isimleriyle anılmaktadır.

Tablo 5: Makedon dilinde bulunan Türk tatlılarının isimleri

Türkçe	Македонски	Türkçe	Македонски
Şerbet	Шербет	Helva	Алва
Sütlaç	Сутлијаш	Salep	Салеп
Tulumba	Тулумба	Kadaif	Кадаиф
Baklava	Баклава	Kurabiye	Гурабија
Revani	Раванија	Lokum	Локум

Makedonya İştîp ağzında giyim alanında da çok sayıda Türkçe kelime bulunmaktadır. İştîp ağzında bugün giyim alanında kullanılan Türkizmalar şunlardır.

Tablo 6: İştîp ağzında bulunan Türkçe giyim isimleri.

Türkçe	Македонски	Türkçe	Македонски
Kayış	Каиш	Şami (baş örtüsü)	Шамија
Şal	Шал	Sep	Џеб
Yaka	Јака	Kundura	Кондура
Çorap	Чорап	Pabuç	Папучи
Topuk	Топуци	Çizme	Чизми

İştîp ayrıca geleneksel danslarıyla da tanınmaktadır. Bu danslar müziksiz yapılmaz ve müzik, İştîp'te çoğunlukla Osmanlı geleneğinin mirası olan çalgılarla yapılır. Sayıları çok olmasa da bu çalgıların adları hâlâ korunmaktadır. İştîp ağzında müzikle ilgili Türkizmalar şunlardır:

Tablo 7: İştîp ağzında bulunan müzikle ilgili Türkçe isimler

Türkçe	Македонски	Türkçe	Македонски
Kaval	Кавал	Daire	Дажре
Gayda	Гајда	Darbuka	Тарабука
Düdük	Дудук	Tambura	Тамбура
Zurna	Зурла	Çalgı	Чалгија

Yukarıdaki çalgılardan *gayda*, *kaval*, *zurna* ve *darbuka*, İştîp'in geleneksel danslarının ve müziğinin vazgeçilmez parçalarıdır.

İştîp ağzında giyim, ayakkabı, gıda, ev eşyası, müzik alanlarının dışında soyut kavramları karşılamak için kullanılan Türkizmalar da varlığını sürdürmektedir. Bunlardan başlıcaları; “*haber* (абер), *muhabbet* (муабет, разговор), *hayır* (*iyilik anlamına*) (аир – неочекувана помош, добрина), *merak* (мерак – искрена желба за нешто), *merak* (мерак – Она што Бог го има одредена за секој човек, за секое живо суштество, дадена ситуација – (*Tanrı'nın her kişiye, her canlıya uygun gördüğü şey, durum*), *muştuluk* (муштулук – убава вест), *niyet* (ниет – план да се направи нешто добро), *bereket* (берикет – состојба многу подобра од вообичаената), *kelimeleridir*.

İştîp ağzında insanların karakter özelliklerini ifade eden, çoğunlukla olumsuz olmak üzere çok sayıda Türkizma kullanılmaktadır. *Bahtsız* (штета, малер), *nankör* (постојано намуртен човек), *tembel* (неработник, мрзлив човек), *şeytan* (лош човек, зол човек), *cambaz* (измамник).

Kuzey Makedonya İştîp ağzında içerisinde Türkçe kelimelerin olduğu kalıplaşmış ifadeler de günlük konuşma dilinde Makedonlar tarafından sıkça kullanılmaktadır. Bu ifadelerden bazıları şunlardır.

- Од него нема **абер**. Нема абер од тоа. – Ondan hiçbir haber yok. / Gelmeyecek. / O iş olmayacak.
- **Арам** да ти се парите. – Lanet olsun parana.
- Ни **ал** ни **абер** нема од него. – Her zaman geç kalan bir adam.
- До кое **дерее** стигнаме. – Nereye geldik (olumsuz)
- Пу, **јаз'к** – Çok yazık
- Ептен е **аздисал**. - (azmak) – Refah nedeniyle önemli hale getirilmiştir. / Ne yaptığımı bilmiyor.
- **Бендиса** ли ти се овоа јадење?¹ – Yemeği beğendin mi?
- Не јади многу **бурек**! – Çok konuşma!
- **Аман** веќе! – Vaktim.
- Домашнио и **чаршијскио есап** не е ист. – Ev hesabı ve çarşı hesabı aynı değildir.
- Правам **ал'ш вериш** (пазарувам) – Alış veriş yapıyorum.
- **Јанлаш** си! (не си во право) – Haklı değilsin!
- **Арамија** со **тапија**. (крадец) – Hırsız bir adam.
- Од него нема **ич фајде**. Ondan bir faydamız yok.
- Расипа ми **раато**! – Beni rahatsız ettin!
- Не се **чал'ми** – Kendini önemli görme!
- Цела **сурија** дојдеа. – Çok insan geldi.
- Да си тражам **чарето** додека е време. – Bir çözme bulmam gerekiyor.
- Отвори **дефтеро** да се раздужеме. - Defteri aç, borcumu ödeyim.
- Има змија у **цебо**. – Cebinde yılan var. – Cimri olan biri
- Не бери **гајле**.² Hiç merak etme.

¹ Kaņeski, Yanko (2015). Reçnik, Üsküp/Makedonya.

² Kaņeski, Yanko (2015). Reçnik, Üsküp, Makedonya

- Баклавата ти е **шербет**. – Baklava çok şekerlidir.
- Не се **мајтапи**³. – Şaka yapma!
- Фрли **мерак** за таа кола. – O arabayı çok beğendin.
- Гледа **сеир**. – Başkalarının talihsizliğine sevinir.
- Абе, на овај не му сечел **акло**. – O adam o kadar akıllı değilmiş. / Hiçbir şeyi anlayamaz.
- Ај не ми крши **ат’ро**. – Rahatım bozma!
- Ојде **ценем!** – Çok uzak gitti.

Son yıllarda yumuşak güç olarak ön plana çıkan Türk dizileri Balkan ülkelerinde çok fazla izlenmektedir. Türk dizilerini sadece Kuzey Makedonya’da yaşayan Türkler değil, Makedonlar, bu bölgede yaşayan Arnavutlar, Boşnaklar gibi diğer milletlere mensup insanlar da ilgiyle izlemektedirler. Bu nedenle diziler aracılığıyla Türkçe öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca dizilerde geçen gündelik konuşma kalıpları konuşma dilinde kullanılmaktadır. Dizilerin dışında yaygın ve yerleşik bir geleneği olan Rumeli Türk müziği de sözcük akışını sağlayan bir köprü görevi yüklenmekte, Türk müziğine özgü hemen bütün çalgı isimleri bugün Makedonya’nın bütün bölgelerinde kullanılmaktadır (Ülker, 2005, s. 104).

Günlük konuşmada en çok kullanılan ifadelerden bazıları şunlardır:

- Geçmiş olsun – *Нека е со помин!*
- Elinize sağlık – *Нека ви се позлатата раџете!*
- Kolay gelsin – *Нека е со лесно!*
- Hayırlı işler – *Аурлија работа!*

2. İştîp Şehrinde Yaygın Olan ve Kökeni Türkçe Kelimelerden Gelen Soyadları

Kuzey Makedonya’da çok sayıda Türkçe kökenli soyadı kullanılmaktadır. Bu soyadlarına bazen; “-ov, -ski, -ev” ekleri getirilmektedir. Bunun nedeni de tüm Balkan ülkelerinde olduğu gibi İkinci Dünya Savaşı sonrasında kurulan komünist rejimlerin Türk kimliğini, Türk kültürünü ortadan kaldırmak için yapılan değiştirme ve asimilasyon politikalarıdır. Sonlarına Makedonca ekler getirilse bile bu kelimeler Türkçe kökünü korumuşlardır. İştîp ve çevresinde sıkça rastlanan Türkçe kökenli soyadlarına örnekler şunlardır:⁴

Tablo 8: İştîp ve çevresinde rastlanan Türkçe soyadları

Soyadı	Türkçe	Makedonca	Soyadının oluşumu
Rahmanov	Rahman	Милостив	Rahman + ov
Raşitov	Raşit	Побожен	Raşit + ov
Рецепов	Рецеп	Седмиот месец од хиџратска година	Рецеп + ov
Rizaov	Riza	Задоволство	Riza + ov
Sadikov	Sadik	Искрен	Sadik + ov
Samandov	Saman	Слама	Saman + ov

³ Kaçeski, Yanko (2015). Reçnik, Üsküp, Makedonya

⁴ https://www.strumski.com/books/stamatoski_recnik_na_preziminjata_02.pdf

Sarakimov	Sarı	Жолт	Sarakim +ov
Saroşev	Sarhoş	Пијан	Saroş + ev
Sevdanov	Sevda	Љубов	Sevda + ov
Seizov	Seyis	Seyiz – atçı	Seiz + ov
Selamov	Selam	Спас, мир , поздрав (арапски. Селам)	Selam + ov
Selimov	Selim	Здрав, сигурен	Selim + ov
Kazancıyev	Kazancı	Казанџија – оној кој изработува казани	Kazancı + ev
Ustanifov	Usta	Мајстор	Usta+ nin + ov
Fasulev	Fasulye	Грав	Fasyul + ev
Hanciski	Hancı	Оној кој поседува ан	Hancı + ski

Yukarıda belirtilen soyadları İştîp'te günümüzde daha çok Müslümanların yaşadığı bölgelerde bulunmaktadır. İştîp yakınlarında, nüfusunun yaklaşık %25'ini Türklerin oluşturduğu Karbintsi Belediyesi'nde ayrıca Dolni Balvan, Dolani, Plaçkovitsa köyleri gibi Türk nüfusun yaşadığı yerlerde ve Makedonların yaşadığı köylerde Türkçe kökenli soyadlarını kullananlar vardır.

3. Türkçe Kökenli Yer Adları

İştîp'te Türkçe kökenli (Türkizma) yer adlarını, bazı belediye ve köy adlarında görmek mümkündür. Türkçe kökenli köy yer adlarına örnek:

- Karaorman – İştîp yakınlarında bir köy – Kara (Црна) + Orman (Шума)
- Balvan – İştîp yakınlarında bir köy – Bal (мед)
- Tüzliya – İştîp'in eski bir mahallesi – Tüz (сол)
- Kurtuliya – İştîp'in yakınlarında bir köy – Kurtulmak (се спаси)
- Ocaliya – İştîp'in yakınlarında bir köy – Носа (свештено лице во Исламот)

Yukarıdaki yer adları, İştîp'in Osmanlı idaresi altında olduğu dönemde verilmiş, ancak aradan 6 yüzyıl geçmesine rağmen isimleri değişmemiş ve bu köy ve yerleşim yerleri hala aynı adı taşımaktadır.

4. Sevinç, Mutluluk ve Üzüntü İfade Eden Dil Öğeleri

Gündelik hayatta kullanılan Türkizmalar arasında çeşitli duyguları karşılayan kelimeler de vardır. Bunlara örnek olarak şu kelimeleri verebiliriz: “*Merak, arzu (zajne), sorun, dert, zahmet, bela (beklenmedik olay, arıza), kavga (dalaşma, tartışmak, sevda, aşk, seyif, zevk, niyet* (Ago, 2014).

5. Osmanlı Döneminden Anıtlar ve Tarihi Miraslar

İştîp zengin kültürü, tarihi ve geleneği içinde barındıran bir şehirdir. Şehir, Osmanlı döneminde yapılmış anıtlarla doludur. 1896 yılında İştîp'te on bir cami, bir medrese, sekiz tekke, dört kilise, bir sinagog ve üç hamam bulunuyordu. Şehrin en etkileyici yapılarından biri de saat kulesidir. Bu saat kulesi, İştîpli Anka'ya âşık olan ve şehre bir saat kulesi hediye etmek isteyen bir Türk beyi tarafından yaptırılmıştır. Bu saat kulesi çok kısa zaman içinde inşa

edilmiştir. Bu bir efsanedir ve İştîp halkı bu hikâyeyi anlatır. Kuleyi yaptıran bey kimdir ve yapım yılı ne zamandır bilinmemektedir.⁵

Saat kulesinin yakında Osmanlı döneminde inşa edilmiş bir başka kültür anıtı Bedesten vardır. 16. yüzyılın ikinci yarısında inşa edilmiş ve içinde lüks eşyalar ve mücevherlerin satıldığı Bedesten bugün sanat galerisi olarak hizmet vermektedir. Önemli etkinliklere, konserlere, sanat sergilerine ve daha birçok kültürel etkinliğe ev sahipliği yapmaktadır.

Kadın Ana Camii, 19. yüzyılında inşa edilmiş bir camidir. Günümüzde de ibadete açık olan caminin avlusunda yüksekliği 20 metreden fazla olan 170 yıllık bir ağaç vardır. Cami 1850 yılında yapılmış ve caminin temelleri atıldığında ağaç avludaymış. Ağacın yaşını gösteren bir de tapu belgesi mevcuttur.

Üsküp'teki Taş Köprü'den başka İştîp'te taş köprü olarak bilinen Emir Küçük Sultan Köprüsü, İştîp yakınlarındaki Bregalnitsa nehri üzerinde bir köprüdür. Kentin girişinde bulunan köprü, verilere göre 1672 yılında yapılmış ve İştîp'teki Türk mimarisinin ender örneklerinden biridir. Köprü adını Sultan Küçük Emir'den almıştır. Geçmişte bu köprü şehrin Sırp ve Bulgar kesimleri arasındaki sınırı oluştururken günümüzde Bregalnitsa nehrindeki su seviyesinin azalmasıyla birlikte köprünün tarihi ve mimari yönü öne çıkmıştır.

Husa-Medin Pasha Camii (Hüsâmeddin Paşa Camii) Kanuni Sultan Süleyman'ın Rumeli subaşı olarak görev yapan Hüsameddin Paşa tarafından 16. yüzyılın başlarında inşa edilmiştir. Caminin yanında Hüsâmeddin Paşa'nın türbesi bulunmaktadır (Eyice, 1998, s. 514). Cami 1998 yılından beri Ortodoks kilisesi olarak kullanılmaktadır.

Adı geçen anıtlar İştîp'te Osmanlı döneminde yapılmıştır. Bugün bu eserlerin İştîp mimarisinde önemli bir yeri vardır. Bunların büyük bir kısmı korunmakta ve çok sayıda Türk ve yabancı turist tarafından ziyaret edilmektedir.

6. Sonuç

Türkçe Balkanlarda uzun süre bir “üst dil” olmuş ve bölgedeki dilleri etkilemiştir. Bu nedenle Türkçeden Balkan dillerine çok sayıda kelime geçmiştir. Bu kelimeler günlük konuşma dilinden edebiyat diline, dini terminolojiye kadar her alanda kullanılmış ve kullanılmaya devam etmektedir. Makedoncada İştîp ağzında yaşayan kelimeler sadece bu ülkede yaşayan Türkler tarafından değil ülkeyi oluşturan başka topluluklar (Arnavut, Boşnak, Ulah, Romen, Hırvat) tarafından da hayatın her alanında kullanılmaktadır. Bölgenin uzun yıllar Türklerin hâkimiyetinde kalması Türkçenin burada “*lingua franca*” olmasını sağlamıştır. Buna ek olarak bölgede İslamiyet'in de yayılmasıyla ortak bir kültür dili oluşmuştur.

Bu kültürel ortaklık Osmanlı Türklerinin bölgenin yönetimini kaybetmelerine rağmen bozulmamıştır. Osmanlı'nın Balkanlardan çekilmesinden sonra yaşanan iki dünya savaşı bölgede yönetim ve toprak değişimlerine neden olmuştur. Özellikle II. Dünya Savaşı'nda sonra Balkanlarda kurulan devletlerin Sovyet Rusya'nın etkisiyle Sosyalist yönetim anlayışını benimsemesi zaman zaman ana dili kullanma, ana dilde eğitim alma ve dini özgürlüklerin kısıtlanması gibi temel hakların kullanılmasında sıkıntılar yaşanmasına neden olmuştur. Bulgaristan'da, Yunanistan'da az da olsa eski Yugoslavya'da yaşayan Türklerin ismini değiştirme, yer adlarını değiştirme, mezarlıkları yok etme gibi uygulamalar yapılsa da Türk dili

⁵ <https://macedonia-timeless.com/img/Otomanski-spomenici-MK.pdf>

ve kültür varlığını devam ettirmeye devam etmiştir. Ama bu baskılardan dolayı bölgede yaşayan Türk nüfusun bir kısmı Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmıştır.

1990'lı yıllardan sonra Sovyetler Birliği'nin ve Yugoslavya Cumhuriyeti'nin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanan Balkan ülkelerinde yaşayan Türk nüfusu da hak ve özgürlüklerine kavuşarak dil ve kültür alanında yeni çalışmalar yapma imkânı bulmuşlardır. Son yıllarda Türklerin dünyaya açılmasıyla, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, Maarif Vakfı gibi kurumların çalışmalarıyla ve Türk dizilerinin geniş bir coğrafyada seyrediliyor olmasıyla Türkçe ve Türk kültürü daha çok ilgi görmeye başlamıştır. Bu duruma yüzlerce yıllık bir müktesebatı da kattığımızda Balkan dillerindeki Türkizmaların zaman içerisinde sayıca daha da artacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu tespitimizi Makedonyalı Türk akademisyen Arif Ago'nun "Makedonya'da bir Türk bile kalmasa Türk kültürü sonsuza kadar yaşayacaktır."⁶ sözü haklı çıkarmaktadır.

Kaynaklar

- Ago, A. (2014). *20.yüzyıl Makedon dramatik eserlerinde Türk dili unsurları*. Üsküp: Logos-A.
- Ahmed, O. (1999). *Makedonca sözlükteki Türk etkileri*. (yayınlanmamış seminer ödevi) Üsküp / Makedonya: Kiril ve Metodi Üniversitesi Türkoloji Kütüphanesi.
- Ahmed, O. (2018). Makedonya Türk ağızları: geçmişi ve bugünkü durumu. *Ulakbilge*, 6(29), 1473-1482 DOI: 10.7816/ulakbilge-06-29-09
- Arizankovska, L. ve Hoca F. (2014). Makedonca-Türkçe arasındaki kültür etkileşimde dil unsurunun önemi, *Hikmet Uluslararası Hakemli İlmî Araştırma Dergisi*, 24- Kasım, 28-43.
- Derjaj, A. (2010). Arnavutça Türkçe dil ilişkileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 991-996.
- Eyice, S. (1998). Hüsâmeddin Paşa Camii, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 18, 514-515.
- Gedizli, M. (2019). Türkçe ve Makedoncada kullanılan ortak kelimelerin yapı ve anlam özellikleri, *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 17, 127-143. DOI:http://dx.doi.org/10.12992/TURUK732
- Kançeski, Y. (2015). *Reçnik*, Üsküp/Makedonya.
- Karaağaç, G. (2014) *Türkçenin alıntılar sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kiel, M. (2001). İştîp, *TDV İslam Ansiklopedisi* 23. Cilt, 440-442.
- Koneski, B. (2001). *Makedon dilinin tarihsel fonolojisi*. Üsküp: Kultura.
- Latifi, L. XH. (2020). Balkan dillerinde ve özellikle Arnavutçada Türkçenin etkisi, *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi Kültür Evi Konuşmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, 66-83.
- Nasteva, J., O. (1987). *Makedon dilinde Türkçe sözcük öğeleri*. Üsküp: MANU.
- Ülker, Ç. (2005). Makedonya'daki Türkçe üzerine bazı değerlendirmeler, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi* 19. Sayı 103-109.
- Xhafçe, Z. (2019). Arnavutça konuşma dilinde Türkizmalar: Kosova sözlü tarihi örneği, *folklor/edebiyat*, 25(100), 883-898.

⁶ <https://www.aa.com.tr/mk/balkan/-тука-и-да-нема-ниту-еден-турчин-турската-култура-прак-ќе-живее-/1344988>

Yelten, M. ve Karasu, A. (2012) Makedon dilindeki Türkçe kelimeler, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 36(36), 201-247.

Yücel, D. (2021). Makedoncadaki Türkizmler üzerine yapılan çalışmalara bir çerçeve, değerlendirme ve kaynakça denemesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 182-213.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr>, 28.12.2022 22:10

<https://macedonia-timeless.com/img/Otomanski-spomenici-MK.pdf>

12.08.2022 14:10

https://www.strumski.com/books/stamatoski_recnik_na_preziminjata_02.pdf

19.08.2022 21:01

<https://www.aa.com.tr/mk/балкан/-тука-и-да-нема-ниту-еден-турчин-турската-култура-пак-ке-живее-/1344988> 21.09.2022 10:54

Extended Abstract

In history, the expeditions and migrations from Asia to Europe opened the door of new geographies to the Turks and made Turkish a world language. Our ancestors, who went to Europe with wars and conquests for many years, established a new civilization in the places they went. One of these areas of civilization is the Balkans. The lands that make up the southeast of the European continent are called the Balkans or the Balkan peninsula.

Before the Ottoman Empire conquered and dominated the region, the Huns, Avars, Uzs, Pechenegs and Cuman Turks came to the Balkans. For this reason, it was earlier for the region to meet the Turks and the Turkish language. After the Ottoman conquest of this place, the Yoruk Turks, who were brought from Anatolia from the Karaman province at that time, settled in the villages at the foot of the Sar Mountains, in all of Macedonia, especially in Tetovo, Skopje, Gostivar, Shtip, Kumanovo.

As a result of the arrival and departure of the Huns, Avars, Pechenegs, Bulgarians, Cumans and most recently the Ottoman Turks in the Balkan Peninsula, words from the Turkish language and Turkish place names remained in the Balkans. Today, the names of the city of Kumanovo in North Macedonia, Komana and Komaneshti in Romania, the village of Düşman in Albania, and the region called Koman in Albania are examples identified by linguists (Derjaj, 2010, p. 992).

Although the origins of the Turks were in Central Asia and their language belonged to the Altaic group of the Ural-Altaic language family, with its five-century-old presence on the Balkan peninsula, the Turkic language influenced the Balkan languages, which belonged to the Slavic (Islavic) languages group of the Indo-European language family, and gave these languages a large number of words. The Arabic and Persian words in the languages of the nations living in the Balkans today have also passed to these languages from Ottoman Turkish.

The Balkans and North Macedonia are a geography that has remained in the sphere of influence of Turkish for many years. Gedizli uses the term “Türkçevren” for the areas where Turkish is spoken, kept alive and interacts with other languages in the past and present, as a dialect, dialect (2019, p. 130). In this sense, North Macedonia, especially the Balkans, is a Turkic. Nations from different religions and languages lived together in this region. Ottoman Turkish has been the "lingua franca" in this region for many years. As a natural consequence of this, a large number of Turkisms live in the Balkan languages. Words coming from Turkish (Turkisms) are not only used in spoken language, but also in literature, religious language, official writings and other written texts (Latifi, 2020, p. 67).

At the end of the 19th century, it is seen that the Turkish words used in Macedonian gradually began to decrease and be replaced by Macedonian words. The reason for this is that the Turkish population gradually decreased as the Ottoman Empire lost its dominance in the Balkans. Although the population is decreasing, the cultural structure brought by the centuries still continues and the "Balkan Turkisms" in the Turkish Balkan languages continue. In a city with a mixed population like Shtip, Turkisms have a great influence on the Shtip dialect. These words are active both in the Shtip dialect and in other spoken areas of the Macedonian language.

We encounter Turkisms so much in everyday speech that sometimes we do not even feel them as foreign words (Konevski, 1982, p. 54). According to Konevski, the Turkisms in Macedonian are so

internalized that these words do not perceive them as Turkish. The reason for this situation is that the words that have passed from Turkish to Macedonian have adapted to the Macedonian language in terms of phonetic and morphological aspects. On this occasion, due to its structure and kinship ties, it is normally necessary to feed from Slavic languages and to take words from these languages, but the Macedonian language prefers Turkish (Yelten and Karasu, 2012, p. 205).

Turkish has been a "meta language" in the Balkans for a long time and has influenced the languages in the region. For this reason, a large number of words have passed from Turkish to Balkan languages. These words have been and continue to be used in every field from everyday speech to literary language to religious terminology. The words that live in Macedonian and especially in the dialect of Shtip are used not only by the Turks living in North Macedonia, but also by the other communities that make up the country (Albanian, Bosniak, Ulah, Romanian, Croatian), especially the Macedonians living in this country. The fact that the region remained under the domination of the Turks for many years made the Turkish language "lingua franca" in this region. In addition, a common cultural language was formed with the spread of Islam in the region.

The Turkish population living in the Balkan countries, which gained their independence with the dissolution of the Soviet Union and the Republic of Yugoslavia after the 1990s, also gained their rights and freedoms and had the opportunity to carry out new studies in the field of language and culture. In recent years, with the opening of Turks to the world, the work of institutions such as Yunus Emre Institute, TİKA, Maarif Foundation and the fact that Turkish series are watched in a wide geography, Turkish and Turkish culture have started to attract more attention. When we add a centuries-old acquis to this situation, it would not be wrong to say that the Turkisms in the Balkan languages will increase in number over time.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 592-606, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE TESPIH KULLANIMINA DAİR İFADELER: KARS İLİ AĞIZLARI ÖRNEĞİ

Muhammed ÇİTGEZ*

Geliş Tarihi: Aralık, 2022

Kabul Tarihi: Nisan, 2023

Öz

Tespih, gündelik yaşamımızda dinî ve sosyal bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk başta Allah'ı zikretmek amacıyla kullandığımız tespihler, son dönemlerde sosyal bir aksesuar formuna dönüşerek Türk kültüründeki yerini almıştır. Tespihin avcılıkta uğur getirme, savaşta güç kazandırma, hastalıklarda iyileştiricilik, nazar, büyü, gibi etmenlerden koruma gibi görevler üstlendiğini ve Bizans, Roma, Urartu gibi birçok uygarlıkta kullanıldığını görmekteyiz. Sosyal yaşantımızda izlerini gördüğümüz tespihe dil ve edebiyatımızda da rastlamak mümkündür. Türkiye Türkçesinde tespih kullanımına dair “*tespih çek-*” ve “*tespih salla-*” olmak üzere iki temel ifade mevcuttur. Bununla birlikte Türkiye Türkçesinde tespih, yapımından kullanımına kadar kendine ait bir kavram alanı oluşturmuş bir sözcüktür. Türkçenin zengin söz varlığı karşısında bu iki temel ifade, Kars'ta farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, farklı zamanlarda farklı kişilerden derlediğimiz tespihin farklı kullanımlarına dil açısından yaklaşmaya çalışıp anlamlandırma denemeleri yapmaya ve bu anlamlandırma denemelerine ek olarak, derlenen ifadelerdeki söyleyiş özelliklerine dayalı ses ve şekil bilgisi farklılıklarını da göstermeye çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Tespih, tespih çekmek, tespih sallamak, Türkiye Türkçesi, Kars ağızı.

EXPRESSIONS ON USING ROSARY IN TURKEY TURKISH: EXAMPLE OF KARS DIALECTS

Abstract

Rosary appears as a religious and social tool in our daily lives. At first, the rosary, which we used to remember Allah, have recently turned into a social accessory form and have taken their place in Turkish culture. It is known that the rosary undertakes tasks such as bringing good luck in hunting, gaining strength in war, healing in diseases, protection in factors such as the evil eye, charm, we understand that it was used in many other civilizations like Byzantine, Roman, Urartu, etc. It is possible to come across the rosary in our language and literature whose traces we see in our social life. There are two basic expressions regarding the use of rosary in Turkey Turkish, namely “*tespih çek-*” and “*tespih salla-*”. However, in Turkey Turkish, rosary is a word that has created its own conceptual field from its construction to its use. In the face of the rich vocabulary of Turkey Turkish, these two basic expressions appear in different forms in Kars. In addition to the this expressions, we compiled from different people at different times over a

* Dr. Öğr. Üyesi; Kafkas Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, muhammedcitgez@hotmail.com.

period of about ten years in Kars. In addition to the interpretation experiments, we will also try to show the phonetic and morphological differences based on the pronunciation features in the compiled expressions.

Keywords: Rosary, to count, counting beads, Turkish, Kars dialects.

Giriş

Tespîh, “Arapça tesbîh: 1. isim; ‘Süphanallah’ sözünü söyleme. 2. isim; Belirli dinî sözleri tekrarlamak veya elde oyalanmak için kullanılan, türlü maddelerden boncuk biçiminde yapılmış, genellikle otuz üç veya doksan dokuz taneden oluşmuş dizi.” demektir (TS, 2011, s. 2337). Kavramsal manada tespîh, “Din literatüründe imkân ve hudusun noksanlıklarından ve kendisine layık olmayan eş ve çocuk edinmek gibi niteliklerden Allah’ın tenzih edilmesidir” (Aydm, 2019, s. 2). Dungaj’ın aktardığına göre,

‘Sebh’ Arapçada suda ya da havada hızlı hareket etmek, nehirde yüzmek, boş vakit, geçimde tasarrufa gitme, işe gitmede acele etme, hemen işe koyulma, atların koşması, yıldızların yörüngelerinde hareket etmesi, çukur kazmak, çokça konuşmak, uzaklaştırmak gibi anlamlara gelmektedir. ‘Subha’, duâ ve nafilâ namaz anlamına gelir. “es-Sebbâha” ve “el-Musebbiha” kelimeleri işaret parmağı, “sebûha” kelimesi ise “Haram Belde” anlamındadır (Dungaj, 2006, s. 3).

Tespîhin tarih sahnesine çıkışı hakkında kesin bilgiler bulunmamakla birlikte ilk tespîhlerin kolye tanelerinden ilham alınarak yapıldığı düşünülmektedir (Nuhoğlu, 1995, s. 10). Gök Tanrı inancı ile İslamiyet arasında bazı dinsel törenler bağlamında benzerlikler bulunmaktadır. Altay bölgesi şamanlarında taşların güç ve enerjiye sahip olduğu inancı yaygındır. Bu sebeple şamanlar, kötü ruhları kovmak, kötü ruhlarla savaşmak, hastaları iyileştirmek için bu taşlardan yapılmış kolyeler veya bileklikler takmışlardır. Ayrıca avcı Türkler, bir güç alameti olarak avladıkları hayvanların dişlerini sökerek bunları ipe dizmiş ve boyunlarında, bileklerinde taşımışlardır (Elaltuntaş, 2014, s. 156-157; Gürsoy, 2006, s. 15). Tespîh inançlar arası bir simge, sembol olarak karışımıza çıkmaktadır. İslamiyet’in yanı sıra Hinduizm, Budizm, Hıristiyanlık, Musevîlik gibi teolojik sistemlerde de tespîh kullanılmıştır. Nitekim tespîh ilk olarak Hinduizm’de ortaya çıkmış olup Budizm vasıtasıyla Doğu’ya, İslamiyet vasıtasıyla Ortadoğu’ya, Hıristiyanlık vasıtasıyla da Avrupa’ya doğru yayılım göstermiştir (Gürsoy, 2006, s. 15). Tespîh, Avrupa’da farklı isimlerde karışımıza çıkmaktadır. İngilizlerde “*dua boncukları*” anlamında “*prayer beads*”, Almanlarda “*gül çelengi*” anlamında “*Rosenkranz*” olarak kullanılmıştır (Erkiletlioğlu, 1998, s. 9-10). Tespîhin 17, 33, 66, 99, 500, 1000 taneden/habbeden oluşan şekilleri tarih boyunca farklı medeniyetlerde gözlenmiştir (Gürsoy, 2006, s. 33).

İslamiyet’in kabulü ile gündelik yaşantımızda yerini almaya başlayan tespîh ile ilgili Kur’an-ı Kerim’de ayetlerin, bazı kaynaklarda hadislerin bulunması, tespîhin Türk toplumunca içselleştirilmesine zemin hazırlamıştır (Eroğlu, 2017, s. 235). İslamiyet’in ilk dönemlerine dair tespîh ile ilgili bazı hadis ve söylenceler tespîhin kültürümüzdeki yeri hakkında bilgiler vermektedir.¹ Kur’an’da bu kavram 92 ayette kullanılmıştır (Karagöz vd., 2015, s. 651)². Tespîhin dinî kullanımı ve kavram alanından farklı olarak sanatsal ve tıbbi alanda da kullanımı

¹ Bunlar ile ilgili örnekler için bk. (Sarıcı, 2008, s. 17-22; Nuhoğlu, 1995, s. 12).

² *Ali İmran*: 41, *Araf*: 206, *Hicr*: 98, *İsra*: 44, *Ra’d*: 13, *Meryem*: 11, *Taha*: 33, 130, *Enbiya*: 20, 79, *Nur*: 36, 41, *Furkan*: 58, *Rum*: 17, *Secde*: 15, *Ahzab*: 42, *Sebe*: 10, *Saffat*: 143, 166, *Sad*: 18, 19, *Mü’min*: 7, 55, *Zümer*: 75, *Fussilet*: 38, *Şura*: 5, *Fetih*: 9, *Kaf*: 39, 40, *Tur*: 48, 49, *Vakıa*: 74, 96, *Haşr*: 1, *Hadid*: 1, 24, *Cum’a*: 1, *Saff*: 1, *Tegabün*: 1, *Kalem*: 28, 29, *Hakka*: 52, *İnsan*: 26, *A’la*: 1, *Nasr*: 3.

son dönemlerde yaygınlaşmıştır. Özellikle doğal taşların sağaltıcı özelliği bağlamında psikolojik bir araca da dönüştüğünü söylemek mümkündür. Öyle ki, “Uluslararası literatürde tesbih sanatı ile ilgili çalışmaların çokluğu ve çeşitliliği dikkat çekicidir. Tesbihin psikolojik tedavilerdeki etkisinin incelenmesi boyutunda bilimsel araştırmalar bulunmaktadır” (Tekin, 2014a, s. 1016-1017). Tespih, bir noktada onu kullanan kişilerde psikolojik bir zemin de oluşturmaktadır. Çalışmamızın kaynak kişilerinden bazılarında tespih kullanımının yüksek bağımlılık seviyesinde olduğunu görmekteyiz. Bu kişilerde tespih kullanımının basit bir uygulamadan sıyrılarak fetişizm boyutuna ulaştığını söylemek mümkündür. Değirmenci’ye göre,

Fetiş niteliği ya da anlamı objeyi kutsayan ritüellerden, o objenin yerleştirildiği, birlikte sınıflandırıldığı ve dolayısıyla onları diğerlerinden ayıran farktan veya o objeyi üreten kişi ya da ekolün halesinden kaynaklanmaktadır. Bu ritüeller veya o objeye belirli bir değer atfeden anlamlandırma kodları, o objenin elde edilmesinden önce o objeye yönelen arzuyu doğurmakta ve o objenin gücünü ya da yapabilirliğini duyurmaktadır. Hatta bu fetiş durumunun kendisi bir tür ritüele dönüşmektedir (Değirmenci, 2018, s. 168-169).

Tespihler, çeşit ve kalitelerine göre farklılık göstermekle birlikte birçok malzemenin meydana getirilebilir (Tekin, 2014b, s. 34-42)³. Tespihler yapılış şekillerine göre, yuvarlak, küre, beyzî, şalgamî, armudî, yarım beyzî, yassıca yuvarlak, arpa gibi adlar almaktadır. Tespih, önemli bir zanaat formu kabul edilmekte; sabır, emek isteyen ustalık eserleri, günümüzde fabrikasyon ürünlere kıyasla daha çok rağbet görmekte; bu alanda usta-çırak ilişkisi hâlâ devam etmektedir (Polat, 1995, s. 8; Durbaş, 2010a, s. 6). 19. yüzyılda İstanbul’da müstakim tespih ustalarını ayrı tutarak yalnızca Kapalıçarşı civarında 300’den fazla tezgâhı olan ustanın varlığı tespit edilmiştir (Gorbon, 1980, s. 1-2). Osmanlı’dan günümüze birçok önemli tespih ustası olmuştur. Anadolu’nun farklı yerlerinde tespih, bir geçim kapısı özelliği taşımaktadır ki mağaza ve çerçilik geleneği bağlamında bugün yaşayan bir ticarî eylem olarak devam etmektedir (Tozlu, 2013, s. 210).

Tespihin kendine ait bir terminolojisi mevcuttur. Bu durum, tespihin sistematik bir temel üzerine kurulduğunun göstergesi olup genellikle Türkçe, Arapça ve Farsçadan kurgulanmıştır. Bazı tespih terimleri şunlardır: alt ağaç, arda, çarköşe, çeken, çıkırık kemâne, delikli peşme, faseta, hadde, imâme, kamçı, kelebek, kılabdan, kilit (takoz), kubbe, kürevi, malafa, manşon, nişâne (durak), sığırcık, sübhakeş, tahril, tane, tay, tepelik, tezgâh, tezgâh takozu, türk başı, pul, püskül, vird, yüsr, zenne (Tekin, 2014b, s. 52-53).

1. Dil ve Edebiyat Bağlamında Tespih

Bu çalışmada başvurduğumuz kaynakların büyük bir çoğunluğunda *tesbih* sözcüğü kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu’na göre *tesbih* yerine *tespih* şeklini, yani /b/ yerine /p/ kullanmamız gerekmektedir (YK, 2005, s. 450).

Tespih sözcüğüne tarihî metinlerde rastlamak mümkündür. Örneğin, Kutadgu Bilig’in 3287. beytinde “*dua etti, yine biraz bekledi*” anlamında “*turup yundi kıldı yana tañ namaz / du’a kıldı tesbih yime küdti az*” (KB, 2007, s. 333); Mantıku’t-Tayr’ın 409 ve 410. beyitlerinde

³ Gümüş, altın, akik, kantaşı, yeşim, yıldız taşı, Oltu taşı, necef, zümrüt, yakut, elmas, kristal, lapis (lazuli), zeberced, sabun taşı, lüle taşı, aynihûr, malahit, ametist, kehribar, kaplan gözü, şah maksut taşı, amber, abanoz, demirhindi, düreydâri (düveydarî), gül ağacı, kan ağacı, kördiken, kuka, sandal ağacı, pelesenk, kelebek (kalenbek), zeytin ağacı, narçil ağacı, öd ağacı, mâverd, andız, hurma çekirdeği, nebik, tik ağacı, ünnab, yılan ağacı, menengiç ağacı, anjan ağacı, grenadillo, kıral ağacı, şimşir, bağa, fildişi, sedef, balık dişi, deniz devesi (deniz fili), naka, inci, yüzürü (yüsrü), zergerdan, mercan vb.

“Ol biri eydür ki tesbîhüñ kanı / Âdemî tesbîh-ile olur ganî” / “Eydür ol tesbîh terkin çün kulam / Bilüme zünnârı bağlayubilem” (Yavuz, 2007, s. 26); Tezkiretü'l-Evliyâ'da, “...Namazı bitirince tesbihle meşgul oldu. Tesbihini bitirsin diye sabrettim...” (Attar, 1984, s.66), “... Halbuki üç kere tesbih getirmek sünnettir...” (Attar, 1984, s. 67), “... başına yünden bir külah geçirmiş ve boynuna da bir tesbih asmıştı...” (Attar, 1984, s. 128), “... Sonra tesbih getirmeye ve her tesbih için bir parmağını kapatmaya başladı...” (Attar, 1984, s. 485); Mu'îmü'l-Mürîd'de “Sena hâmd u tesbîh ü tehlîl uruğ / bu ma'nî için til yarattı koruğ...” (Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 132); Kitâb Gülistan bi't-Türki'de “...ayttım ol kuşlar turup tesbîh okur...” (127-9), “...okur tesbîh gül bülbül bigin bil...” (129-5), “...mürüvvet bolmağay barça tesbîh ve tehlîl...” (127-3), “...bolup her bir tiken tesbîhine til...” (129-6) (Karamanlıoğlu, 1989, s. 63,64) şeklinde geçmektedir.

Tespih bazen dinsel bazen de şekilsel özellikleriyle daha ziyade Türk Halk Edebiyatı ile Dini-Tasavvufî Türk Edebiyatı'nda karşımıza çıkmaktadır. Gevherî, Yunus Emre, Pir Sultan Abdal, Seyranî, Kevseri, Aşık Veysel vb. birçok sanatçıda tespih sözcüğünün kurgulandığı şiirleri; yine fıkralarda, türkülerde, manilerde, bilmecelerde tespihin kullanıldığı söylemleri görmekteyiz (Elaltuntaş, 2014, s. 161-166). Ömer Hayyam, Turgut Uyar, Cemil Meriç, Atilla İlhan, Necip Fazıl Kısakürek, Abdülhak Şinasi Hisar, Mithat Cemal Kuntay, Orhan Kemal, Sevinç Çokum gibi farklı sanatçıların eserlerinde hatta film ve dizilerde tespih ile kurgulanmış metin, durum ve olaylara rastlamaktayız (Arslan, 2018, s. 41-50). Edebiyatımızda tespih ve tespihi oluşturan parçalar üzerine kurgulanmış teşbihlere de sıkça yer verilmiştir (Deger, 2019, s. 263).

Türkçede tespih kullanımına dair “tespih çek-” ve “tespih salla-” olmak üzere iki temel ifade mevcuttur.

TS'de “tespih çek-” ifadesi yer alırken, “tespih salla-” ifadesi bulunmamaktadır. “Tespih çek-” ifadesi TS'de, “Tespihin tanelerini birer birer iki parmak arasından geçirmek; Allah'ın adını zikrederek ibadet etmek, tespih tanelerini çeşitli maddelerden imal etmek veya aynı boyda düzenlemek.” olarak geçmektedir (TS, 2011, s. 2337). Yine TS'de “Tespihe dizer gibi dizmek” ifadesi mevcuttur ki anlamı, “Futbolda, rakip takımın oyuncularını arasından birer birer geçip gitmek”tir (TS, 2011, s. 2337). Tespih sözcüğü ile kurgulanmış TS'de diğer sözcüklerimiz ise şunlardır: “tespih ağacı, tespih ağacıgiller, tespih böceği, tespih böcekleri, tespih çalısı, tespihçi, tespihçilik, tespihli, tespihli silme, mercan tespih” (TS, 2011, s. 2337).

Anadolu'da tespih, farklı şekillerde telaffuz edilmektedir. Örneğin, İç Anadolu Bölgesi'nde bilhassa Konya ve çevresinde “tesbik”, Sivas ve çevresinde “tesbeğ”, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, özellikle Şanlıurfa'da “tösbeğ”, Bingöl'de “tisbah” olarak ağız özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir (Elaltuntaş, 2014, s. 163). Bu söyleyiş farklılıklarına DS'de rastlamadığımızı belirtmekte fayda vardır. DS'de tespihin sadece tesbah şeklinde Şehli, Piraziz-Giresun ve Gaziantep yörelerinde kullanıldığını görmekteyiz (DS, 1993, s. 3895).

Çalışmamızın esasını oluşturan Kars ilinde tespih sözcüğü için, tesbih-tesbah karşılığı kullanılmaktadır. Özellikle Terekeme ağzında bu ifadelerin yoğun olduğunu söylemek mümkündür. Aşağıda tespih kullanımına ait ifadelerde yine değineceğimiz belli başlı ses olayları şunlardır:

Ünlü Değişmeleri

1.) a > á: *tane > táne*

Türkiye Türkçesi ağızlarında sıkça görülen bu değişim, bölge ağzında tamamlanmamış olmakla birlikte, Kars Terekemeleri ağzında bu benzeşme yarım kalmıştır. Kars ili ağızlarında bazı alıntı kelimelerde benzeştirme yoluyla bu değişikliğe gidilmekte ve genellikle sözcüğün ilk hecesinde görülmektedir (Ercilasun, 2002, s. 86).

2.) e, i > é: *gidip > gédif, gelmek > gèlmeh, getirmek > gètirmeh, vermek > vèrmeh, etmek > ètmeh*

Esasen Kars ili ağızlarının hemen hemen tamamında görülen bir ses değişikliği olmakla birlikte, /e/ ile /i/ arasında dar kapalı bir ünlüye tekabül etmektedir. Azeri ve Terekeme ağızlarında daha baskındır (Ercilasun, 2002, s. 51-52).

3.) i > é: *gidip gelmek > gédif gèlmeh*

Kars ili ağızlarında ilk hecelerde görülen e'leşme temayülüne bağlı olarak alıntı sözcüklerin ilk hecesinde, ilerleyici benzeştirme yoluyla meydana gelen değişikliklerde ve bazı *i>é* farklılıklarının eski şekillerinin devamından ibaret olduğunu söyleyebileceğimiz bir ses olayıdır (Ercilasun, 2002, s. 93-94).

4.) i > ü: *dizmek~düzmek > dizmeh~düzmeh*

Burada *i > ü* değişimi fonetik bir hadise olarak karşımıza çıktığı gibi, Türkçe Sözlük'te yer alan “*Düzene sokmak, düzene koymak, sıralamak, elverişli, uygun bir duruma getirmek*” (TS, 2011, s. 596) anlamındaki işlek olarak kullanılan *düz-* fiiliyle de anlamlandırılabilir. Nitekim, Ercilasun'a göre *i > ü* değişimi, dudak ünsüzlerinin etkisiyle sözcüğün ilk hecesinde meydana gelen bir ses olayıdır (Ercilasun, 2002, s. 88).

Ünsüz Değişmeleri

1.) k > ħ: *çekmek > çehmek, dönmek > dönneh, gelmek > gelneh, bindirmek > mindirmeh, etmek > ètmeh, getirmek > gètirmeh, renk > renh, dizmek~düzmek > dizmeh ~ düzmeh*

Anadolu'da birçok ağız bölgesinde görülmekle birlikte, Kars'ta Azeri ve Terekeme ağızlarında da görülen bu değişme, sözcük ve hece sonlarında kaideleşmiş durumdadır (Ercilasun, 2002, s. 112).

2.) k > ħ: *turlamak > turramah, atmak > atmah, sallamak > sallamah, saymak > saymah, bayılmak > bayılmah, karatmak > ğarartmah, yapmak > yapmah, tornalamak > tornalamah, bak > bah*

Kars ili ağızlarındaki en yaygın sızıcılaşma olayıdır. Sözcük ortasında ve sonunda görülmekte olup Anadolu ağızları içinde farklı bölgelerde de kaideleşmiş durumdadır (Ercilasun, 2002, s. 88).

3.) k > ğ: *karatmak > ğarartmah, birkaç > birğaç*

Kars ili ağızlarındaki en yaygın sedalılılaşma olayıdır. İster Türkçe olsun ister alıntı sözcük olsun, kelime başındaki bütün *k*'ler *ğ* olmuştur (Ercilasun, 2002, s. 106).

4.) t > d: *turlamak > durramah, tur > dur*

Kars ili ağızlarında en dikkat çekici değişikliklerden birisidir. Kelime başındaki *t>d* değişimi bakımından Azeri ve Terekeme yazı diline bağlıdır. Eski Anadolu Türkçesindeki *t>d* ve *d>t* değişikliklerinin Batı Türkçesinin yazı dilindeki dönüşümü şeklindedir (Ercilasun, 2002, s. 107-108).

5.) b > m: *bindirmek > mindirmeh*

Ağız ünsüzü olan *b* sesinin burun sesi olan *m* sesine dönüşmesi bir nazallaşma olayıdır. Sadece Kars Azerileri ve Terekemeleri ağızında kelime başında görülen *b>m* değişimi iç sesteki *n* ve *ŋ* burun akıcıları etkisiyle oluşmuştur (Ercilasun, 2002, s. 116).

6.) b > v: *sabır > savır*

Terekeme ağızının en belirgin ses olaylarından birisidir. Bu ağızda istinasız bir şekilde sözcük ortasındaki *b* ünsüzleri *v* ünsüzüne dönüşmektedir (Ercilasun, 2002, s. 114).

7.) p > f: *gidip gelmek > gëdif gëlmeh, dönüp gelmek > dönüf gëlmeh, bayılıp gelmek > bayılıf gëlmeh*

8.) v > f: *salavat > salafat*

9.) z > s: *zikir > sikir*

10.) l > r: *turlamak > turramah*

Ünlü Türemesi: *stres atmak > sitres atmah*

Ünsüz Türemesi: *adım > addım, dua > duva*

Tespihin kişiden kişiye değişen kullanım şekilleri olmakla birlikte, tespihin kullanımına dair farklı ifadelerin de olduğunu görmekteyiz. Kullanıcıların sosyal, ekonomik, siyasî, psikolojik vs. özellikleri bu ifadelerle yansımaktadır. *Tespih çek-* ve *tespih salla-* ifadelerine ek olarak yaptığımız derlemeler sonucunda kaynak kişilerden elde ettiğimiz verilere göre tespih kullanımına dair Kars ili ağızlarında kullanılan ifadeler şunlardır:

1.) çek- > çekmeh

Anadolu'da ilk tespihler, kemane adı verilen tezgâhlarda elle yapılmaktaydı. Kemanede el gücü ile “çekerek” tespih yapanlara da bu anlamda “çekken” adı verilmekteydi (Tekin, 2014b, s. 31). *Tespih çek-* ifadesi anlam genişlemesine uğrayarak tespihi kullanma uygulamalarından birinin adı hâline dönüşmüştür. Bu ifadeyi, TS'de *çek-* fiiliyle verilen “*Bir şeyi tutup kendine veya başka bir yöne doğru yürütmek; bir yerden başka bir yere taşımak, yürütmek, sürmek*” (TS, 2011, s. 514-515) karşılıklarıyla tespih tanelerini bir yön doğrultusunda hareket ettirme olarak anlamlandırabiliriz. *Çek-*, Kars ili ağızlarında *çekmeh* şeklinde telaffuz edilmekle birlikte tespih kullanımında en sık kullanılan ifadelerin başında gelmektedir. (KK. 1, KK. 2, KK. 3, KK. 4, KK. 5, KK. 6, KK. 7)

2.) boş çek- > boş çekmeh

boş çek-, tespihin sadece ibadet amacıyla kullanılması gerektiğini, elde boşu boşuna kullananların onu “*boş çektiğini*” ifade eden bir söylemdir.

KK. 2 ile yaptığımız mülakatta, tespihi “oyuncak gibi elde taşımamamızı, sadece Allah’ı zikretmek için kullanmamız gerektiğini” dile getirmektedir. Kars ili ağızlarında *boş çehme* olarak kullanılmaktadır. Bu ifadeyi, Arslan’ın yaptığı derlemelerde de görmekteyiz. Mülakat yapılan kişinin tespihi zikir amaçlı kullandığını, zikir dışında kullananların tespihi boş çektiklerini ifade etmiştir. Kurgusal olarak düşündüğümüzde “gereksiz, boş yere” anlamı ile kullanılmış olmasına rağmen tespih kullanımına dair farklı bir ifade olarak da değerlendirmek mümkündür (Arslan, 2018, s. 110).

3.) boşuna çek- > boşuna çehme

Bu ifade, yukarıda yer alan *boş çek-* fiili ile aynı görev ve anlamda kullanılmakla birlikte Kars ili ağızlarında *boşuna çehme* olarak tespit edilmiştir (KK. 2).

4.) tane tane çek- > tane tane çehme

Tane tane çekmek, kullanıcının tespihi acelelikten uzak, tespihin tanelerini içine sindire sindire, yavaş yavaş, büyük bir zevk ve şevkle hareket ettirmesi olarak anlamlandırılabilir.

KK.2, “*Tesbağı tane tane çehme gerekir*” demektedir. Bu ifadeye yine Arslan, derleme yapılan kişinin tespih kullanımını “*tane tane çekmek*” olarak dile getirdiğini söylemektedir. “*Adım atmak, tane tane çekmek, saymak*” gibi eylemlerin belli bir ritim dahilinde olduğunu ve bu ritmin kullanıcıyı rahatlatıldığını ifade etmektedir (Arslan, 2018, s. 104).

5.) adım at- > addım atma

TS’de *adım at-*, “*Yürümek için ayağını öne doğru uzatıp basmak; bir işe ilk kez girişmek*” (TS, 2011, s. 29) olarak geçmektedir. Bizim derlediğimiz ifadeye, tespihin her tanesi bir adıma benzetilmiştir ve tespihin ilk tanesinden son tanesine kadar adım adım yürüme eylemi olarak anlamlandırılmıştır. Çekilen her tespih tanesi, bir adıma tekabül etmektedir ve *adım at-* Kars ili ağızlarında *addım atma* şeklinde kullanılmaktadır (KK. 3).

Arslan’ın derlemelerinde de bu ifadeye “*Adım atmak, tane tane çekmek, saymak bütün bunlar, belli bir ritimde uygulanan eylemlerdir ve bu ritim kişileri rahatlatmaktadır.*” şeklinde yer verilmiştir (Arslan, 2018, s. 104).

6.) salla- > sallama

TS’de, “*Düzenli bir biçimde ve hep aynı doğrultuda hareket ettirmek; uydurmak, kafadan atmak; sarsmak, beklenmedik bir başarı kazanmak; zor durumda bırakmak; bir işi sürekli olarak başka bir zamana ertelemek, savsaklamak; vurmak, atmak*” (TS, 2011, s. 2020) olarak geçen bu ifade, günümüz tespih kullanımında en sık başvurulan ifadelerden biridir. Tespihi, “*düzenli bir biçimde ve hep aynı doğrultuda hareket ettirmek*” anlamındadır ve Kars ili ağızlarında *sallama* şeklinde kullanılmaktadır (KK. 1, KK. 2, KK. 3, KK. 4, KK. 5, KK. 6, KK.7). 33 habeli tespihler, Allah’ı zikretmek ile yakından ilgili olduğundan bu kullanım için uygun değildir. Genelde sallama tespihler, 17 habelidir veya 33 habbeden biri çıkarılarak elde edilen 32 habeli tespihlerdir. Efe veya maskot adıyla da anılan bu 17 habeli tespihler, Allah’ı zikir için kullanılamaz. Nitekim KK.1’den aldığımız bilgilere göre, eskiden İstanbul’da yaşayan Tophane kabadayları hep 32 habeli tespih kullanırlarmış.

7.) say- > saymağ

TS'de say- fiili bu ifadeye uygun düşen anlamlarıyla “Bir şeyin kaç tane olduğunu anlamak için bunları birer birer elden veya gözden geçirmek, sayısını bulmak; sayıları arka arkaya söylemek; herhangi bir sıraya koymak, herhangi bir sırada yer aldığını kabul etmek; arka arkaya söylemek, sıralamak” (TS, 2011, s. 2050) şeklinde geçmektedir. Tespih taneleri üzerinde bir sayma eylemine tekabül eden bu ifade için KK. 1, tespih çeken birini gördüğünde “Hele ver, ben de sayayım.” diyerek karşısındaki kişiden tespihi bu dil ile rica ettiğini, birkaç dakika sonra da tespihi geri verdiğini ifade etmektedir. Kars ili ağızlarında *saymağ* olarak kullanılmaktadır.

8.) gidip gel- > gèdif gèlmeh

Bu ifadeyi tespihin ilk tanesinden başlamak üzere son tanesine kadar tespihi kullanma eylemi olarak, başlangıç noktasından bitiş noktasına doğru bir gidiş ve geri geliş anlamı taşımaktadır. KK. 4, mesleği gereği mahkûmlar arasında uzun süre bulunmuştur ve cezaevlerinde bu ifadeye çok sık rastladığını söylemektedir. Ödünç istenen bir tespih için Akyaka / Kars doğumlu bir mahkûmun “*Ola hele vèr, gèdif gèlim.*” şeklinde bir ifade kullandığı ifade edilmiştir.

9.) bir gidip gel- > bir gèdif gèlmeh

Bu ifade de “gidip gel-” kullanımında olduğu gibi ortak bir anlam taşımaktadır ve bunlara ek olarak tespih kullanımının sadece bir defa yapılacağını yukarıda yer alan *gèdif gèlmeh* ifadesinde olduğu gibi tespih taneleri arasında bir geliş ve gidiş anlamı taşımaktadır (KK. 4).

10.) bir yol gidip gel- > bir yol gèdif gèlmeh

TS'de *yol* sözcüğü, “kez, defa, kere, sefer” (TS, 2011, s. 2602) anlamında da kullanılmakta olup, derlediğimiz bu ifadeye tespihin yukarıda sıraladığımız “bir gidip gelmek / bir yol gidip gelmek” ifadelerine ek olarak yine tespih kullanımının bir defaya mahsus olacağına işaret etmekte *bir yol gèdif gèlmeh* şeklinde telaffuz edilmektedir (KK. 4).

11.) bir baş gidip gel- > bir baş bir gèdif gèlmeh

DS'de *baş* sözcüğü “tane” anlamında yer almaktadır (DS, 1993, s. 549). Bu ifade, tespih kullanıcısının tespihi sadece bir defa, bir tane, bir kereye mahsus olarak kullanması şeklinde açıklanabilir. *Bir yol gidip gel-* ile aynı anlam ve görevi taşımaktadır ve Kars ili ağızlarında *bir baş bir gèdif gèlmeh* şeklinde tespit edilmiştir (KK. 4).

12.) tur at- > tur atmağ

TS'de “Dolaşmak, dolaşip gelmek, dönmek; şampiyon olunca veya galip gelince takım oyuncularını seyircileri selamlayarak sahada dolaşmak” (TS, 2011, s. 2386) anlamıyla ifade edilen *tur at-* fiili tespih kullanıcısının taneler arasında baştan sona doğru gidip gelmesi olarak anlamlandırılabilir (KK. 3). Kars'ta ve kısmen de Erzurum'da rastladığımız bu ifade için *tur atmağ* şekli kullanılmaktadır. KK. 6, tespihi kâinat, tanelerini de insanoğlu olarak nitelendirmekte ve insanoğlunun kâinata doğumdan ölüme kadar olan sürecini tespih üzerinden yorumlamaktadır.

Arslan'ın derlemelerinde de adım saymak amacıyla tespihten istifade edilebileceğini “*Doksan dokuz tane var, bir tur attı doksan dokuz, imameyi de sayar der ki yüz adım attım. Bunu yüz kere çevirse bin adım attım demiş olur*” ifadesiyle görmekteyiz (Arslan, 2018, s. 104).

13.) *adım at-* > *addım atmağ*

KK. 3 ile mülakatımızda elinde güzel bir tespih olan birisini gördüğünde tespihi kısa süreli kullanım amacıyla isterken “*Vér birgaç addım atım.*” şeklinde bir ifade kullandığını görmekteyiz. Kaynak kişi tespihin her tanesini *tur at-* fiilinde olduğu gibi bir adım olarak anlatmaktadır.

14.) *turla-* > *turramah, durramah*

KK. 3, *turla-* fiilini, tespihin taneleri arasında gidip gelmek olarak nitelendirmektedir. TS'deki *turla-* fiilli “*Tur atmak, dolaşmak, dönüp durmak, turalamak*” (TS, 2011, s. 2387) anlamıyla bu ifade ile örtüşmektedir. Kars ili ağızlarında *turramah, durramah* şekillerinde karşımıza çıkmaktadır.

15.) *tur bindir-* > *tur mindirmeh, dur mindirmeh*

Yine KK. 3, *turla-* ve *tur bindir-* fiillerinin ikisinin de aynı anlamda kullanıldığını dile getirmiştir. TS'deki *turla-* fiili “*Uzun mesafeli pist yarışlarında hızlı olanlar, yavaş olanları bir veya daha fazla tur geride bırakmak; üstün gelmek, fark atmak*” (TS, 2011, s. 2386) şeklindedir. Sözlükte yer alan bu ifadeler, tespih kullanımına dair tam bir anlam karşılığı vermese de KK. 3'ün *turla-* ifadesiyle birlikte düşünüldüğünde tespih taneleri arasında bir gidiş-geliş ve başa dönüş olarak nitelendirilebilir.

16.) *dön-* > *dönmeğ*

KK. 1'e göre tespihin bir başından başlayıp aynı yere gelmeye *dön-* denmektedir. *Dönüp gel-, bir yol dönüp gel-, o yan baş, bu yan baş dönüp gel-* kullanımları da vardır.

TS'de yer alan “*Kendi eksenini üzerinde veya başka bir şeyin dolayında hareket etmek; geri gelmek, geri gitmek; yönelmek, sapmak; belirli bir yerde dolaşmak; kendini bir yandan bir yana çevirmek; yönetilmek, düzene konulmak, çekip çevrilmek*” (TS, 2011, s. 714) ifadeleri de çoğunlukla bu örnek kullanıma uymaktadır. Kars ili ağızlarında *dönmeğ* olarak karşımıza çıkmaktadır.

17.) *dönüp gel-* > *dönüf gèlmeğ*

Dönüp gel- fiili yukarıda yer alan *dön-* fiili ile aynı görev ve anlamda kullanılmaktadır. (KK. 1)

18.) *bir yol dönüp gel-* > *bir yol dönüf gèlmeğ*

Dön-, dönüp gel- kullanımlarıyla aynı görev ve anlamı taşımaktadır (KK. 1).

19.) *o yan baş, bu yan baş dönüp gel-* > *o yan baş, bu yan baş dönüf gèlmeğ*

Dön-, dönüp gel-, bir yol dönüp gel- örnekleriyle aynı görev ve anlamdadır (KK. 1).

20.) *bayıl-* > *bayılmağ*

TS'de *bayıl-*, “*Baygın duruma girmek, uyur gibi olmak, kendinden geçmek, kendini kaybetmek; çok hoşlanmak, çok sevmek; sıcak, açlık, susuzluk, yorgunluk vb. etkenlerle*

dayanma gücünü yitirmek; vermek, ödemek” (TS, 2011, s. 286) anlamlarında kullanılmaktadır. KK. 3, bu ifadeyi tespih kullanırken kendinden geçme, haz duyma olarak nitelemektedir.

21.) bayılıp gel- > bayılıf gèlmeh

Bayıl- örneğiyle aynı görev ve anlamda kullanılmaktadır ve Kars ili ağızlarında *bayılıf gèlmeh* şeklinde karşımıza çıkmaktadır (KK. 3).

22.) stres at- > sitres atmah

KK. 1, tespih kullanırken “*Tespihi çekmiyorum stres atıyorum.*” ifadesini kullanmıştır. “*Tespih ile stres atıyorum.*” cümlesinden bağımsız olarak burada kaynak kişi tespihin kullanımında farklı bir tabir işletmektedir. TS’de “*Bir etkinlikte bulunarak gerginlikten, sıkıntıdan kurtulmak*” olarak geçmektedir (TS, 2011, s. 2162).

23.) sabır çek- > savır çekmeh

Sabır çek-, tespih kullanımının dinî uygulamaları içinde yer alan bir ifadedir (KK. 5; KK. 6). Allah’ı tespih etme anlamına gelir. TS’de *sabır çek-* fiili yer almamakla birlikte; “*Bir sıkıntıya ses çıkarmadan veya ona karşı bir şey yapmadan katlanmak*” anlamıyla *ya sabır çek-* olarak geçmektedir (TS, 2011, s. 2495).

24.) ya sabır çek- > ya savır çekmeh

Sabır çek- ifadesi ile aynı görevdedir. TS’de, “*Bir sıkıntıya ses çıkarmadan veya ona karşı bir şey yapmadan katlanmak*” (TS, 2011, s. 2495) olarak kullanılmaktadır (KK. 5; KK. 6).

25.) volta at- > volta atmah

“*Bir aşağı bir yukarı dolaşmak*” (TS, 2011, s. 2489) anlamına gelen *volta at-*, tespih kullanımında bir baştan bir başa dolaşmayı ifade etmektedir (KK. 3).

26.) zikir çek- > Sikir çekmeh

Zikir, “*Anma, söyleme, sözünü etme; bir tarikata bağlı olanların Tanrı'nın adını art arda söylemesi*” demektir (TS, 2011, s. 2659). Tespih kullanımının dinî uygulamalarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (KK. 7).

27.) tespih et- > tesbih etmeh

tespih et- de yine tespih kullanımının dinî yönüyle ilgili bir ifadedir (KK.7). Yukarıda bahsettiğimiz gibi Allah’ı eksik sıfatlardan uzak tutmak, O'nun şanının yüceliğini anmak demektir.

28.) salavat getir- / salat getir- > salaFat gètirmeh

Salavat getir-, “*Hz. Muhammed'e saygı bildirmek için dua okumak; tehlikeli bir durumda dua okumak.*” anlamına gelir (TS, 2011, s. 2017). *Salavat getir-*, tespih kullanımında uygulanan dinî uygulamalardan biri olup *salat getir- / salaFat gètirmeh* şekliyle de Kars ili ağızlarında kullanılmaktadır (KK. 2; KK. 7).

29.) salavat çek- / salat çek- > salaFat çekmeh

Salavat getir-, *salat getir-* ifadeleri ile aynı anlam ve görevde kullanılmaktadır (KK. 2; KK. 7).

30.) *dua say-* < *duva saymağ*

KK. 7, derlememizde “*Mesela bah oğlum, şu anda duva sayıyorum.*” diyerek zikir yaparken duaları saymak amacıyla tespihi kullandığını ve tespih taneleri arasında duaları bir sıraya koyduğunu ve bu sıraya göre duaları okuduğunu eklemiştir.

31.) *karart-* > *ğarartmağ*

“*Rengini karaya çevirmek, esmerleştirmek, siyahlaştırmak; karanlık duruma getirmek; ışığı kısmak veya örtmek; kötü bir duruma getirmek*” (TS, 2011, s. 1322) anlamına gelen *karart-* fiili, özellikle kuka gibi çektikçe renk değiştiren tespihlerin kullanımına dair bir ifadedir (KK. 3).

32) *renk ver-* > *renğ vèrmèğ*

Karart- ifadesinde olduğu gibi renk değiştirme işlemine ait bir kullanım olmakla birlikte (KK. 3), TS’de “*Çamaşır rengi solmak; canlılık veya değişiklik kazandırmak; açık etmek*” olarak geçmektedir (TS, 2011, s. 1973).

33.) *tespih diz-, tespih düz-, tespih yap-, tornala-* > *tesbiğ-tesbağ dizmeğ, tesbiğ-tesbağ düzmeğ, tesbiğ-tesbağ yapmağ, tornalamağ*

Bu ifadeler, tespih kullanımına dair söylemler olmasa da derlemelerimizde karşılaştığımız ve burada zikretmeyi gerekli gördüğümüz kullanımlardır. *Tespih diz-, tespih düz-, tespih yap-, tornala-* fiilleri tespihin yapılış ve habbelerinin ipe dizilişlerini ifade etmektedir (KK. 1; KK. 3; KK. 4).

2. Sonuç

Tespih; yüzyıllar boyu birçok medeniyette, farklı kullanım amaçlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Tespih; kimi zaman sosyal bir statü simgesi, kimi zaman bir aksesuar, kimi zaman da dinî ritüellerde kullanılan bir araçtır. Bizans, Roma, Urartu, Hitit, İran, Suriye, İsrail, Lübnan, Çin vb. daha birçok medeniyette izlerini gördüğümüz tespih; Türk kültüründe de yerini bulmuştur. Özellikle İslamiyet’in kabulüyle dilimize yerleşmeye başlayan tespih kullanımına dair ifadeleri farklı meslek gruplarından derlemeye çalıştık. İlk başta sohbet esnasında karşılaştığımız bu ifadelerin yaptığımız derleme çalışmalarıyla daha geniş bir kullanım alanına sahip olduğunu gördük. Türkçenin söz varlığı bağlamında düşündüğümüzde bu ifadelerin zenginliğinin tesadüfi olmadığını söyleyebiliriz. Türkçede tespih kullanımının *çek-* ve *salla-* olmak üzere temel iki kullanımı mevcuttur. Bunlarla birlikte Kars ili ağızlarından tespit ettiğimiz ifadeler şunlardır: *çek-, boş çek-, boşuna çek-, tane tane çek-, adım at-, salla-, say-, gidip gel-, bir gidip gel-, bir yol gidip gel-, bir baş gidip gel-, tur at-, adım at-, turla-, tur bindir-, dön-, dönüp gel-, bir yol dönüp gel-, o yan baş, bu yan baş dönüp gel-, bayıl-, bayılıp gel-, stres at-, sabır çek-, ya sabır çek-, volta at-, zikir çek-, tespih et-, salavat getir- / salat getir-, salavat çek- / salat çek-, dua say-, karart-, renk ver-, tespih diz-, tespih düz-, tespih yap-, tornala-*.

Çalışmamızda karşımıza çıkan ünlü değişimleri (“*a > á*”, “*e, i > é*”, “*i > ê*”, “*i > ü*”), ünsüz değişimleri (“*k > ħ*”, “*k > ħ*”, “*k > ğ*”, “*t > d*”, “*b > m*”, “*b > v*”, “*p > f*”, “*v > f*”, “*z > s*”, “*l > r*”), ünlü ve ünsüz türemeleri (*stres atmak > sitres atmağ, adım > addım, dua > duva*) gibi tespit ettiğimiz bu ses olayları, Türkiye Türkçesi ağızlarında sıkça gördüğümüz ses olayları olmakla birlikte, özellikle çalışma sahamızda yer alan Kars Terekemeleri ve yerlilerinde

hâlen işlek durumdadır. Bu durum, Türkçenin fonetik düzenine ve değişim eğilimine göre de bir uyum göstermektedir.

Bu sözcüklerin büyük bir çoğunluğu, ifadeye tespih habbelerinin arasında dolaşma ve dinî uygulamalarda zikir söylemi oluşturma amacıyla kullanılmıştır. Kars ili ağızlarından hareketle Türkçenin söz varlığının zenginliğini tespih üzerinden yukarıda sıraladığımız ifadelerle örneklendirebiliriz.

Kısaltmalar

çev. : Çeviren

diğer. : Diğerleri

DS : Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü

KB : Kutadgu Bilig

KK : Kaynak kişi

TS : Türkçe Sözlük

YK : Yazım Kılavuzu

Transkripsiyon Harfleri

á : a-e arası ünlü

é : e-i arası ünlü

ğ : Arka damak g’si

ħ : Nefesli h

ḥ : Sızıcı h

F : f-v arası ünsüz

S : s-z arası ünsüz

T : t-d arası ünsüz

Kaynak Kişiler

KK. (X), Adı-Soyadı, Yaşı, Öğrenim Durumu, Mesleği, Görüşme Tarihi/Yeri

KK. 1: *Oruç Kotancı*, 65, lise mezunu, otobüs şoförü, 5 Kasım 2019 / Kars.

KK. 2: *Güner İşbeceren*, 62, okuryazar değil, ev hanımı, 19 Aralık 2019 / Kars.

KK. 3: *Fatih Efe*, 38, lise mezunu, tespih derlemcisi, mobilyacı, 12 Mayıs 2018 / Kars.

KK. 4: *Hakan Karabak*, 51, yüksekokul mezunu, gardiyan, 14 Mayıs 2018 / Kars.

KK. 5: *Serap Yazıcı*, 62, lise mezunu, ev hanımı, 7 Eylül 2015 / Erzurum.

KK. 6: *Funda Atmaca*, 61, lisans mezunu, kamudan emekli, 6 Eylül 2015 / Erzurum.

KK. 7: *Kıymet Çitgez*, 68, okuryazar değil, ev hanımı, 9 Ocak 2011 / Kars.

Kaynaklar

- Arslan, K. (2018). *Türkiye’de tesbih kullanımının toplumsal temelleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Attar, F. (1984). *Tezkiretü’l-Evliya*. Çev. Uludağ, S.. Bursa: İlim ve Kültür Yayınları.
- Aydın, H. (2009). Tesbih bağlamında kâinattaki şuur ‘bilinçli bir evrende mi yaşıyoruz?’. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XI-I, 1-20.
- Batmaz, M. H. (2019). *Bir koleksiyon pratiği olarak Türkiye’de tesbih kültürü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deger, M. B. (2019). Klasik Türk edebiyatında zâhidin riyâ tesbihi. *Kesit Akademi Dergisi*, 21, 261-273.
- Değirmenci, K. (2018). Türkiye’de tesbih koleksiyonu kültürü: malzeme fetişizmi ve otantisite inşası. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 20, 161-171.
- DS. (1993). *Türkiye’de halk ağzından derleme sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dungaj, G. (2006). *Kur’an’da tesbih kavramı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durbaş, R. (2010a). Zekâi Şenyurt ile söyleşi. *Türk Tesbih Sanatı Neziroğlu Koleksiyonu*. 2, 5-9.
- Durbaş, R. (2010b). Metin Karakuş ile söyleşi. *Türk Tesbih Sanatı Neziroğlu Koleksiyonu*. 3, 5-9.
- Elaltuntaş, Ö. F. (2014). Parmak uçlarındaki kültürel hazine: tesbih. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 145-170.
- Ercilasun, A. B. (2002). *Kars ili ağızları, ses bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eroğlu, M. M. (2017). Türk İslam kültüründe tesbihin kullanımı. *IX. Uluslararası Türk Sanatı, Tarihi ve Folkloru Kongresi/Sanat Etkinlikleri 28-29 Eylül 2017, İzmir*, s. 231-236.
- Erol, E. (2009). Mevlevilikte zikir ve Mevlana müzesinde bulunan dört zikir tesbihi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Prof. Dr. Hüseyin AYAN Özel Sayısı*, 39, 857-866.
- Erkiletlioğlu, H. (1998). *San’atta ve maneviyatta tesbih*. Kayseri: Erciyes Eğitim ve Hizmet Vakfı.
- Gorbon, B. (1980). Türk tesbihçilik sanatı. *Türkiyemiz Dergisi*, 31, 1-6.
- Gürsoy, D. (2010). *Tesbih, parmak uçlarındaki huzur*. İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Karadaş, C. (2005). Tesbih ve bir ustası. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 14, 37- 42.
- Karagöz, İ. vd. (2015). *Dinî kavramlar sözlüğü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1989). Seyf-i Sarâyî, Gülistan tercümesi, Kitâb an bi’t-Türkî. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KB. (2007). Yusuf Has Hacıp, Haz. Reşit Rahmeti ARAT. *Kutadgu Bilig*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kollektif (2017). *Sami Tokgöz tesbih koleksiyonu* (2 Cilt), İstanbul: Kişisel Yayınlar.
- Neziroğlu, B. S. (2010). *Türk tesbih sanatı-Neziroğlu koleksiyonu* (3 Cilt). İstanbul: Kişisel Yayınlar.

- Polat, C. (1995). *Türk-İslam kültüründe tesbih ve tesbih sanatı / Mualla Murat Nuhoglu*. Ankara: Kevser Kitabevi.
- Şimşek, S. (2004). *Kur'an'da tesbih kavramının semantik analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Tekin, K. H. (2014a). Türk-İslam sanatında tesbih üzerine notlar. *Turkish Studies*, 9(10), 1009-1018.
- Tekin, K. H. (2014b). *Sabırla selamete tane tane... Osmanlı kültüründe tesbih ve Hüsnü Dikeçligil tesbih koleksiyonu*. Kayseri: Orka Matbaası.
- Tonuk, D. (2020). Tespih ve zikir matik: ibadet pratiklerinde nesnelere. *ViraVerita E-Dergi*, 12, 127-145.
- Toparlı, R. ve Argunşah, M. (2008). *Mu'înü'l-Mürîd*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tozlu, N. (2013). Kültürümüzde çerçi esnaflığının son örneklerinden 'tespih çerçiliği'. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 209-244.
- TS. Akalın, Ş. H. vd. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal, Y. (2012). Tesbih kavramı üzerine. *Dini Araştırmalar*, 41, 163-184.
- Yavuz, K. (2007). *Gülşehri'nin Mantuku't Tayr'ı (Gülşen-Nâme) metin ve günümüz Türkçesine aktarma*. Kırşehir: Kırşehir Valiliği Yayınları.
- Yazıcı, N. (1979). Din ve san'at açısından tesbih. *Diyanet Dergisi*, 18, 170-185.
- Yılmaz, K. H. (2012). Divan şiirinde tesbihe dair. *Turkish Studies*, 7(1), 2131-2144.
- YZ. Akalın, Ş. H. vd. (2005). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Extended Abstract

A rosary is a string made of various materials, usually consisting of thirty-three or ninety-nine beads, used to repeat certain religious words or to linger on the hand. In a conceptual sense, rosary is Allah's salvation from the deficiencies of possibilities and lines in the religious literature, and from the qualities such as having a wife and child that is not worthy of him.

Although there is no definite information about the emergence of the rosary on the stage of history, it is thought that the first rosary was inspired by necklace beads. There were similarities between the belief in the Gök Tanrı (Sky God) and Islam in the context of some religious ceremonies. For this reason, shamans wore necklaces or bracelets made of these stones to expel evil spirits, fight evil spirits, and heal the sick. In addition, the hunting Turks removed the teeth of the animals they hunted as a sign of strength, strung them on a rope and carried them around their necks and wrists. Rosary appears as an inter-faith symbol. In addition to Islam, the rosary was used in theological systems such as Hinduism, Buddhism, Christianity and Judaism. As a matter of fact, the first starting point of the rosary is accepted as Hinduism, and it spread to the East through Buddhism, to the Middle East through Islam, and to Europe through Christianity.

Some hadiths and myths about the rosary in the early periods of Islam give information about the place of the rosary in our culture. Different from the religious use and conceptual field of the rosary, its use in the artistic and medical fields has recently become widespread. It is possible to say that especially natural stones have turned into a psychological tool in the context of their therapeutic properties. We see that the use of rosary is at a high level of addiction in some of the resource persons of our study. It is possible to say that the use of rosary in these people has escaped from a simple practice and reached the dimension of fetishism.

The rosary has its own terminology. This is an indication that the rosary is built on a systematic basis, and it is generally constructed from Turkish, Arabic and Persian. The word *tesbih* is used in most of the sources we refer to in this study. According to the Turkish Language Association Spelling Guide

(Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu), we should use the *tespih* form instead of *tesbih*, that is, /p/ instead of /b/.

It is possible to come across the word *tespih* in historical texts such as Kutadgu Bilig, Mantıku't-Tayr, and Tezkiretü'l-Evliyâ. sometimes appears in Turkish Folk Literature and Religious-Mystical Turkish Literature with its religious and sometimes formal features. Like Gevheri, Yunus Emre, Pir Sultan Abdal, Seyrani, Kevseri, Aşık Veysel etc. The poems in which the word *tespih* is constructed in many artists; again, we see the discourses in which the *tespih* is used in jokes, folk songs, poems and riddles. In the works of different artists such as Ömer Hayyam, Atilla İlhan, Necip Fazıl Kısakürek and even in movies and TV series, we come across texts, situations and events fictionalized with *tespih*.

There are two basic expressions regarding the use of *tespih* in Turkey Turkish, namely “*tespih çek-*” and “*tespih salla-*”. While there is the expression “*tespih çek-*” in the Turkish dictionary, there is no “*tesbih salla-*” expression. In Anatolia, the *tespih* is pronounced in different ways. For example, in Konya and its environs, “*tesbik*”, in Sivas and its environs, “*tesbeğ*”, in the Eastern and Southeastern Anatolia Regions, especially in Şanlıurfa, “*tösbeğ*”, in Bingöl “*tisbağ*” varies according to dialect characteristics. It should be noted that we did not encounter these pronunciation differences in the Compilation Dictionary (Derleme Sözlüğü). In the Compilation Dictionary (Derleme Sözlüğü), we see that the *tespih* is used only in the form of *tesbah* in Şehli, Piraziz-Giresun and Gaziantep regions.

In the province of Kars, which forms the basis of our study, the word *tesbih-tesbah* is used for the word *tespih*. It is possible to say that these expressions are intense especially in the Terekeme dialect. As a result of the compilations, vowel changes such as *a>â*, *e>ê*, *i>ë*, *i>ü*, we come across consonant changes such as *k>ğ*, *k>ğ*, *k>ğ*, *t>d*, *b>m*, *b>v*, *p>f*, *v>f*, *z>s*, *l>r* also vowel derivation and consonant derivation. Although there are different ways of using rosary from person to person, we see that there are also different expressions about the use of rosary. Users' social, economic, political, psychological etc. characteristics are reflected in these expressions. In addition to the expressions of *tespih çek-* and *tespih salla-*, the expressions we obtained from the source people as a result of the compilations we made for many years are as follows: *çek->çehmeh*, *boş çek->boş çehmeh*, *adım at->addım atmağ*, *say->saymağ*, *gidip gel->gêdif gêlmeh*, *bir yol gidip gel->bir yol gêdif gêlmeh*, *bir baş gidip gel->bir baş bir gêdif gêlmeh*, *turla->turramağ*, *dürramağ*, *dönüp gel->dönüf gêlmeh*, *bir yol dönüp gel->bir yol dönüf gêlmeh*, *o yan baş, bu yan baş dönüp gel->o yan baş, bu yan baş dönüf gêlmeh*, *bayıl->bayılmağ*, *bayılıp gel->bayılıf gêlmeh*, *stres at->sitres atmağ*, *volta at->volta atmağ*, *zikir çek->Sikir çekmeh*, *tespih et->tesbih etmeh*, *salavat getir-/salat getir->salaFat gêtirmeh*, *salavat çek-/salat çek->salaFat çekmeh*, *dua say->duva saymağ*, etc.

The vast majority of these expressions have undertaken the task of adding meaning to the discourse of wandering among the rosary beads and dhikr in religious practices. We can exemplify the rosary used from the dialects of the province of Kars and the words of the Turkish language with the expressions we can list above.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 607-622, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

PERİ MASALLARINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Meltem SARGIN*

Ezgi KILIÇ**

Geliş Tarihi: Şubat, 2023

Kabul Tarihi: Mart, 2023

Öz

Toplumsal ve kültürel özellikleri gelecek nesillere aktaran ana edebî türler arasında yer alan peri masalları sözlü edebiyattan yazılı edebiyata geçiş sürecinde erkek yazar ve koleksiyoncular nedeniyle, ataerkil ideoloji ve eril söylemden etkilenmişlerdir. Masalların yazılı versiyonlarında kadın karakterlerin cinsiyetçi tutuma maruz kalarak, erkek karakterlere nazaran ikincil olarak temsil edildiği görülmektedir. Geleneksel masalların toplumdaki baskın ideolojiyi gelecek nesillere aktarmada rol oynadığı ve bu nedenle kuşaklar boyu bir baskı aracı olmayı sürdürebileceği ileri sürülmektedir. Bu görüşten hareketle, masalların bazı alt metinlerden temizlenmesi gerekliliğini savunan, Karşı Masal veya Anti-Masal olarak isimlendirilen yeni bir masal anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada üç klasik peri masalının Anti-Masal örneği olarak yeniden yazımlarının eski versiyonları ile karşılaştırılıp Eleştirel Söylem Çözümlemesi çerçevesinde değerlendirilerek cinsiyetçi söylemlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Peri masalları, toplumsal cinsiyet, eleştirel söylem çözümlemesi, anti-masal.

A CRITICAL VIEW ON FAIRY TALES

Abstract

Fairy tales, which are among the main literary genres that transfer social and cultural characteristics to future generations, have been influenced by patriarchal ideology and masculine discourse due to male writers and collectors in the transition period from oral to written literature. In the written versions, it is seen that the female characters are exposed to a sexist attitude and are represented as secondary to the male characters. It is claimed that traditional tales play a role in transferring the dominant ideology to future generations, therefore; they can continue to be a tool of oppression. Accordingly, a new understanding of fairy tales, called Counter-Tale or Anti-Tale, has emerged, which argues that tales should be cleaned from some sub-texts. In this study three examples of Anti-Tales are compared with their old versions and are evaluated within the frame of Critical Discourse Analysis to uncover the sexist discourse within them.

Keywords: Fairy tales, gender, critical discourse analysis, anti-tale.

* Öğr. Gör. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Dilbilimi Bölümü, meltem.sargin@deu.edu.tr.

** Mezun; Dokuz Eylül Üniversitesi Dilbilimi Bölümü, ezgiiseel@gmail.com.

Giriş

Her kültürde çocuklar, sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak belirli rolleri ve davranışları benimsemeyi öğrenmektedirler. Roller, cinsiyet yoluyla tanımlanan ve organize edilen tutarlı, birbirine bağlı ilişki kalıplarıdır. Toplumsal cinsiyet rolleri doğuştan gelmez veya diğer bir deyişle doğal değildir, toplumun bir ürünüdür. Bu nedenle çocukluk, kişinin cinsiyetini belirlemede ve öğretmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların öz algıları için önemli olan cinsiyet rolü kimliğinin gelişimi, çocukların akranları ve yetişkinler tarafından davranış biçimini etkileyerek, başkalarının davranışlarına ilişkin beklentilerine etki etmektedir.

Çocuklar; cinsiyet rolü kimliklerini ebeveynleri, ders kitapları, arkadaşları ve medya gibi dış kaynaklardan öğrenmektedir. Tüm bu yollarla çocuklar, cinsiyetlerine “uygun” şekilde davranmaları beklenen kız ve erkek çocuklar olarak inşa edilmektedirler. Çoğu çocuğun cinsiyet kimliği, toplumlarının sahip olduğu toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin evrensel olarak paylaşılan inançlarla şekillenmektedir. Bu paylaşılan inançlar genellikle aşırı basitleştirilmiş toplumsal cinsiyet rolü stereotipleri biçimini almaktadır (Saygan ve Uludağlı, 2021, s. 1).

Her toplum, bu gelenekleri teşvik etmek için tasarlanmış bilgi kaynakları içermektedir. Çocukların cinsiyet rolü kimliği gelişimine katkıda bulunmanın en etkili yollarından biri edebiyattır. Çoğu kültürde değerleri ve tutumları aktarmanın en önemli ve etkili yolu masal anlatmaktır ve okuryazar kültürlerde bu süreç çocuk kitaplarını içermektedir. Birçok okul öncesi çocuk için ortak bir deneyim, kitaplardan, özellikle resimli kitaplardan okunan masalları dinlemektir (Davis, 1984). Okul öncesi yaşta çocukların masal şeması vardır ve en sevdikleri kitabı defalarca okumaktan zevk almaktadırlar. Koeller (1988), kitapların küçük çocuklara, hikayeleri dinleyerek ve tartışarak dünyaya bakışlarını harekete geçirirken, formüle ederken, test ederken, gözden geçirirken ve genişletirken rasyonel düşünme pratiği yapmada yardımcı olduklarını öne sürmüştür (Kortenhaus ve Demarest, 1993, s. 221).

Son iki yüzyılda toplumların gelişmesiyle masalların önemli değişimler geçirdiği açık bir gerçektir. Masallar başlangıçta, yetişkinler tarafından anaerkil topluluklardaki yetişkinlere sözlü olarak anlatılan oldukça eşitlikçi hikayelerdir. Daha sonra, on yedinci yüzyılın başlarında aristokrat kadınlar, bu halk masallarından motifler kullanarak salonlarda kendi masal versiyonlarını anlatmaya başlamışlardır. O dönemin masalları ile ilgili önemli bir gerçek şudur: “Edebî masalın kurumsallaşması 17. yüzyılda salonlarda başlarken yetişkinler içindi ve aristokrat kadınların, toplumda erkekler tarafından kendilerine önerilenlerden farklı alternatifler geliştirme ve tasarlama ihtiyacından doğdu” (Zipes, 1994, s. 23). Bu nedenle, her şey cinsiyet önyargısına karşı bir kadın tepkisi olarak başlamıştır ancak ironik bir şekilde, zaman geçtikçe, hikayeler erkeklerin kadınlar üzerindeki güçlerini artırma araçları hâline gelmiştir. Özellikle bu masallar yazılmaya başlandığında, erkeğin gücünün varlığı daha da belirgin hâle gelmiştir: “Edebiyat masalının ilk aşaması bir tür sınıf ve hatta belki de toplumsal cinsiyete el koymayı içeriyordu ... Masallar, kadınlar tarafından anlatılmış olsalar bile, erkek emirlerine veya fantezilerine göre yazılmıştır” (Zipes, 1999, s. 7). Masallar ne kadar çok yazılırsa, o kadar çok kadın evcilleştirilir ve hak ettikleri yerlere- evlerine ve mutfaklarına- yerleştirilir. On sekizinci yüzyılda kendi masallarını yayınlamaya başlayan kadın yazarların oluşturduğu masallarda bile kadın arzusu bastırılır, erdemler (erkeklerin belirlediği) ödüllendirilir, kadınlarda boyun eğme ve uysallık övülür ve gerçek güzellik olarak kabul edilir (Zipes, 1994, s. 28-30).

On sekizinci yüzyılın ilk yarısında iki ana nedenle çocuklar için masallar yazılmaya başlanmıştır: çocukları eğlendirmek ve onlara cinsiyet rollerini öğretmek. Örneğin, 1756'da Madam Le Prince de Beaumont, Güzel ve Çirkin'in çocuk versiyonunu yayınlamıştır ve hikâyeyi zaten değişmiş toplumun ahlaki standartlarına uyacak şekilde değiştirmiştir ve Madame de Beaumont'un kitabının içeriği veya başka bir deyişle, Güzel ve Çirkin, küçük kızlara iyi bir davranış duygusu aşılama amaçlayan cinsiyete özgü bir masal olarak ortaya çıkmıştır (Zipes, 1994, s. 32). Böylece toplum bir değişimden geçerken, çocuk edebiyatının sosyal işlevi de değişmiştir. Güzel ve Çirkin gibi hikayeler esas olarak kadınlara ataerkil yönetime boyun eğdirmeyi amaçlamış, mutluluğu bulmak için erkeklere kendilerini feda etmeyi öğretmiştir. Tatar'a göre “Tarihsel bağlamda bu masal, görücü usulü evliliklerde verilen genç kadınların, genellikle yaşlı erkeklere olan korkularını yatıştırmak için anlatılmıştır. (Candelaria, 2002). Dolayısıyla bu masallar ikili bir amaca hizmet etmiş ve hâlâ hizmet etmeye devam etmektedir. Bunlar eğlence ve eğitimidir.

On dokuzuncu yüzyılda dönüşüm neredeyse tamamlanmıştır. Ödenek karşılığında peri masalları gözden geçirilip değiştirilmiştir. Candelaria'ya göre Perrault, masalların kendisini değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda tonlarını da değiştirmiştir: “Cinsiyet ayrımları daha ince bir şekilde bilinmiş ve daha önce bilinmeyen bir sosyal görüşü yansıtan katı bir şekilde uygulanmıştır. Perrault'un kadın kahramanları çaresiz ve kendi kaderlerini kontrol edemeyen karakterlerdir. Perrault, kadının güzelliğine ve itaatkârlığına büyük değer vermiştir. Kadının amacı ve en büyük ödülü, zengin ve yakışıklı bir prensle evlenmektir” (Candelaria, 2002). Bu masallar cinsiyet klişeleştirmesinde o kadar başarılı olmuştur ki bugün bile bu roller pek çok kişi tarafından hafife alınmaktadır.

Çocuk edebiyatındaki bu değişime diğer bir katkı da Grimm Kardeşler tarafından olmuştur. Özellikle Wilhelm Grimm, masalları “burjuva izleyiciler için daha uygun ve ihtiyatlı” hâle getirmek amacıyla büyük değişiklikler yapmıştır (Zipes, 1999, s. 72). Grimm Kardeşler, masalların önceki versiyonlarını alıp, "uygunsuz" cinsiyet unsurlarını çıkarıp, Hıristiyanlığın unsurlarını ekleyip ve "o zamanın baskın ataerkil yasasına göre erkek ve kadın kahramanlar için belirli rol modellerini vurgulamışlardır" (Zipes, 1999, s. 74). Wilhelm Grimm, masalları değiştirerek çocuklara “çocukların öğrenmesi için uygun” olduğunu düşündüğü şeyleri öğreten hikayeleri yeniden yazmıştır. (Zipes, 1999, s. 74).

Günümüzde, çocuk edebiyatının köklü eserlerinden sayılan birçok masal cinsiyetçi söylemler açısından dikkat çekmiş ve toplumun bilinçlendirilmesi, masalların cinsiyetçi söylemlerden arındırılarak yeniden yazılması yönünde bir girişim başlamış, bu girişim Karşı Masal (Karşıt-Masal olarak da kullanılmakta) veya Anti-Masal olarak adlandırılmıştır (Atay, 2019, s. 261). Ülkemizde de bu yönde çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmamızda incelediğimiz Odeabank'ın “Eşit Masallar” adlı sosyal sorumluluk projesindeki Anti-Masal örnekleri ülkemizde yapılan bu tür çalışmalara bir örnek teşkil etmektedir.

1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

1.1. Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Cinsiyet eşitsizliği dilbilim alan yazınında genellikle eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmakta ve bu yüzden de Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ESÇ) çerçevesinde incelenmektedir. Bizim çalışmamızın kuramsal temelini de ESÇ oluşturmaktadır.

‘Söylem’ çoğunlukla dilsel ve diğer göstergebilimsel kaynaklarla anlam oluşturan toplumsal etkinlikler olarak tanımlanabilir (Stillar, 1998, s. 12). Dil aracılığıyla anlam oluşturma sözlü ve yazılı metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi, söylemin somut ürünleri metinlerdir. Metinlerin incelenmesi sonucunda bu metinleri üreten toplumsal gruplar, amaçları, ideolojileri, güçleri hakkında bilgi edinmek mümkün olmaktadır.

ESÇ’nin öncülerinden olan Fairclough (1992, s. 37-38) söylemin toplumsal boyutuna önem vermektedir. Toplum ve söylem karşılıklı etkileşim içerisindedir. Söylem toplumsal koşullandırmaların etkisi altında üretilmekte ve karşılığında kendisi de toplumu etkilemektedir (Fairclough 1989, s. 23). Bir diğer deyişle, söylem toplumsal olarak şekillendirildiği gibi kendisi de toplumu şekillendirmekte, toplumsal bir kurgulayıcı görevi görmektedir (Oktar, 2001, s. 74).

ESÇ alanının en önemli temsilcilerinden bir diğeri olan Van Dijk da söylemin toplumsal boyutuna vurgu yaparak söylemi oluşturan dilsel seçimlerin toplumsal bilişin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Buna göre söylem yalnızca metinsel özellikler ve toplumsal etkileşim açısından ele alınmamalı aynı zamanda üretilmesi ve anlaşılması sürecinde gerekli olan bilişsel temsil ve stratejilerle de ilişkilendirmelidir (Van Dijk, 1990, s. 164). Toplumsal biliş ve stratejiler aslında ‘ideoloji’ kavramını içine almaktadır (Van Dijk, 1998, s. 5).

Kısacası, söyleme bu şekilde eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında metin üretiminde yapılan dilsel seçimlerin altında ideolojinin yattığını söylemek mümkündür. İdeoloji kavramı genellikle politikayla ilişkilendirilse de “kişinin ya da toplumun dünyayı anlamlandırırken başvurduğu inançlar, değerler ve ulamlar dizgesi” biçiminde daha kapsayıcı bir biçimde tanımlanabilir (Oktar, 2002, s. 37). Söz konusu bu dizge, toplumsal, tarihsel, kültürel ve politik süreçler içinde oluşarak algılanan gerçekliği koşullayan; dile yansiyarak söylemin yapılanmasında rolü olan her türlü bilgiyi, düşüncüyü ve değeri kapsamaktadır (Büyükkantarcıoğlu, 2001, s. 223).

Bu bilgilerin ışığında şunları söylemek mümkündür: Üretilen söylemler içinde, genellikle örtük bir biçimde, ideolojiyi barındırmakta ve bu ideolojinin gerisinde güç ilişkileri bulunmaktadır. Toplumda gücü elinde tutan kesim bu gücü kaybetmemek için kendi ideolojisinin metinler aracılığıyla yeniden üretilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Metinlerde kodlanan ideoloji, benzer metinlerin tekrarlanması (gelenekselleşmesi) sayesinde toplumsal bilişi etkilemekte, normal olmayan şeyler bile meşrulaşarak normalmiş gibi algılanabilmektedir. İşte, ESÇ’nin amacı metinlerde örtük biçimde yer alan güç ilişkilerini görünür kılmaktır. Bu yolla, karşı grupların, haklarını savunma yolunda harekete geçmeleri sağlanabilmektedir (Fairclough ve Wodak, 1997, s. 271-280). ESÇ’nin genellikle odaklandığı konular ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, toplumda aşağılanan gruplar, savaş, savaş haberlerinin medyada sunuluş biçimi, iktidar- muhalafet karşıtlığı gibi toplumsal sorun ve konulardır (Van Dijk, 2001, s. 352).

Bizim çalışmamız da cinsiyet ayrımcılığını eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak peri masallarındaki erkek egemen ideolojiye dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Yüzyıllardır anlatıla gelen masalarda kadınlar toplumsal yaşamda edilgenleştirilmiş, erkeklerin öngördüğü biçimde belli kalıplara sokularak tasvir edilmiş ve bu durum tekrarlana tekrarlana normalleşerek sorgulanmaz hâle gelmiştir. Alıcısı özellikle çocuklar olan masallar aracılığıyla cinsiyet rolleri küçük yaştan itibaren insanlara dayatılmış, benimsetilmiş ve yaşamı anlamlandırma süreçleri örtük biçimde kontrol altına alınmıştır. Son zamanlarda toplumdaki güç dengelerinin değişip

kadınların farkındalığı artınca bu türden cinsiyet ayrımcılıklarını ortadan kaldırma çabaları pek çok alanda gündeme gelmiştir. Bu alanlardan biri de metin üretme geleneği, yani söylemdir. Daha önce belirttiğimiz gibi, söylem toplumu şekillendirirken (peri masallarının bireylere cinsiyet rollerini yüklemesi), toplum da söylemi şekillendirebilmektedir (Anti-Masallar aracılığıyla cinsiyet rollerini eşitlikçi hâle getirmek).

1.2. Toplumsal Cinsiyet

Çalışmamız masallardaki cinsiyetçi söylem ve buna karşı geliştirilen Anti-Masalları konu aldığı için kuramsal çerçevede toplumsal cinsiyet kavramına değinmek de yerinde olacaktır.

Erkek veya kadın, hem toplumun bireye biçtiği roller sistemi içerisinde anlam kazanan erkek veya kadın oluşunu hem de bireyin biyolojik açıdan er veya dişi oluşunu ifade eden iki terimdir. Ancak ne var ki bu terimlerde anlam bulan biyolojik boyutla biyolojik yapıda oluşan toplumsal boyut birbirlerinden çok ayrı şeylerdir. Toplumsal boyutu ele alındığında cinsiyetimiz, verili bir özelliği değil, gece gündüz oluşan, gündelik eylemlerimizle inşa edilen bir şeyi ifade etmektedir. Doğduğumuz ilk andan itibaren bu inşa sürecinin içinde yer almaktayız. Doğumumuzun ardından, hiç süre geçmeden, biyolojik cinsiyetimiz etrafında şekillenip anlam kazanan bir davranışlar dizisinin üyesi hâline gelmekte, getirilmekteyiz. Bu konuya bir örnek vermek gerekirse, doğacak bebekleri için eşya ve kıyafet hazırlığı yapan ebeveynlerin eşyaların biçim ve renkleri konusunda seçimlerini yaparken, bebekten yaşamı boyunca üyesi olması beklenen tutum, davranış ve roller dizisini inşa etmenin ilk adımını atmalarıdır. Doğum sürecinin ardından, çocuk için belirlenen toplumsal dünya daha da belirginleşir; saç biçimi ve boyu, giydiği kıyafetler, oyuncaklar, hitaplar, çocuğa yönelik davranışlardaki sevginin şekli ve dozu, çocuk için uygun görülen ve ayıplanan davranışlar hatta çocuk için uygun görülen ve istenen meslekler vs. tüm bunlar söz konusu inşa eyleminin sonraki birtakım aşamalarını oluşturmaktadır (Vatandaş, 2007, s. 30).

Aslında tutum, davranış ve rollerle alakalı olan kadınlık ve erkeklik, dişi yahut er oluş temelinde biçimlenen iki değişik boyutu belirtmektedir. Bu ayrım toplumlar açısından son derece önemlidir. Bu sebeple de alanları epey net bir biçimde birbirinden ayrılmıştır. Buna göre birey ya er ya da dişidir; bunun sonucu da ya erkektir ya da kadındır. Toplum tarafından bireyden, değişmez bir ölçüt kabul ettiği biyolojik cinsiyetine göre davranışlar sergilemesi beklenir; birey toplumun hazırladığı davranışlar dizisini kabullenmesi ve bu davranışlar dizisini uygulaması için zorlanır. Temelinde cinsiyet birbirinden ayrılan tutum, davranış ve rollerin herhangi bir biçimde birbirine katılmasına izin vermez; bu denli, bir karışıklığa müsaade etmez ve bu husustaki umursamazlıkları veya ihmalkarlığı direkt tepki ile karşılamaktadır (Vatandaş, 2007, s. 30-31).

Dilde ve günlük yaşantıda herhangi bir ayrıma gidilmeden beraber ifade edilmelerine rağmen, cinsiyet temelinde biçimlenen biyolojik özellikle söz konusu özelliğin üzerinde kurulan toplumsal durum, bilim çevrelerinde cinsiyet (sex) ve toplumsal cinsiyet (gender) terimleri ile adlandırılarak birbirlerinden ayrı tutulmaktadır. Bahsedilen bu ayrımın tarihiyse son derece günceldir. İlk olarak 1968 senesinde Robert Stoller tarafından ortaya atılan toplumsal cinsiyet kavramı, Sex and Gender (Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet) adlı çalışma ile literatüre girmiştir (Akbalık, 2013, s. 82).

Kadın ve erkeğin birer birey olarak yer aldıkları toplumdaki rolleri, statüleri, sorumlulukları ve görevleri ayriyeten toplumun da bireye bakış açısını, bireylerden beklentilerini ve algılarını da toplumsal cinsiyet kapsamaktadır (Sancar vd., 2006). Cinsiyet insanın doğumuyla belirlenirken, toplumsal cinsiyet içinde yaşanan toplum tarafınca belirlenmektedir. Biyolojik cinsiyet doğal bir biçimde oluşup değiştirilemezken, toplumsal cinsiyet farklılığı sosyal yapılandırma ile oluştuğu için değiştirilmesi mümkündür. Giddens'a göre (2008) toplumsal cinsiyet, "Toplumsal olarak belirlenmiş dişilik ve erilik kavramları ile ilintilidir ve bireyin biyolojik cinsiyetinin direkt bir sonucu olmak zorunda değildir" (Salman Erden, 2019, s. 16).

Ann Oakley, 1972 senesinde yayımlanan *Sex, Gender and Society*'de açıkladığı üzere, cinsiyet (sex) biyolojik temelde kadın/erkek ayrımından bahsederken, toplumsal cinsiyet (gender) kadınlık ile erkeklik arasındaki toplumsal açıdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır şeklindeki açıklamasıyla toplumsal cinsiyet (gender) terimini sosyolojiye dahil etmiştir. Geleneksel bakış açısında her ne kadar, cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin yalın ve anlaşılır bir biçimde birbirleriyle örtüştüğü anlayışı sürüyor olsa da bugün artık söz konusu ikilinin birbirlerinden ayrı anlamsal yönlerini konu edinen geniş çaplı bir literatür oluşmuş durumdadır (Vatandaş, 2007, s. 30).

Bir canlı türü olarak insanın iki farklı cinsiyette var olması toplumsal yaşamda farklı ve eşit olmayan roller yüklenmelerini ve farklı muameleye tabi olmalarını gerektirmemektedir. Bu roller giriş bölümünde sözü edildiği gibi kadınlar aleyhine gelişmiş, kadınların toplumsal yaşam içerisinde ikinci planda kalmasını, erkeklere itaat etmesini, özgür iradesiyle karar vermemesini, ev işleriyle meşgul olup eş ve anne kimliklerinin dışına çıkmamasını hedefleyen bir anlayışın çocukluktan itibaren onlara dayatılmasını hedefleyen toplumsal pratikler geliştirilmiştir. Cinsiyetçi söylem de bu toplumsal pratiklerin içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

Cinsiyetçi söyleme dikkat çekmeye çalışan çalışmalara alan yazında sıkça rastlanmaktadır. Ancak, bir söylem türü olarak masalların toplumsal bilşi, dolayısıyla da toplumsal cinsiyet rollerini etkileyen önemli bir olgu olduğu görüşü, özellikle de Anti-Masal kavramı oldukça yenidir. Bu nedenle, Türk alan yazınında yeni olan bu kavrama dikkat çekmeyi amaçlayan çalışmamızın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Çalışmanın Amacı

Çalışmamız, son yıllarda önem kazanan 'eşitlik dilde başlar' anlayışı ile toplumsal cinsiyet kavramına ve cinsiyet eşitliğine dikkat çekme düşüncesinden ortaya çıkmış ve dilde eşitliği sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiş bir sosyal sorumluluk projesinden yararlanılmıştır. Çalışmamızın amacı yıllardır dilden dile dolaşan, dünya çapında ünlenmiş çocuk edebiyatında başyapıt sayılan üç masalı, yeniden yazılmış versiyonları ile karşılaştırarak söz konusu masalarda ne gibi değişiklikler yapıldığını ortaya çıkarmak ve elde edilen bulguları cinsiyet açısından eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Dili cinsiyetçi kullanımlardan arındırma konusunda, özellikle Anti-Masallarla ilgili olarak Türk alanyazınında yapılmış çok fazla çalışma olmadığı için çalışmamızın konuya dikkat çekerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Bütüncü ve Yöntem

Çalışmanın bütüncesini çocuk edebiyatının önemli bir bölümünü oluşturan ve cinsiyet rolleri açısından zengin peri masalları ve bu masalların cinsiyetçi söylemlerden arındırılarak

modern çağa uygun şekilde yeniden yazılmış biçimleri olan Anti-Masal metinleri oluşturmaktadır. Anti-Masallar Odeabank'ın sosyal sorumluluk adına gerçekleştirdiği Eşit Masallar projesinde yer alan kitaplardan üçü olan Rapunzel, Kurbağa Prens ve Sindirella masallarıdır. Bu masallar ve orijinallerinin anadilimize uyarlanmış basımları çalışmanın bütüncesini oluşturan metinlerdir. 18. yüzyıldan başlayarak manipülasyon yoluyla değiştirilen masalların günümüzde yeniden manipülasyonla düzenlenmesi eleştirel açıdan incelenmeye değer görülmektedir.

Çalışmamızda kullanılan inceleme yöntemi Van Dijk'ın makro-yapı ve mikro-yapı çözümleme modeline dayanmaktadır. Van Dijk'a göre, söylemin makro (büyük ölçekli) yapısını toplumsal olarak paylaşılan bilgi, tutum, ideolojiler, normlar, değerler ve katılımcıların topluma ve birbirleriyle olan ilişkileri oluşturmaktadır. Mikro (küçük ölçekli) yapı ise toplumsal üyelerin sözlü ve yazılı metinler aracılığıyla gerçekleştirdiği eylem ve etkileşimlerden meydana gelmektedir (2015, s. 70-71). Buna koşut olarak masalların büyük ölçekli yapısı olay örgüsü, katılımcılar, mekân, niyet gibi bağlamı oluşturan öğelerle, küçük ölçekli yapı ise katılımcıların etkileşim hâlindeyken yaptıkları dilsel seçimlerle örtüşmektedir. Buradan hareketle çözümleme yönteminin basamakları şu şekilde sıralanmaktadır:

i) Masal ve Anti-Masal çiftlerinin olay örgüsü ve katılımcıların rolleri açısından incelenip karşılaştırılması

ii) Söylemin katılımcıları (masal kahramanları ve anlatıcı) tarafından yapılan dilsel seçimlerin incelenmesi

iii) Elde edilen bulguların cinsiyet rolleri açısından yorumlanması

4. Bulgular ve Tartışma

Yukarıda belirtilen yöntem uyarınca çalışmadan elde edilen bulgular büyük ölçekli metin çözümlemesinden elde edilen bulgular ve küçük ölçekli metin çözümlemesinden elde edilen bulgular olmak üzere iki alt başlıkta incelenmektedir.

4.1. Büyük Ölçekli Metin Çözümlemesinden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Makalede Kaynak Gösterme

Büyük ölçekli çözümlemede masal metinlerinin olay örgüleri incelenmiş orijinal masal ve Anti-Masallardaki farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıklar daha iyi görülmesi amacıyla tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur. İlk olarak Rapunzel masalının orijinal ve Anti-Masal versiyonları karşılaştırılarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1: Rapunzel Masalı Olay Örgüsü

Orijinal Masal	Yeniden Yazılmış Masal
Cadı, Rapunzel'i ailesinden zorbalıkla alıp ona kötü davranmıştır.	Cadı, Rapunzel'i kötü krala karşı cesur evlatlar yetiştirmek istediği için, Rapunzel'in annesine onu birlikte büyütme teklif ederek yanına almıştır.
Cadı kötü karakterde bir kadındır.	Cadı iyi karakterde bir kadındır.
Cadı Rapunzel'i çok güzel bir genç kız olduğu için ondan başka kimse görmesin diye kuleye hapsedmiş ve onu yalnızlığa mahkûm etmiştir.	Rapunzel'in kendisi dışında dört kız kardeşi vardır. Cadı Rapunzel'i ve kardeşlerini, kötü kral yüzünden açlık içinde yaşayan halka meyve ve sebze tohumu üretmeleri amacıyla eğitmiştir. Kızlar, kralın çalışanlarına yakalanmamak için yüksek duvarlarla çevrili bir kulede yaşayıp kulenin bahçesine tohumlar ekmişlerdir.

Cadı Rapunzel kaçmasın diye kuleye ne kapı ne de merdiven yapmadığı için Rapunzel saçlarını uzatıp her akşam cadıyı, saçlarını aşağı sarkıtarak yukarı çekmektedir.	Cadı artık yaşlandığı için yüksek kulenin merdivenlerini çıkmakta zorlanmıştır bu yüzden Rapunzel onu kuleye çekebilmek için saçlarını uzatmıştır.
Prens kuleye tırmandığında Rapunzel ilk başta korksa da daha sonrasında mutlu olmuş ve prensle birbirlerine âşık olmuşlardır.	Prens kuleye tırmandığında Rapunzel izinsiz böyle bir şey yaptığı için prene öfkelenmiştir.
Prens geldiğini ağzından kaçırın Rapunzel, cadı tarafından saçlarının kesilmesi ile cezalandırılmıştır. Cadı prensi de cezalandırılmıştır.	Rapunzel prene kulede ne yaptıklarını anlatmış prens de Rapunzel'e hayranlık duyarak ona yardım etmeye karar vermiştir.
Cadı Rapunzel'in saçları sayesinde var olduğu için saçlarını kestğinde gölgeler alemine geçmiş cadıdan kurtulan Rapunzel prene kavuşmuştur ve prensin ülkesine gidip sonsuza kadar mutlu mesut yaşamışlardır.	Yıllar süren çabanın ardından, halkın meyve ve sebzelere, eski tarlalarına kavuşacağı gün gelmiştir. Rapunzel saçlarını omuz hizasında kesip eteğini giyip bir sürü tohumla kuleden ayrılmıştır. Prens saraya giden yola sapacakken Rapunzel'e elini uzatıp "Dünyayı birlikte yeşillendirelim mi?" diye sormuştur ve beraberce dünyayı yeşillendirmek için yola koyulmuşlardır.

Olay örgüleri karşılaştırılan iki eserde birçok ayrım dikkat çekmektedir. Olay örgüsünde en göze çarpan değişimlerden biri cadının orijinal eserdekini tam aksine çok iyi bir karakter olmasıdır. Birçok masal, roman, film ve dizide geçmişten beri cadıların kötü varlıklar olduğuna, insanlara kötülükten beslendiklerine vurgu yapılmış ve cadılar kadın cinsiyetinde temsil edilmiştir. Anti-Masalın olay örgüsünde cadının, yaşadığı ülkenin çıkarı ve halkın iyiliği için kötü krala karşı mücadelesi, birbirinden iyi beş kız çocuk yetiştirmesi bu algıyı yıkmak için düşünülmüştür. Orijinal masalda cadı, Rapunzel'in büyüdükçe çok güzel bir kız olduğunu fark ettiği için kuleye kapatmış, Anti-Masalda ise cadı, kral ve kralın çalışanları, halka tohum yetiştirmeye çalıştıklarını görmesin diye kızlarıyla beraber kulede yaşamaya başlamıştır. Yine orijinal masalda cadı, Rapunzel kuleden kaçmasın diye kuleye ne merdiven yapmış ne de kapı koymuştur; bu sebeple de Rapunzel'in saçlarını uzatması ve cadıyı her akşam yukarı çekmesi gerekmiştir. Anti-Masalın olay örgüsünde ise Rapunzel, cadı artık yaşlandığı için merdivenleri çıkamıyor diye ona yardım etmek adına kendi isteğiyle saçlarını uzatmıştır. Kısacası masalın yeni versiyonunda cadı yine kadın ama kötü değil, iyi bir karakter olarak temsil edilmiştir.

Orijinal masalda, prens kuleye tırmandığında Rapunzel ilk başta korksa da sonrasında hemen prene âşık olup onunla kaçmanın yollarını ararken Anti-Masalda Rapunzel, prensin izinsiz bir şekilde kuleye çıkmasına öfkelenmiş ve ona yaptığının yanlış olduğunu belirtmiştir. Prens kulede ne yaptıklarını merak ettiğinde her şeyi anlatmış ve prens ona hayran olmuş ardından ona yardım etmeye başlamıştır. Burada yine orijinal eserdeki olay örgüsünde, çaresiz kadının bir erkek tarafından kurtarıma umudu söz konusu iken diğer masalda kendine güvenen ve cesur kadının temsili söz konusudur.

Orijinal masalda cadı, Rapunzel'in ağzından kaçırması üzerine prensin geldiğini öğrenince kulede sinsice prensin gelmesini bekleyip, prens geldiğinde Rapunzel'in saçlarını keserek onu uzak çöllere göndermiş, prensi de pencereden aşağı atmıştır. Bunun sonucunda prens kör olmuş ve çöllerde Rapunzel'i aramaya başlamıştır. Yıllar sonra bir çölde Rapunzel'in sesini duymuş ve birbirlerine kavuştukları anda Rapunzel'in gözyaşlarının prensin gözlerine düşmesi sonucu bir mucize olmuş prensin gözleri açılmıştır. Prens ve Rapunzel prensin ülkesine giderek sonsuza kadar mutlu yaşamışlardır. Anti-Masalda ise yıllar süren çabanın ardından, halka meyve ve sebzelerin, eski bolluk bereketin ulaştırılacağı gün gelmiş Rapunzel saçlarını omuz hizasında kesip, eteğini giymiş, kardeşleri ve prensle birlikte halka tohum dağıtmak için

yola koyulmuştur. Rapunzel'in saçlarını omuz hizasında kesip, eteğini giyerek yola koyulmasının vurgulanmasının sebebi orijinal masaldakinin aksine Rapunzel'in özgür bir genç kadın olduğunu ve kendi dış görünüşü üzerinde kendisinin söz sahibi olduğunu belirtmektir. Anti-Masalın sonunda prens tam saraya sapacakken Rapunzel'e elini uzatıp "Dünyayı birlikte yeşillendirelim mi?" diye sormuş ve Rapunzel'in bunu kabul etmesiyle el ele yola koyulmuşlardır.

Her iki masalın sonu karşılaştırıldığında, masalarda sadece başına talihsiz olaylar gelen güzel kadınlar ve bir gün onları kurtaran prensler değil, kendine güvenen, mücadele eden, cesur ve özgür kadınlarla onlara saygı duyan ve mücadelesinde onların yanında duran erkeklerin de mümkün olabileceği ve sadece aşk için değil aşkın yanında eşitliğe yardım için, barış için, doğayı korumak için de el ele veren kadın ve erkek figürünün olabileceği sonucu çıkarılmaktadır.

Bütüncemizde yer alan ikinci masal olan Kurbağa Prens masalının büyük ölçekli yapısının Anti-Masal versiyonuyla karşılaştırılması sonucunda da Tablo 2'de görülen sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 2: Kurbağa Prens Masalı Olay Örgüsü

Orijinal Masal	Yeniden Yazılmış Masal
Ülkeyi kral yönetmektedir.	Ülkeyi kralın üç kızı yönetmektedir.
Prenslerin güzelliği ön plandadır.	Prenslerin her birinin ayrı yetenekleri ön plandadır.
Topu kuyuya kaçan prenses çaresizce ağlamaktadır ve kurbağadan yardım istemektedir.	Topu kuyuya kaçan prenses bir ağaç dalı bularak şapkasını toka yardımıyla ağaç dalına takıp topunu kuyudan kurtarmaya çalışmaktadır.
Prens kurbağaya topunu kurtarması karşılığında verdiği sözü tutmamaktadır.	Prens kurbağaya arkadaşlığın çaba gerektirdiğini belirterek yanından ayrılmaktadır.
Prens kurbağadan tiksiniyor ve ona verdiği sözleri babasının uyarısı sebebiyle isteksizce yerine getirmektedir.	Prens bir anlık kurbağadan tiksinsen de ailesinin önerileri doğrultusunda tavrının yanlış olduğunu fark ederek kurbağaya verdiği sözleri zevkle yerine getirmektedir.
Prens kurbağaya kaba davranmaktadır.	Prens ve kurbağayla iki iyi dost olmaktadır.
Prens hayvanlara eziyet ettiği gerekçesiyle kurbağaya dönüştürülmektedir.	Prens insanlarla alay ettiği, kızların aklını ve bilgisini küçümsediği ve hayvanlara işkence ettiği için kurbağaya dönüştürülmektedir.
Kurbağa prensesin yanında uyuyunca prens dönüşmektedir.	Prens ile kurbağa gerçekten dost oldukları ve prens kurbağanın gözyaşını sildiğinde kurbağa prens dönüşmektedir.
Prens ve prens evlenmiştir.	Prens ve prens çok iyi iki dost olarak kalmaktadır. Ülke yönetiminde birbirlerinden destek almaktadırlar ve o yıl iki komşu ülkede de "eşitlik yılı" ilan edilmiştir.

Olay örgüsünün karşılaştırıldığı tabloda verilen bilgilere daha detaylı bakılacak olursa ilk olarak söz konusu masalın orijinalinde ülkeyi kralın yönettiğini, Anti-Masalda ise kral ve kraliçenin yaşlanması sebebiyle ülkeyi kızlarının yönettiği ayrımı dikkat çekmektedir. Orijinal masalda eril egemenliğe vurgu yapılırken Anti-Masalda yönetimde eşitlik ve kadına yer verilmesi dikkat çekmektedir. Orijinal eserde kralın kızlarının güzelliği ön planda tutulurken, Anti-Masalda kralın üç kızının da birbirinden yetenekli olduğu ve hepsinin ayrı alanlarda çok başarılı olmaları ön plana çıkarılmaktadır. Bu da kadınların sadece güzel olmalarının yaşamın

her alanında yeterli olmadığı, dış görünüşten ziyade yetenekleri ve başarıları işlerle de ön planda olabileceklerine yapılmış bir vurgudur.

Orijinal masalda prenses topu kuyuya kaçtığına çaresizce ağlamaktan başka bir şey yapmamaktadır ancak Anti-Masalda prenses topunu kurtarmanın yollarını arayıp başarısız da olsa zekice bir yöntem bulmaktadır. Asıl metinde prenses hiç çaba göstermeksizin yardım beklerken Anti-Masalda prenses zekasından yardım almaktadır, bu da yine kadınların zorluklar karşısında doğrudan bir başkasının yardımına ihtiyaç duyması yerine zekasını veya gücünü kullanabileceğini göstermektedir. Orijinal masalda prenses kurbağaya kaba davranan şımarık biri olarak betimlenirken Anti-Masaldaki prenses, bir anlığına kurbağa gözüne çirkin gelse de dost canlısı, anlayışlı ve kibar biri olarak betimlenmiştir.

Orijinal masalda prens hayvanlara eziyet ettiği gerekçesiyle kurbağaya dönüştürülürken, Anti-Masalda insanlarla alay ettiği, kızların aklını ve bilgisini küçümsediği ve hayvanlara işkence ettiği için kurbağa dönüştürülmüştür. Bu ayrımla da sadece tek bir gruba yönelik değil ayırım yapılmaksızın tüm canlılara saygılı ve eşit yaklaşılması gerekliliğini vurgulamak amaçlanmıştır. Orijinal hikâyede prenses kurbağayı öptüğünde kurbağa, yakışıklı bir prens dönüşürken, yeniden yazılmış hikâyede kurbağa, prenses onun pişmanlığını derinden hissedip onun gözyaşlarını sildiğinde prens dönüşmüştür. Anti-Masalda bir masal klişesi sayılabilecek “mucize öpücük” yerine, iki karşı cinsin birbirini anlaması ve bir yakınlaşmaya gerek duyulmaksızın mucizelerin yaşanabilmesi durumuna dikkat çekilmiştir.

Çoğu masalda karşılaşıldığı biçimde Kurbağa Prens masalının orijinalinde de masalın sonunda prens ve prenses evlenip mutlu mesut yaşamışlardır. Ancak, Anti-Masalda alışılmadık biçimde prens ve prenses çok iyi iki dost olmuş ülkelerin yönetiminde birbirleriyle yardımlaşmış hatta iki komşu ülkede olayların yaşandığı seneyi “eşitlik yılı” ilan etmişlerdir. Buradan her masalın mutlu bitmesi için sonunda prens ve prensesin birbirlerine âşık olup evlenmeleri gerekmediği bazen iki karşı cinsiyetin hayatlarının kesiştiği noktada birbirlerinin sadece dostluğuna ve anlayışına ihtiyaç duyabileceği ve her canlının eşit koşullarda yaşaması için mücadele etmesiyle de mutlu sona ulaşılabilmesi mesajı çıkarılmaktadır.

Çalışmamızın bütüncesinde yer alan üçüncü ve son masal olan Sindirella masalı da orijinal ve Anti-Masal versiyonları karşılaştırıldığında Tablo 3’te görülen farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 3: Sindirella Masalı Olay Örgüsü

Orijinal Masal	Yeniden Yazılan Masal
Sindirella annesinin ölümünün ardından üvey annesi ve üvey kız kardeşleri ile yaşamaktadır.	Sindirella annesinin ölümünün ardından kız kardeşi ve erkek kardeşi ile beraber yaşamaktadır.
Ülkenin prensi balo düzenleyerek kendine bir prenses aramaktadır.	Kral ve kraliçenin ölümünden sonra ülkeyi yöneten prens ve prenses anlaşılmadıkları için zeki bir vezire ihtiyaç duyulmuş bu yüzden balo düzenlemiştir.
Sindirella baloya gidemediği için çok üzülmüştür.	Sindirella baloya gidememesini umursamadan, kendini mutlu hissettiği yer olan tavan arasında kitaplarını okumaya devam etmiştir.
Peri, Sindirella’yı prensin kalbini çalsın diye hazırlayıp baloya göndermiştir.	Peri, Sindirella’yı ülkeye zeki bir vezir lazım olduğu için, ülke yararına bu baloya gitmesi gerektiğine ikna ederek göndermiştir.
Sindirella baloda güzelliğiyle prensin dikkatini çekmeyi	Sindirella zekice yanıtları ve bilmeceleri ile prens ve

başarmış ve saatlerce dans etmişlerdir.	prensese etkilemiştir.
Sindirella düşürdüğü ayakkabısının teki sayesinde prensin adamları tarafından bulunmuştur.	Sindirella'nın partiden ayrılmadan önce sorduğu bilmecenin cevabını arayan prens ve prensese tek doğru cevabı yine Sindirella vermiş ve bu şekilde bulunmuştur.
Sindirella ve prens evlenmiş, mutlu mesut yaşamışlardır.	Prens ve prensese, Sindirella'nın zekasına hayran kalıp ona onlarla beraber çalışma teklifi sunmuşlardır.

Olay örgüleri karşılaştırılan iki masalda en dikkat çekici ayırım, orijinal masalda Sindirella'nın sürekli olarak güzel ve çaresiz bir kız olarak resmedilirken, anti masalda çok zeki ve kendi kendine yetebilen bir kız olarak sunulmasıdır. Orijinal masalda üvey anne ve üvey kız kardeşler kötü karakterlerdir ve hepsinin cinsiyeti kadındır. Anti-Masalda ise Sindirella'nın birlikte yaşadığı erkek ve kız kardeşi vardır. Yine orijinal masalda Sindirella'nın üvey kız kardeşlerinden güzel olması yüzünden kıskanıldığı belirtilmektedir. Anti-Masalda Sindirella kardeşlerine göre daha zeki olmasıyla ön plandadır. Orijinal masalda kadınlar arasında bir güzellik yarışı söz konusuysen, Anti-Masalda her iki cinsiyet için de zekâ yarışı söz konusudur. Bu da kadının sadece güzelliği ile değil zekasıyla da birilerinden üstün olabileceğine bir göndermedir.

Orijinal masalda prens prensesini bulmak için balo düzenlerken, Anti-Masalda prens ve prenses ülke yönetiminde fikir ayrılıklarına düştükleri için zeki bir vezire ihtiyaç duymalarından dolayı bir balo düzenlemeye karar vermişlerdir. Söz konusu balolar için orijinal masalda peri, Sindirella'ya prensin kalbini çalsın ve yaşadığı kötü hayattan kurtulsun diye yardım ederken, Anti-Masalda peri, Sindirella'ya ülkenin refahı için zeki bir vezir lazım olduğundan yardım etmiştir. Yani orijinal masaldaki Sindirella yaşadığı hayattan kurtulmak için bir prensin ona âşık olmasına muhtaçken Anti-Masalda parlak zekâsı sayesinde koskoca ülkenin veziri olabilecek potansiyelde bir genç kadındır ve orijinal eserde Sindirella prensi yalnızca güzelliğiyle etkilerken, Anti-Masalda Sindirella, prens ve prensesi kıvrak zekâsı ve bilmeceleriyle kendine hayran bırakmıştır.

Orijinal masalın sonunda ayakkabısının teki sayesinde bulunan Sindirella, prensle evlenerek mutlu mesut yaşarken, Anti-Masalda Sindirella, balodan ayrılmadan önce sorduğu ve cevabını onun dışında kimsenin bilmediği bilmecesi ile prens ve prenses tarafından bulunmuş ve ülkenin veziri olması için teklif almıştır.

Bütüncedeki masalların büyük ölçekli yapısının incelenmesi sonucunda orijinal ve Anti-Masallarda saptanan en önemli farkın kadın ve erkek karakterlerin okuyucuya sunulmuş biçiminde olduğu görülmektedir. Orijinal masallarda kadınlar güzel ama çaresiz, kendi geleceğini seçme konusunda inisiyatif kullanamayan, tek geleceği yakışıklı bir prensi kendine âşık edip evlenmek olan prensesler ya da kötülük timsali üvey anne ve kardeşler veya cadılar olarak temsil edilirken Anti-Masallarda iyi kalpli, cesaretleri, özgüvenleri, zekâları ve güçleriyle var olan, olaylarda etken katılımcılar olarak yer alan karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Erkek karakterlerin rollerinin ise hayatını birleştireceği güzel bir prenses aramayı kendine görev edinen prenslerden kadın ve erkeklerin eşit yaşadığı bir düzen için mücadele eden prenslere evrildiği görülmektedir. Kısacası, çocuk edebiyatında kült sayılan eserlerin daha eşitlikçi bir dille yeniden yazıldığı Anti-Masallarda cinsiyetlere yüklenen kalıp yargıların yıkılmaya çalışıldığı açıkça görülmektedir. Ayrıca, masalların olay örgülerinde yapılan değişikliklerle, özellikle olayların gelişimindeki neden-sonuç ilişkilerinin yeniden kurulmasıyla

okuyuculara toplumda yalnızca kadın ve erkek arasında değil, insan ve hayvan, yönetici ve halk arasında da olmak üzere farklı düzlemlerde eşitliğin olması gerektiği iletisi verilmektedir.

Masalların büyük ölçekli yapısında dikkat çeken bir başka farklılık da gerçeklik düzleminde. Anti-Masallarda, geleneksel masalların fantastik öğelerinin yumuşayarak ‘büyülü gerçekçilik’e evrildiği söylenebilir. Todorov (2004) fantastik kavramını bildiğimiz dünyanın yasalarının açıklamaya ve kabul etmeye yetmeyeceği, gerçek yaşama ve dünyaya katılan olanaksız şey, bir ‘gizem’ olarak tanımlamakta ve bu kavramı yazında hem olay hem, karakterler hem de okuyucu açısından ele almaktadır (s. 31-33). Geleneksel masallar bu tanıma uyan özellikler göstermektedir: doğüstü olaylar, doğüstü kahramanlar, okuyucuyu (dinleyiciyi) şaşırtan, ürküten, açıklanamayan gizemler. Postmodernist bir akım olarak ortaya çıkan ‘büyülü gerçekçilik’ ise doğüstü öğeleri gerçek, alışılmış olan öğelerle bir arada ve mükemmel bir oranda kullanarak okuyucuyu şaşırtmayacak şekilde kaynaştırmaktadır (Emir ve Diler, 2011, s. 54). Anti-Masallardaki olay ve karakterlere bakacak olursak, yine periler ve cadılar gibi fantastik öğeler bulunmakla birlikte bu doğüstü kahramanlar gerçek insanlar gibi davranmakta, büyüün yerini iyilik ve bilgelik almakta, günümüzde masalların özellikle hedef kitlesi durumunda olan çocuklara psikolojik ve pedagojik açıdan daha uygun bir hâle gelmekte, onları şaşırtmayacak ve ürkütmeyecek bir biçim kazanmaktadır.

4.2. Küçük Ölçekli Metin Çözümlemesinden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bütüncesinde yer alan masal ve Anti-Masalların ayrıntılı metin incelemesinde aralarındaki dilsel farklılıkların sözcüksel düzeyde olduğu görülmektedir. Anti-Masallarda yapılan bazı sözcüksel seçimlerin cinsiyetçi dil kullanımından kaçınma, cinsiyet rolleri yüklemeye yerine eşitlikçi, hümanist bir bilinç oluşturma işlevini yerine getirdiği düşünülmektedir.

Büyük ölçekli yapı incelemesinde izlediğimiz sırayı izleyecek olursak, ilk önce Rapunzel’in Anti-Masal olarak yazılmış biçiminde “Rapunzel cesur, gözü kara, özgür bir kız olarak büyümüştü” tümcesi dikkat çekmektedir. Rapunzel’i nitelemek için kullanılan ‘cesur’, ‘gözü kara’ ve ‘özgür’ sıfatları Anti-Masalın amacına hizmet eden maksatlı sözcük seçimleridir. Orijinal masalda bir kadın karakter olarak her fırsatta Rapunzel’in ne kadar güzel olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu durum kadınlara estetik kaygılar dayatan cinsiyetçi bir tutumdur. Anti-Masalda güzelliğin vurgulanmaması (söylem açısından söylenenler kadar söylenmeyenler de önem taşımaktadır) bunun yerine kadına başka özelliklerin atfedilmesi cinsiyetçi yaklaşıma karşı bir manevradır.

Rapunzel örneğinde olduğu gibi Sindirella masalının orijinalinde de Sindirella ‘çaresiz’, ‘güzel’ bir karakter olarak betimlenirken Anti-Masal örneğinde bu cinsiyetçi tutumu yıkmak amacıyla peri tarafından “Sevgili kızım Sindirella, sen buraların en akıllı ve bilgili kızısın, neden baloya gidip marifetlerini göstermiyorsun?” tümcesinde ‘akıllı’ ve ‘bilgili’ sıfatları kullanılmaktadır. ‘Marifetler’ sözcüğüyle ise yetenek ve beceriler ifade edilmektedir. Sindirella baloya güzelliğini sergilemek için değil, zekasını, bilgisini ve becerilerini göstermek için gitmektedir. Bu sözcüksel seçimler yine Rapunzel örneğinde olduğu gibi kadına yüklenen ‘güzel olma zorunluluğunu’ ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca orijinal masalda Sindirella’nın ‘güzel’, kız kardeşlerinin ‘çirkin’ olma karşıtlığı ve güzelliğin iyilikle çirkinliğin ise kötülükle özdeşleştirilmesine Anti-Masal versiyonunda rastlanmamaktadır.

Kurbağa prens masalının Anti-Masal olarak yazılmış biçiminde ise prens tarafından söylenen “Kızların aklını, bilgisini küçümsüyordum.”, “Sadece akıllı, cesur bir kızın bu büyüü bozabileceğini söyledi.”, “Kayboldum ama sonunda iyiliğin, eşitliğin anlamını buldum.” tümcelerinde yer alan sözcüksel seçimler önceki Anti-Masallardaki seçimlere benzer niteliktedir. ‘Kızların aklını, bilgisini küçümsemek’, önermesi ‘Kızların aklı ve bilgisi vardır’ ön varsayımını gerektirmektedir. Aynı şekilde ‘...akıllı, cesur bir kız...’ ifadesi yine kızların akıllı ve bilgili olduğunun ön varsayılmasını gerektirmektedir. ‘Akıllı’, ‘bilgili’, ‘cesur’, sıfatları ile bu masalda da güzellik yerine kadınlara atfedilen nitelikler cinsiyetçi dillin değiştirilmesi işlevini yerine getirmektedir. Ayrıca, bu masalda ‘eşitlik yılı’, ‘eşit’, ‘eşitlik hikayeleri’ gibi sözcük öbeklerinin kullanılması Anti-Masal oluşumunun amacına açık bir biçimde hizmet etmektedir.

5. Sonuç

Toplumsal roller ve cinsiyet inşası açısından masallar toplumlarda çok önemli bir role sahiptir. Halk geleneğinden gelmiş olmasının etkisiyle masal, toplumun düşüncelerini, geleneklerini ve kültür kodlarını içermektedir. Bir masalı üretildiği toplumdan ayrı düşünmek imkansızdır. Dünya genelinde toplumların çoğu erkek egemen bir anlayışa sahip olduğu için bu durumu masalarda da görmek kaçınılmazdır. Toplum bu durumu içselleştirip, kabullendikçe masallardaki cinsiyetçi söylemler dikkatten kaçacak derecede rahatsızlık vermemektedir ve normalleştirilmiştir (Batgi, 2019, s. 16). Ancak yıllar geçtikçe ve insanlık düşünce ve yaşayış tarzında olumlu yönde gelişme kaydettikçe, bu durum garipsenmeye başlanmış ve daha eşit bir geleceğin öncelikle çocuklarımızın eşit şekilde yetiştirilip bu yönde bilinçlendirilmesiyle sağlanabileceği kanaatine varılmıştır. Eşitlik dilde başlar anlayışı ile işe geleceğimizin yapıtaşları olan çocuklarımız açısından farkındalık yaratmayla, çocuk edebiyatındaki cinsiyetçi söylemlerin giderilmesi ile başlanmıştır. Bu doğrultuda Anti-Masal veya bir diğer adıyla karşıt masal anlayışı oluşmuştur.

Çalışmamızda, ülkemizde bu oluşum adına yürütülmüş projelerin başında gelen Odeabank’ın “Eşit Masallar” projesinde yer alan üç Anti-Masal ve bu üç masalın orijinal versiyonları Eleştirel Söylem Çözümlemesi çerçevesinde Van Dijk’ın büyük ölçekli ve küçük ölçekli yapı çözümleme modeline uygun olarak incelenmiştir. İlk olarak masalların olay örgüleri karşılaştırılıp, betimsel analiz yapılmış, sonrasında ise sözcük düzeyinde cinsiyetçi söylemler tespit edilmiştir.

Çalışmanın genel bir özeti ve yorumu olarak, edebiyatın en önemli parçalarından biri olan çocuk edebiyatında daha eşitlikçi bir dil kullanılması açısından bir anlayışın oluşması ve bu anlayışın oluşmasındaki etkenlerin varlığına dikkat çekilmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Tüm incelemeler sonucunda geçmişten günümüze süregelen, dilden dile dolaşan masalların hem cinsiyet rollerinin inşasında hem de toplumdaki kadın-erkek eşitliğine dikkat çekilmesinde çok büyük bir yere sahip olduğu, bu sebeple de bu eserlerde yer alan cinsiyetçi söylemlerin yıkılması gerekliliği gözler önüne serilmiştir. Odeabank “Eşit Masallar” projesi ile eski masalları cinsiyetçi söylemlerden arındırarak, günümüze ve olması gerekene en uygun şekilde uyarlamıştır. Bu, peri masallarına 18. yüzyıldan itibaren yapılan müdahalelere benzer maksatlı bir müdahale olsa da cinsiyet eşitsizliği yaratmanın aksine cinsiyet eşitliğini sağlama amacını güttüğü için topluma yararlı bir hizmet sağladığı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akbalık, E. (2013). Türk atasözlerinde cinsiyet algısı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 81-90.
- Atay, A. (2019). *Feminist kuram bağlamında masallarda toplumsal cinsiyet*. 5. Uluslararası İletişim Öğrencileri Sempozyumu, İzmir.
- Bartu, C. M. (2014). *Disenchanting patriarchal fairy tales through parody in Angela Carter's The Bloody Chamber and Other Stories and Emma Donoghue's Kissing The Witch: Old Tales In New Skins*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batgi, G. (2019). *Masallar ve toplumsal cinsiyet: cinsiyet rollerinin inşası*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2001). Yazınsal eleştiri kuramları içinde eleştirel söylem çözümlemesinin yeri ve işlevi. *TÖMER Dil Dergisi: Dilbilimsel Eleştiri Özel Sayısı*, 105, 17-26.
- Candelaria, M. U. (2002). Fairy tales and gender roles. *Fairy tales: reflections of society*. Erişim tarihi: 15.10.2022, http://www.unm.edu/~abqteach/fairy_tales/0203-02.htm.
- Davis, A. J. (1984). Sex differentiated behaviors in nonsexist picture books. *Sex Roles*, 11, 1-16.
- Emir, D. ve Diler, H. E. (2011). Büyülü gerçekçilik: Latife Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* ve Angela Carter'ın *Büyülü Oyuncakçı Dükkânı* isimli eserlerinin karşılaştırması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 51-62.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and contemporary social change*. Bern: Peter Lang.
- Fairclough, N. ve Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. Dijk, v. T. (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). London: Sage,
- Koeller, K. A. (1988). The child's voice: Literature conversations. *Children's Literature in Education*, 19, 3-9.
- Kortenhaus, C. M., ve Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex roles*, 28(3), 219-232.
- Oktar, L. (2002) Gazete söyleminde ideolojik yapılar. Yağcıoğlu, S. (Ed.), *1990 sonrası laik antilaik çatışmasında farklı söylemler: disiplinlerarası bir yaklaşım* (ss. 37-52). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Oktar, L. (2001). Bilimsel söylem ve toplumsal değişim. *Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi*, 2, 71-80.
- Salman Erden, T. Y. (2019). *Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sancar, S., Acuner, S., Üstün, İ., Bora, A., ve Romaniuc, L. (2006). *Bir de buradan bak. Cinsiyet eşitsizliği bir "kadın sorunu" değil, bir toplum sorunudur*. Ankara: Yalçın Matbaacılık.
- Saygan, B. B., ve Uludağlı, N. P. (2021). Yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(2), 354-382.
- Stillar, G. F. (1998). *Analyzing everyday texts: discourse, rhetoric, and social perspectives*. California: Sage Publications.

- Todorov, T. (2004). *Fantastik*. (Çev. Nedret Öztokat). Ankara: Metis Yayınları.
- van Dijk, T. A. (1990). Social cognition and discourse. H. Giles ve W. P. Robinson. (Eds.) *Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 163-183). Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology*. London: Sage.
- van Dijk, T. A. (2001). Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica*. XXX/1-2, 11-40.
- van Dijk, Teun A. (2015). Critical discourse studies: a sociocognitive approach. Wodak, R. ve Meyer, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis* (pp. 63-85). London: Sage.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Journal Of Sociological Studies*, 35, 29-56.
- Zipes, J. (1994). *Fairy tale as myth myth as fairy tale*. Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Zipes, J. (1999). *When dreams came true: classical fairy tales and their tradition*. London: Routledge.

İnternet Kaynakları

- Rapunzel Masalı. Erişim tarihi: 14.07.2021, <https://www.odeabank.com.tr/SiteAssets/docs/Esit-Masallar-Rapunzel.pdf>
- Kurbağa Prens Masalı. Erişim tarihi: 14.07.2021, <https://www.odeabank.com.tr/SiteAssets/docs/Esit-Masallar-Kurbaga-Prens.pdf>
- Sindirella Masalı. Erişim tarihi: 14.07.2021, <https://www.odeabank.com.tr/SiteAssets/docs/Esit-Masallar-Sindirellanin-Bilmecesi.pdf>

Extended Abstract

Fairy tales, which are an important part of children's literature and which make them adopt certain roles and behaviors as part of their socialization process underwent an important change over the 18th-19th centuries. During the transformation of oral tales into written ones, a discourse that is not egalitarian in the way women are represented in gender roles and which places women in a secondary position compared to men in the society has been adopted.

Today, many fairy tales, which are considered to be rooted works of children's literature, have attracted attention in terms of sexist discourses and an attempt has begun to raise awareness of the society and to rewrite the tales by purifying them from sexist discourses. This attempt is called as Anti-Tale (Atay, 2019, s. 261). Studies in this direction are also carried out in our country. The Anti-Tale examples in Odeabank's social responsibility project "Equal Tales", which we examined in our research, set an example for such studies in our country.

The aim of our study is to compare the three-fairy tales, which are considered as masterpieces of children's literature, with their rewritten versions in order to draw attention to the concept of gender and gender equality with the understanding of equality begins in the language, to reveal what kind of changes have been made in these tales and to evaluate the findings from a critical perspective in terms of gender.

The corpus of the study consists of fairy tales, which constitute an important part of children's literature and rich in terms of gender roles, and Anti-Fairy texts, which are the forms of these fairy tales that are purified from sexist discourses and rewritten in accordance with the modern age. Anti-Tales, three of the books included in the Equal Tales project carried out by Odeabank on behalf of social responsibility are the tales of Rapunzel, the Frog Prince and Cinderella. These tales and their originals adapted to our mother tongue are the texts that make up the corpus of the study. The reorganization of the tales, which were changed by manipulation starting from the 18th century, is considered worthy of critical examination.

The analysis method used in our study is based on Van Dijk's macro-structure and micro-structure analysis model. From this point of view, the steps of the analysis method are listed as follows:

- i) Analysis and comparison of fairy tale and anti-tale couples in terms of plot and roles of participants
- ii) Examining the linguistic choices made by the participants of the discourse (the heroes of the fairy tales and the narrator).
- iii) Interpretation of the findings in terms of gender roles

In accordance with the above-mentioned method, the findings obtained from the study are examined under two sub-headings: The findings obtained from large-scale text analysis and the findings obtained from small-scale text analysis.

As a result of the examination of the large-scale structure of the tales in the corpus, it is seen that the most important difference detected in the original and Anti-Tales is the way the male and female characters are presented to the reader. While in the original fairy tales, women are represented as beautiful but helpless princesses who cannot take the initiative in choosing their own future, whose only future is to fall in love with a handsome prince and marry him, or as evil stepmother and siblings, or as witches, in Anti-Tales they are good-hearted, courageous, self-confident, intelligent and they appear as characters who exist with their powers and take part as active participants in events. It is seen that the roles of male characters have evolved from princes who take it as their duty to look for a beautiful princess with whom they will unite their lives, to princes who struggle for an order in which men and women live equally. In short, it is clearly seen that the stereotypes imposed on genders are tried to be destroyed in Anti-Fairy Tales. In addition, with the changes made in the plots of the tales, especially with the re-establishment of the cause-effect relations in the development of the events, the message is given to the readers that there should be equality not only between men and women, but also between humans and animals, rulers and people.

According to the small-scale text analysis, it is seen that the linguistic differences between the tales and anti-tales in the corpus are at the lexical level. It is thought that some lexical choices made in Anti-Fairy Tales fulfill the function of avoiding the use of sexist language and creating an egalitarian and humanist consciousness instead of assigning gender roles.

As a general summary and interpretation of the study, the main purpose is to create an understanding in terms of using a more egalitarian language in children's literature and to draw attention to the existence of the factors in the formation of this understanding. As a result of all the examinations, it has been revealed that the tales that have been circulating from the past to the present have a great place both in the construction of gender roles and in drawing attention to the equality of men and women in the society, therefore the necessity of demolishing the sexist discourses in these works is emphasized.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 623-645, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

YAZARLARIN GÖZÜYLE BURSA'YA SEYAHAT (1889-1925)*

Zuhal EROğLU KOşAN**

Alev SINAR UğURLU***

Geliş Tarihi: Mart, 2023

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

z

Seyahatnameler, kişinin ziyaret ettiği bir bölgeyi coğrafyası, tarihi, mimarisi, gelenek-görenekleri, ulaşım imknları gibi çeşitli açıardan gözlemleri doğrultusunda okurlara tanıttığı yazılardır. Türk edebiyatında seyahatnamelerde Bursa'nın özel bir yeri vardır. Resm görev, sürgün olma durumu, savaş Şartlarının bir sonucu olarak g zorunluluğu vb. insanları Bursa'ya getirmiştir. Şehrin, İstanbul'a yakınlığı da turistik amaçlı seyahatlerde Bursa'ya ilgiyi artırmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk başkenti olan Bursa, tarih değerinin yanı sıra coğrafi güzellikleri ve mimarisiyle de ziyaretçilerini büyüler. Çalışmada incelenen on sekiz gezi yazısında kronolojiden bağımsız olarak birtakım ortaklıklar göze çarpar. Yeşil Türbe başta olmak üzere türbeler, camiler, hamamlar, kaplıcalar, ova ve Uludağ gezi yazılarında ne çıkar. Metinler kronolojiye göre incelendiğinde Şehirde zamanla gerçekleşen değişiklikler fark edilir. Yazarların Şehirde bakışları hayat tecrübelerine, ziyaret nedenlerine bağlı olduğu kadar buldukları zamanın Şartlarına göre de belirlenir. Kişisel tarihle toplumsal tarihi birleştiren gezi yazıları toplumsal hafızayı canlı tutmaları nedeniyle kıymetlidir.


Anahtar Sözcükler: Bursa, seyahatname, Şehir, gezi yazısı.


TRAVEL TO BURSA THROUGH THE AUTHORS' EYES (1889-1925)

Abstract

In travel writings writers introduce a region they visit from various aspects such as geography, history, architecture, traditions and transportation possibilities. Bursa draws attention in travel writings in Turkish literature. Official duty, exile, the necessity of immigration because of war conditions etc. brought people to Bursa. The proximity of the city to Istanbul has also increased the interest in Bursa. Bursa, the first capital of the Ottoman Empire, fascinates its visitors with its geographical beauties and architecture as well as its historical value. Regardless of the chronology, some commonalities stand out in the eighteen texts examined in the study. Tombs - especially Yeşil Trbe-, mosques, baths, thermal springs, plain and Uludağ come to the fore. Analyzing texts chronologically, the changes taken place in the city

* Bu alışma, 14 Ekim 2022 tarihinde Bursa'da gerçekleştirilen Bursa'nın Edebiyatı / Edebiyatın Bursa'sı Bilgi Őöleni" adlı bilimsel etkinlikte sunulan bildirinin genişletilmesiyle makale hline getirilmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi; Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, zuhaleroglu@uludag.edu.tr.

***  Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, alevsinar@uludag.edu.tr.

over time are noticed. The outlook of writers on the city is determined by their life experiences, the reasons for their visit, and the conditions of their time. Keeping the social memory alive, travel writings combining personal and social history are valuable.

Keywords: Bursa, travel writing, city, travel memoirs.

Giriş

Seyahatname, en genel tanımıyla “[...] bir yazarın yurt içinde ve dışında yaptığı gezilerde gördüklerini anlatan yayınların tümüne verilen addır. Bu yapıtlarda gezgin, bir toplumun bütünüyle yaşayışını, gelenek ve göreneklerini, türlü açılardan dikkatini çeken ve okurun dikkatini çekeceğini umduğu başkalıkları sergilemeye çalışır” (Gökay, 1973, s. 457). Gezi yazıları üzerine doktora tezi yazmış olan Yasemin Dinç Kurt, dünyanın en eski seyahatnamesinin Pufta ülkesine yapılan bir yolculuğun anlatıldığı bir rölyef olduğunu ifade eder (2008, s. 3). Türklerin yazdığı en eski seyahatname 15. yüzyılda yaşamış olan Hoca Gıyaseddin Nakkaş’ın *Acaibü'l-Letaif*’i kabul edilmektedir. Türk edebiyatında en bilindik seyahatname ise 17. yüzyılda yaşamış olan Evliya Çelebi’ye aittir. 19. yüzyıldan sonra seyahatnamelerin sayılarında artış gözlemlenmektedir. Bu yüzyılda yazılan seyahatnameler önceki yüzyıllardakinden farklı bir niteliğe bürünür:

XIX. yüzyılda [...] siyasi ve felsefi kaygılardan uzak yalnızca keyif almak için düzenlenen geziler gezi yazısı türünde hem içerik hem de biçimsel düzeyde değişikliklere neden olur. Dünyanın farklı noktaları arasında iletişim tarzlarının değişikliği ve romantik akımın etkisiyle XIX. yüzyıl “turizmin doğduğu yüzyıl olarak” adlandırılmaktadır. Herhangi bir bilimsel amaç edinmeyen bu yolculuklar, bir hayalin gerçekleşmesini gaye edinen yolculuklardır. Gerçekçi bir bakışla gözlemlerini yansıtmayı ilke edinen önceki yüzyıl eserlerinin aksine, bu yüzyılın eserlerinde kişisel deneyim ve algılar ön plandadır (P. Rajotte’dan özetleyen Soydaş, 2016, s. 710).

Seyahatnameler de diğer türler gibi dönemin anlayışından ve gelişmelerinden etkilenmekte ve zamana göre farklı amaçlarla farklı içerik ve şekillerle yazılabilmektedir.

Seyahatname sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir tür olmamakla birlikte bu tür üzerine çalışanlar belli başlı unsurları öne çıkarmaktadır. Yasemin Dinç Kurt, “eserin içinde yeni bir mekân olması, bizzat yazarın hatırası olması, gözleme dayanması, samimi ve sade üslubu ve en önemlisi yaşanmış, gerçek kesitleri konu alması, eserdeki sıcaklık ve canlılık gibi tespitlerle” İsmail Habib Sevük’ün türe bazı ölçütler getirdiğini belirtir (2008, s. 10). Seyahatnamelerde en önemlisi, kişinin, geçici olarak bulunduğu bir yeri o yeri daha önce görmemiş olanlar için coğrafyası, tarihi, mimarisi, gelenek-görenekleri, ulaşım imkânları gibi çeşitli açılardan gözlemleri doğrultusunda okurlara tanıtmasıdır. Seyahatnameler genelde yolculuğa çıkışla başlar ve ziyaret sırasına göre kronolojik ilerler. Bununla birlikte kimi zaman coğrafya, tarih, mekânlar gibi konu başlıklarına göre sınıflandırma da söz konusudur. Dolayısıyla her ne kadar Hakan Soydaş gibi kimi araştırmacılar gezi yazılarının kurgusal olmadığını ileri sürse de (2016, s. 708) bu metinler baştan sona belli bir kurgusal düzene sahiptir. Bununla birlikte Soydaş’ın aşağıdaki tespitleri dikkate değerdir:

Anlatının kahramanı olan yazar, ben anlatıcı olarak eserde kendini gösterir. Anlatı betimlemelere, anlatıcının ait olduğu medeniyet dairesinin merkeze alındığı kendi ve öteki ile karşılaştırmalara ve tartışmalara sahne olur. Gezi yazısı aynı zamanda bir keşif yazısıdır. Keşif kayıtlarından farkı, ötekinin keşfinin önem arz etmesidir. Yazarın hayatının tümünü değil de yalnızca bir gezi sırasındaki yaşam kesitini ele alması bakımından da otobiyografiden kesin çizgilerle ayrılır (2016, s. 708-709).

Seyyah, etrafını bir yabancı gözüyle inceler; bu incelemede geldiği yerle yapılan karşılaştırmalar önemlidir, çünkü bu durum hedef okur kitlesi hakkında fikir verir. Zira karşılaştırma yaparken aslında iki yer hakkında bilgi vermiş olur ve okurların bu iki yerden birini tanıdığı diğerini ise yazarla birlikte keşfettiği anlaşılır. Seyahatnamelerin önemli bir özelliği de anlatıcının aynı zamanda yazarı temsil etmesidir. Yazar, gözlemediklerini kimliğini açıkça kullanarak ortaya koyar. Bu açıdan seyahatnameler otobiyografik niteliktedir.¹

Seyahatnameler, kimi zaman anı ve günlük gibi diğer edebî türlerle çakışabilmektedir. Baki Asiltürk, seyahatnamelerle anıların “aksiyon ve coğrafya” açısından farklı olduklarını belirtir, Asiltürk’e göre anı türündeki yazıların coğrafi sınırının seyahatnamelere kıyasla geniş olması beklenmez; ayrıca “[g]ezi kitaplarında yalnızca gezilip görülen yerlerin coğrafya ve iklim özellikleri değil aynı zamanda insanları, uygarlık eserleri, çalışma alanları, eğlence şekilleri, ulaşım ve iletişim konuları da söz konusu edilir” (2000, s. 209-210). Bunun yanı sıra, seyahatnamelerde “yazarın çıkış noktası ‘baştan geçenler’ değil, ‘coğrafya’dır” (Asiltürk, 2009, s. 912). Seyahatnameler bu nedenlerle müstakil bir tür olarak değerlendirilmelidir.

Seyahatnamelerin diğer edebî türlerle olan ilişkisinin yanı sıra sosyal bilimlerle ilişkisi de önemlidir. “Seyahatnameleri, içerikleri bakımından, çok güvenilir olmamakla birlikte tarih, coğrafya ve sosyoloji bilimlerini destekleyen belgeler olarak değerlendirmek de mümkündür. Seyahatnameler bu kültür alanlarına ilişkin yardımcı kaynak olmalarının yanı sıra, edebiyata da katkı sağlayan, edebiyat tarihine yardımcı olan kaynaklardır.” (Asiltürk, 2009, s. 912) Bir şehre dışarıdan gelen gözlemcinin seyahatnamesinde dış gerçekliği olduğu gibi aktardığı, şehrin belli bir dönemine tanıklık ettiği kabul edilir, seyahatnameler buna bağlı olarak tarihî ve sosyolojik belge gibi değerlendirilebilmektedir. Aynı bölgeyi anlatan seyahatnameler kronolojik sıraya göre okunduğunda bölgedeki değişimleri takip etmek hususunda önemli veriler sunmaktadır.

Türk edebiyatında yurt içini anlatan seyahatnameler incelendiğinde Bursa’nın özel bir yeri olduğu anlaşılır. Kimi zaman resmî görev kimi zaman sürgün olma durumu kimi zaman savaş şartlarının bir sonucu olarak göç zorunluluğu insanları Bursa’ya getirmiştir. Şehrin, uzun yıllar Osmanlı Devleti’ne başkentlik yapmış olan İstanbul’a yakınlığı da turistik amaçlı seyahatlerde Bursa’ya ilgiyi arttırmıştır. Osmanlı Devleti’nin ilk başkenti olan Bursa, tarihî değerinin yanı sıra coğrafi güzellikleri, mimarîsi, kaplıcalarıyla da ziyaretçilerini kendine çeken bir şehirdir. Dolayısıyla şehir yazarın bakışına bağlı olarak farklı açılardan ele alınabilmektedir, bazı noktalar yazarın şehirde bulunma amacına göre daha fazla öne çıkabilmektedir. Bu çalışmada 1889-1925 yılları arasında gerçekleştirilen Bursa seyahatleri incelenecek ve II. Meşrutiyet öncesi dönem, II. Meşrutiyet dönemi ve Cumhuriyet’in kuruluş dönemi başlıkları altında kronoloji gözetilerek ve seyyahların ortak ve farklı dikkatleri tespit edilerek II. Abdülhamit devri ile Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu ve ilk iki yılı arasındaki süreçte

¹ Seyahatnameler bu noktada gezi rehberlerinden ayrılır. Üçüncü tekil şahıs anlatıcıyla yazılan gezi rehberlerinde anlatıcının kimliği tamamen gizlenmiştir. Bu yüzden gezen bir kişinin gezdiği esnada gördüklerini aktarması söz konusu olmadığından tahkiyeli bir anlatımla da karşılaşmaz. Gezi rehberleri tamamen tanıtıma odaklanır. 1903 senesinde basılan bir gezi rehberi de bu bilgileri doğrular. Bir kısmı Türkçe, diğer kısmı Fransızcadan oluşan *Musavver Rehber-i Seyyahin, Bursa ve Civarı* başlıklı gezi rehberi Dersaadet’ten Bursa’ya gidişi anlatır. Buna göre seyahat Mudanya’ya kadar deniz seferiyle, Mudanya’dan sonra demir yoluyla yapılır. Şehirde gezilip görülecek yerler hakkında ayrıntılı bilgi verilir. Bu bilgiler hem coğrafyanın ve mimarinin betimlemesinden hem de sayısal verilerden oluşur. Anlatmak için seçilen mekânlar bu çalışmada incelenen seyahatnamelerdekilerle paralel olmakla birlikte kompozisyon açısından da farklılık göze çarpar. Seyahatnamelerde genellikle yolculuk başlangıçtan bitişe kadar adım adım anlatılırken söz konusu tematik bir bölümlendirmeye giden gezi rehberinin başı seyahatin nasıl yapılacağına ayrılmış, sonrasında şehir ve insanlarla ilgili genel bilgiler verilmiş, en son bölümde ise mimari üzerinde durulmuştur. (1319 / 1903).

Bursa’da değişen ve değişmeyen noktaların neler olduğu seyyahların tanıklığı ile gösterilecektir.² Süreli yayınlarda (*Hanımlara Mahsus Gazete, Servet-i Fünun, Haftalık Malumat, İrtika, Sırat-ı Müstakim, Beyânü’l-Hak, Rübâb, Türk Yurdu, Sebîlürreşâd, Millî Mecmua, Resimli Gazete, Son Saat*) yayımlanan yazılar³ ile kitaplaşmış olanlar⁴ nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi doğrultusunda incelenmiştir.

1. II. Meşrutiyet Öncesi Dönem

a. İbnü’l-Celal Sezai, *Bursa’ya Seyahat*

İbnü’l-Celal Sezai’nin 1308 (1892 / 1893) senesinde yayımlanan kitabı *Bursa’ya Seyahat*’in yazımı ön sözde bildirildiğine göre 1890’da tamamlanmıştır. Seyahat ise 1889’da gerçekleşmiştir.⁵ İbnü’l-Celal Sezai, Bursa’da memur olan bir akrabasının daveti üzerine gerçekleştirdiği bu gezi vesilesiyle İstanbul dışına ilk defa çıktığını belirtir, bu nedenle çok heyecanlıdır ve gördüğü her şeyi İstanbul’daki muadiliyle karşılaştırır. Seyahatnameyi yazmasının nedeni Bursa seyahatine verdiği önemdir.

İbnü’l-Celal Sezai izlenimlerini günü gününe not aldığı için seyahat kronolojik sırada anlatılır. Vapur yolculuğundan uzun uzun bahsedilir. Rüzgâr nedeniyle seyyah için son derece zor geçen yolculuk sık yolculuk eden yolcular için sıkıntılı bir süreç olmaz. Yazar, İdare-i Mahsusa’ya ait “Gedikler” vapuru ile İstanbul’da çalışan Şirket-i Hayriyye vapurlarını karşılaştırır ve ikincisini gezinti alanı, hız gibi birçok bakımdan üstün bulur. Benzer karşılaştırmaları gezi boyunca yapacak olan yazar, üstünlüğü hep İstanbul’a verir. Ne Mudanya’daki evler ne Bursa’nın çarşısı ne de Bursa’nın panayırı İbnü’l-Celal Sezai için İstanbul’dakilerle kıyas dahi olunamaz. Sadece Bursa’da lando ve beygirli faytonun çok olması dolayısıyla saat ücreti İstanbul’a nispetle daha uygundur.

Şehre girişte İbnü’l-Celal Sezai’yi “beyaz bir çarşafa bütünmüş gibi görünen” Keşiş Dağı karşılar. Sonrasında seyyah dut ve zeytin ağaçlarıyla sıralı yolla şehre ait simgesel değerlere geldikçe yer verir. Bir Hristiyan köyü olarak Misi Yolu, buna karşılık bir Müslüman köyü olarak Bademlik’i değerlendirir. Ahmet Vefik Paşa’nın valiliğinde şehrin imarından övgüyle bahsederken mevcut yönetimin bu imarı koruyamamasından şikâyet eder.⁶ Ahmet Vefik Paşa’nın zamanında yapılan bahçe bakımsız kalmıştır, havuz yerindedir ancak içinde su

² Bursa’nın seyahatnameler dışındaki türlerde Yeni Türk Edebiyatına nasıl yansıdığını inceleyen yazılar için bkz: Sınar, 2001; Sınar Uğurlu, 2015; Sınar Uğurlu, 2021.

³ Yayımlandıktan sonra kitaplaşan iki eser söz konusudur. Çalışmada bu eserlerin kitaplarından faydalanılmıştır. Fatma Fahrünnisa Hanım’ın tefrika ettiği seyahat notları *Hüdavendigâr Vilâyetinde Kısmen Bir Cevlân* başlığı ile kitaplaştırılmış, kitap 2016 yılında hem çeviriyle hem de sadeleştirilerek İsmail Doğan tarafından hazırlanıp yayımlanmıştır (Fatma Fahrünnisa Hanım (2016) *Hüdavendigâr Vilâyetinde Kısmen Bir Cevlân: Bir İstanbul Hanımefendisinin Bursa Seyahati*, yay. haz. İsmail Doğan, Ankara: Pegem Akademi.). Mehmet Ziya Bey’in tefrika ettiği seyahat notları *Bursa’dan Konya’ya Seyahat* başlığı ile sadeleştirilerek 2008 yılında yayımlanmıştır. (Mehmet Ziya, *Bursa’dan Konya’ya Seyahat*, haz. Mehmet Fatih Birgül ve Levent Ali Çanaklı, Bursa İl Özel İdaresi, Yeşil Şehir Kitaplığı 5, Ankara, 2008.)

⁴ İbnü’l-Celal Sezai (1308 / 1892-1893) *Bursa’ya Seyahat*, Kostantiniyye: Âlem Matbaası-Ahmet İhsan ve Şürekası; Hikmet Arif (1339 / 1923) *Bursa Seyahati*, İstanbul: Ahmet İhsan ve Şürekası.

⁵ Kitabın hemen başında “Bin üç yüz... senesi nisanın dokuzuna müsadif olan pazar günü” ifadesi yer almaktadır (1308 / 1892-1893, s. 1). Sene bilgisi kesin verilmemekle birlikte pazar gününe denk gelen 9 Nisan’ın 1305’e (1889) tekabül ettiği tespit edilmiştir.

⁶ 1884 ile 1886 arasında Bursa valiliğini Nazif Paşa yürütmüştür. Kaynaklarda Nazif Paşa’nın Bursa valiliği “Mudanya ve Uludağ yollarını açtırdı, Geçit’te Nilüfer üzerinde bir köprü yaptırdı. Ancak ‘İslahane’ adıyla açılan ‘Sanayi Mektebi’nin öğrencilerini, ödenek sağlayamadığı gerekçesiyle dağıttı.” cümleleri ile anlatılmaktadır. (“Nazif Paşa (Mehmet)”, *BGC (Bursa Gazeteciler Cemiyeti)*)

yoktur.⁷ Seyyah kaplıcaları ve türbeleri ziyaret ettiği bölümlerde araya şiirler de yerleştirir. Türbeleri anlattığı bölümde tarihe mâl olmuş isimlerden hareketle Osmanlı Devleti'nin tarihinden ayrıntılı olarak söz eder. Mekânlar hakkında bilgi verirken yaptırımıyla ilgili bilgileri eklemeyi ihmal etmez. Cami-i Kebir (Ulu Cami), Şehadet Cami, Bursa Mevlevihanesi, Islahhane gibi mekânları tanıtır, Bursa'nın cuma günleri mesire yerlerinden biri olan Setbaşı hakkında bilgi verir, Panayır'dan söz eder. Bursa'nın kebaçılarının meşhur olduğunu belirtir. Mudanya körfezinden “Lütfiyye” vapuruyla dönen yazar, gidişi olduğu gibi dönüş yolculuğunu da anlatır.

b. Fatma Fahrünnisa Hanım, *Hüdavendigâr Vilâyetinde Kısmen Bir Cevalân*

11 Kanun-ı sani 1311-9 Mayıs 1312 (24 Ocak 1896-22 Mayıs 1896) tarihleri arasında *Hanımlara Mahsus Gazete*'nin 42-63. sayılarında tefrika edilen *Hüdavendigâr Vilâyetinde Kısmen Bir Cevalân*, Fatma Fahrünnisa Hanım tarafından yazılmıştır. Bursa'ya dair seyahatname yazan ilk Türk kadın yazar olan Fatma Fahrünnisa Hanım (Doğan, 2016, s. 6), Ahmet Vefik Paşa'nın torunudur. Dört yaşındayken dedesinin Bursa valiliği dolayısıyla Bursa'da bir sene geçiren Fatma Fahrünnisa Hanım, 1895'in nisan ayında Bursa'ya sadece gezi amaçlı bir ziyaret düzenler. Seyahatnamede ziyaret fikrinin nasıl oluştuğundan başlayarak eve dönüşü kadar bütün yolculuğu sırasıyla nakleder.

Metnin özelliklerine geçmeden önce metnin bir kadın yazar tarafından kaleme alınmış olmasının öneminden kısa da olsa söz etmek gerekir. Fatma Fahrünnisa Hanım seyahatnamenin hemen başında metnin yazılış amacını açıklar: “[M]ütalaanın en ziyade arzu edildiği şu mevsimde, kâriâte, soba ve mangal başında istirahat-nişîn oldukları hâlde, bir seyahât-ı fikriyye icra ettirmek ve şitâ içinde bahar göstermek suretiyle mûcib-i zevk ü inşirah olmak hem de cevelan-ı rûh-perverimin kendimce bir muhtıra-ı ebediyyesi bulunmak üzere bu bâbda alenen bast-i makâl eyliyorum” (2016, s. 97). Fatma Fahrünnisa Hanım'ın, mütalaa etmek yerine soba ve mangal başında oturan kadın okurları harekete geçirme umuduyla seyahatname yazdığını ifade etmesi döneminin toplumsal yapısı düşünüldüğünde son derece önemlidir. Metin üzerinde çalışan İsmail Doğan da bu duruma, “Seyahat kültürü ile ufuk açmak esasen böyle bir düşünce ve kültürün söz konusu olmadığı toplumsal bağlamlar için geçerli olabilir.” (2016, s. 22) diyerek dikkati çeker. Fatma Fahrünnisa Hanım, kadınların kamusal alanda daha fazla görünür olmaya başladığı bir dönemde kadınları herhangi bir konu üzerinde ayrıntılı düşünmeye, buradan hareketle fikir geliştirmeye teşvik eder, bunu yaparken kendisini de bir çeşit rol-model olarak sunar. Buna bağlı olarak, ahlâk vurgusu metnin her yerinde kendisini hissettirir. Ailesinden izin almadan yola çıkmadığı gibi yanına ahlâkını bildiği, emin yol arkadaşları seçer, seyahat boyunca daima Allah'ın adını zikreder ve yolculuğunu adım adım okura aktarır. Seyahate karar verdikten sonra büyüklerinden izin almak gerekliliğini vurgulasa da kararını gerçekleştireceğini kesin bir dille bildirerek öz güveni yüksek bir kadın portresi çizer. Nitekim ister ve yapar, üstelik sonunda ortaya değerli bir eser koyar.

Fatma Fahrünnisa Hanım, yolculuğun her aşamasını okura aktarır. Bu aktarıma vapur hareket ettikten sonra hayranlıkla seyrettiği İstanbul manzarası ile başlar. Sağlık önlemleri gereği tüm yolcuların muayeneden geçmesi nedeniyle çok geç bir saatte Mudanya'ya varırlar. Dolayısıyla vapurdan indikten sonra kalacakları yere gitmek için araba bulamayıp mecburen

⁷ 1883 itibarıyla Bursa valiliği sona eren Vefik Paşa'dan kısa süre sonra, 22 Şubat 1884 tarihinde Nazif Paşa vali olmuştur. İki valinin hizmetleri arasında yapılan Vefik Paşa lehindeki bu karşılaştırmalar seyyahın Ahmet Vefik Paşa'ya yakın bir isim olduğunu düşündürmektedir. Zira Bursa'ya büyük katkısı olan Vefik Paşa'nın hizmetlerinin bu kadar kısa sürede akim hale gelmesini beklememek gerekir.

trene binerler. Araçların özelliklerinden de bahseden Fatma Fahrünnisa Hanım, yolculuğu iyi ve kötü / rahatsız edici tüm yönleriyle ayrıntılı şekilde aktarır. O kadar ki otele gece gitmek zorunda kaldıklarından etrafı görememekten dahi şikâyet eder.

Bursa'yı tanıtmaya şehrin coğrafyasından ve tarihinden başlayan Fatma Fahrünnisa Hanım, böylece ziyaret ettiği yerleri anlatmadan önce şehri okurlara tanıtmış olur. Gezi notlarını aktarırken aynı zamanda geçtiği yerlerle ve bulunduğu mekânlarla ilgili çeşitli bilgiler verir. Ayrıca Gazi Sultan Osman, Sultan Orhan Hazretleri, Murat Hüdâvendigar, Yıldırım Bayezid Han, Sultan Mehmed gibi şehrin, hatta imparatorluğun tarihinde değeri yüksek olan isimleri de yeri geldikçe anarak haklarında kısa kısa notlar düşer. Osmanlı padişahlarının türbeleri Fahrünnisa Hanım'ın şehirde ilk ziyaret ettiği yerlerdir, böylece tarihe saygısını ve vatana sevgisini göstermiş olur. Bursa'nın “evliyalar şehri” olarak tanınmasını sağlayan Emir Sultan gibi isimlerin de türbelerini ziyaret eder. Dolayısıyla türbelere uzun bir yer ayırmış olur. Sonrasında Ulu Cami (Cami-i Kebir)'nin mimarî özellikleri ve kendisi üzerinde bıraktığı manevi tesirinden bahsettikten sonra kaplıcalara ve hamamlara geçer. Karaman Köyü'ndeki Ziraat Okulu'nun üzerinde geniş olarak durur, buradaki tertip ve düzeni överek ülkenin ilerlemesine katkı sağladığını belirttiği kurum hakkında ayrıntı verir. Sırada Kadı Köşkü, Hünkâr Köşkü (Kasr-ı Hümâyûn) gibi köşkler, Setbaşı köprüsü, fabrika ve köy ziyaretleri vardır. İpek fabrikasına yaptığı ziyaret, işçi kadınlar vasıtasıyla kadının üretime katkıda bulunması gerektiğini vurgulaması bakımından önemlidir: “nisvândan beklenen haslet yalnız kırâat ve kitâbete muktedir bulunmak değildir belki o ni'met-i uzmâ-yı kırâat ve kitabetten bi'l-istifâde iktisâb eyledikleri ma'lûmât-ı nâfi'âyı mevki-ı tatbîki vaz' ile ona göre ıslâh-ı hâl ve hareket ve esbab-ı refâh ve saâdet-i beytiyyenin kendi hassâsına isâbet eden kısmını istihsal ve istihzâr eylemektir” (2016, s. 135-136). Fatma Fahrünnisa Hanım için kadınlar sadece okuma-yazma bilmekle yetinmemeli, bu bilgileri kullanarak evdeki refah ve saadeti arttırmada üzerine düşen görevi yerine getirmelidir. Fatma Fahrünnisa Hanım, Kavacık yatırını anlattığı Misi Köyü ziyareti ile hem köylü kadınların saflığına dikkati çeker hem de köydeki geçim çabasını takdir eder. O günün şartlarında sekiz-dokuz saat mesafede olduğunu söylediği İnegöl'e gider. Fahrünnisa Hanım'ın İstanbul'a dönüşü Bursa üzerinden değil, Eskişehir üzerinden trenle olur. Fahrünnisa Hanım dönüş sırasındaki izlenimlerine de notlarında yer vermiştir.

Gezi esnasında Fatma Fahrünnisa Hanım'ı en çok cezbeden karşılaştığı tabiat manzaralarıdır. Daha İstanbul'dan başlayarak gördüğü manzaraları büyük bir hayranlıkla seyrettiğini not eder. Bursa'nın Allah'ın bahşettiği özel bir güzelliğinin olduğunu coşkuyla dile getirir. Yine de gezinin sonlarına doğru bu manzaradan sıkılır ve on beş günlük izin almasına rağmen geziyi on birinci gün bitirmeye karar verir.

Hüdavendigâr Vilâyetinde Kısmen Bir Cevalân'da İstanbul'la yapılan karşılaştırmalar dikkat çekicidir. İlk gece kaldıkları otelin gayet iyi olmasına rağmen ev ortamına alışkın olduğunu söyleyerek ev kiralayan Fatma Fahrünnisa Hanım, Bursa'nın evlerini şekil ve sağlamlık açısından İstanbul'dakilerle kıyaslar. Bursa'nın “gümüş” ve “yeğni” olarak tabir edilen kaynak suyunu beğense de İstanbul'dakilerle kıyas edilemez bulur. İstanbul ve Bursa'nın yemeklerini karşılaştırır ve Bursa'nın yemeklerini açıkça beğenmediğini ve Bursa'da iştahının kapandığını belirtir. İnegöl'deki sütleri ise lezzetli bularak İstanbul'dakileri oradakiler karşısında “bulanık su” olarak değerlendirir.

c. M. C., “Bursa’dan Musavver Mektup – Lettre de Brousse”

Servet-i Fünûn dergisinde 11 Nisan 1312 (23 Haziran 1896) tarihinde M. C. imzasıyla yayımlanan yazı, taşradan dergiye gönderilen ilk resimli gezi yazısı olduğunu iddia etmesi itibarıyla değerlidir.⁸ Yazar, anlattıklarını çektiği fotoğraflarla somutlaştırır. Seyyahın, yazısında yer verdiği görüntüleri fotoğraflarken estetik bir kaygı taşıdığı anlaşılmaktadır. Zira Bursa’ya giderken bindiği “Bingazi” vapurunu kötü gördüğü gerekçesiyle çekmek istemediğini belirtir. Metin, İstanbul’dan Bursa’ya gitmek üzere vapura gidişle başlar. Mudanya’dan sonra trenle yolculuğa devam eder. Bursa’daki ilk gününü özel işlerine ve Çekirge’de geziye ayırır. Bir lando tutarak gezmeye başlar. Önce Karagöz’ün kabrini, sonra eski kaplıcada yıkanıp Murat Hüdavendigâr (I. Murat) Gazi Hazretlerinin türbesini ziyaret eder, Bursa Ovası’nı seyrederek Ertesi gün trenle Mudanya’ya, oradan yine “Bingazi” vapuruyla İstanbul’a döner.

ç. Mehmet Ziya Bey, Bursa’dan Konya’ya Seyahat

1892-1893 tarihlerinde Bursa İdadi Mektebi’nde müdür olarak görev yapan İhtifalci lakaplı Mehmet Ziya Bey, 1896’da ve 1900’de Bursa’ya seyahatler gerçekleştirmiş ve Bursa izlenimlerini tefrika şeklinde yayımlamıştır. *Bursa’dan Konya’ya Seyahat* adını verdiği bu tefrikaya Nisan 1317’de (1901) *Haftalık Malûmat*’ta başlamış, tefrikayı 20 Nisan 1317 itibarıyla *İrtika*’da devam ettirmiş ve tefrika 9 Mayıs 1319 (1903) tarihinde sona ermiştir. Tefrikalar bir araya geldiğinde hacimli bir seyahat kitabına dönüşen *Bursa’dan Konya’ya Seyahat*⁹ sadece seyyahın izlenimlerini içermez. Bu seyahat notlarında Mehmet Ziya Bey Fransız Enstitüsü üyelerinden Charles Texier’in *Küçük Asya* adlı kitabı başta olmak üzere kaynaklardan da yararlanarak 19. yüzyıl sonu itibarıyla kapsamlı bir Bursa atlası ortaya koymuştur. Mehmet Ziya Bey gerek görev yaptığı gerekse sadece seyahat amacıyla Bursa’ya geldiği sırada yaşadıklarından, gözlemlerinden ve yararlandığı kaynaklardan hareketle Bursa’nın ekonomik hayatını, sosyal hayatını, Roma-Bizans ve Osmanlıyı kapsayacak genişlikte Bursa tarihini, Bursa’nın mimari dokusunu, Bursa coğrafyasını, Bursa’nın jeolojik yapısını, bitki florasını uzun uzadıya anlatır; memleketi hakkında sevmenin ancak o toprağın coğrafi ve tarihî durumunu bilmekle mümkün olabileceğine inandığı için bu kadar ayrıntılı bir seyahat kitabı kaleme almıştır.

Mehmet Ziya Bey için İstanbul’dan Bursa’ya yapılan yolculuk küçük bir gezidir. Mudanya’ya vapurla altı saat süren yolculuk, Mudanya’dan Bursa’ya araba yolu ile üç saatte tamamlanır. Bursa seyahati için ilkbahar ve sonbahar mevsimlerini tavsiye eden Mehmet Ziya Bey Osmanlı hakimiyetinin doğduğu mekân olan Bursa’yı kutsal topraklar olarak görür ve seyahat notları ile dikkatleri Bursa’ya çekmeye çalışır. Bursa onun için alçakgönüllülük içinde büyüklüğü, sadelik içinde ihtişamı barındıran ve sessizlik içinde manevi sesi duyulan bir şehirdir. Mehmet Ziya Bey, Bursa’ya varır varmaz ilk olarak Osman Gazi ve Orhan Gazi’nin türbeleri ile Şehadet Camii’ni ziyaret eder. Hemen ardından da Islahhane, Darülaceze, Gureba Hastanesi, Muradiye Camii ve türbeleri, Süleyman Çelebi Türbesi, Karagöz namına dikilen mezar taşı, Murat Hüdavendigâr Türbesi, Hüdavendigâr Camii, Yeşil Türbe, Yeşil Cami, Emir Sultan, Yıldırım Bayezid Türbesi, Pınarbaşı’ndaki Mevlevihane, Üftade Hazretlerinin Türbesi, Ulu Cami, Karaman köyündeki Ziraat Mektebi’ni teker teker dolaştıktan ve buraları hakkında

⁸ Reşat Nuri Güntekin, *Anadolu Notları*’nda Bursa’yla ilgili yazdığı “Bizde İlk Resimli Röportaj” başlıklı kısımda bu mektubu ayrıntılı bir şekilde değerlendirir. (1965, s. 97-102)

⁹ Mehmet Ziya Bey’in tefrika ettiği seyahat notları *Bursa’dan Konya’ya Seyahat* başlığı ile sadeleştirilerek 2008 yılında yayımlanmıştır. (Mehmed Ziya, *Bursa’dan Konya’ya Seyahat*, haz. Mehmet Fatih Birgül ve Levent Ali Çanaklı, Bursa İl Özel İdaresi, Yeşil Şehir Kitaplığı 5, Ankara, 2008.)

ansiklopedik mahiyette bilgiler aktardıktan sonra okuyucuyu Bursa'daki iki mekâna yönlendirir: Uludağ ve Kaplıcalar. Uludağ'ın zirvelerine kadar yürüyerek çıkan ve çıkış ile iniş için yedi buçuk saat harcayan Mehmet Ziya Bey gördüğü manzaranın heybeti karşısında dehşet hisseder. Uzun uzadıya Keşiş Dağı olarak tabir edilen Uludağ hakkında bilgi verir. Bu bilgiler içinde ayrıntılı bir şekilde dağdaki şifalı sulara ve dağdaki ormanlara da yer verir. Gürgen ve meşe ağaçlarının hâkim olduğu ormanların genişliği 1900 itibarıyla 24.522.158 dönümdür. Ormanların Türkmenler tarafından tahrip edildiğine ve orman yangınlarına vurgu yaparak ağacın önemini anlatır ve ormanları koruma çağrısı yapar. Mehmet Ziya Bey'de kuvvetli bir çevre ve tabiat bilinci olduğu görülmektedir. Kaplıcaların sağlık için önemine dikkat çeken Mehmet Ziya Bey etraflıca suların kimyasal niteliklerinden, sağlık için faydalarından ve kaplıcada dikkat edilmesi gereken hususlardan bahseder. Eserde Bursa ile ilgili en geniş kısım kaplıcalara ayrılmıştır.

Mehmet Ziya Bey, dut bahçelerinin göz alabildiğine uzandığı Bursa'da ipek fabrikaları ve ipekçilik hakkında da ayrıntılı bilgi verir. Özellikle kadınların istihdam edildiği ipek fabrikalarından söz eder. Bursa'da 1900 itibarıyla koza ve ipek imal etmek için buharla çalışan 41 adet fabrika olduğunu, günlük 4.000 kilogram kuru kozanın ipeğe dönüştüğünü, yılda 40.000 okka ipek üretildiğini belirtir.

Güzellik ve yeşillikçe dünyada bir benzeri olmadığını söylediği Bursa Ovası Mehmet Ziya Bey'i büyülemiştir. Bursa'nın cendere baklavasını, alabalığını ve Kebapçı Şerif Ağa'nın dükkanını ısrarla okuyucuya tavsiye eder. Sık sık İstanbul ile karşılaştırarak, İstanbul'un semtlerine benzeterek okuyucunun Bursa'yı gözünün önünde canlandırmasını sağlamaya çalışır. Örnek olarak, Pınarbaşı'nı Fatih meydanına, Tatarlar'ı Topkapı'ya, Atıcılar'ı Kâğıthane'ye benzetir. Söğüt ve dut ağaçları ile donanmış yollara bayılır. Göçmenlerin gayretiyle Bursa'da demir çelik ve kereste sanayiinin geliştiğini, Anadolu'nun iç vilayetlerine göre Bursa'da eğitimin ileri seviyede olduğunu vurgular.

2. II. Meşrutiyet Dönemi

a. Siretî, “Bursa Seyahati”

Siretî'nin kaleme aldığı, 10 Haziran 1326 (23 Ağustos 1910) tarihinde *Sirat-ı Müstakim*'de yayımlanan “Bursa Seyahati”, önceki seyahatnameler gibi önce gidiş nedenini açıklayan bir notla başlar. Siretî, Bursa Mebusu Tahir Beyefendi'nin davetiyle yola çıkar. Bir vapur şirketi ilanı görür, Müslümanların bu girişimini millî bir yatırım olarak değerlendirip çok değerli bulur. Bu şirketin hedefi iki-iki buçuk saatte İstanbul'dan Mudanya'ya gidebilmektir. Mevcut durumda yol yaklaşık dört saat sürdüğünden bu hedef yazarda sevince yol açar. Vapuru gezer, zeminin temizliği ve vapurda bir caminin bulunması onu heyecanlandırır. Zira o döneme dek ecnebilerin elinde olan vapur şirketi Müslümanların bu ihtiyacını göz önünde bulundurmamıştır. Yazar, buradan hareketle Frenklerin Müslümanların ihtiyaçlarını hiçbir zaman düşünmediklerini, gittikleri yerlere kendi ahlâklarını, medeniyetlerini, âdetlerini götürdüklerini sert bir üslupla dile getirerek medeniyeti kendimizin vücuda getirmesi gerektiğinin altını çizer. Yolda sohbet konusu sancak, ülkenin mevcut durumu ve istikbalidir.

Dört saat yoldan sonra Mudanya'ya varan yazar, iki buçuk saat daha yol giderek cennete benzettiği bağ ve bahçelere sahip Bursa'ya varır. Bölgenin ileri gelen devlet adamlarıyla görüşülüp resmî makamlar ziyaret edildikten sonra şehir turu yapılır. Yolların çamurlu olmasından şikâyet eden yazar, Yeşil Cami, Bedesten, Setler başı (Setbaşı), Papuççular Caddesi, kahveler, dükkânlar, camiler, türbeler gibi gezdiği yerlerle ilgili izlenimlerini aktarır.

“Ataletin bu derecesi şayan-ı hayret” dediği kahvelerden ve milletin sefaletini, geri kalmışlığını gösteren dükkânlardan pek hoşlanmaz. Belediye binasını ziyaretinde de namaz kılacak yerin önemine işaret eden Siretî, valinin ve komutanın katıldığı yemekten aktardığı notlarda da sofra inceliklerinde Müslüman ve ecnebi farkını tartışır. Müslümanların durumunu genel olarak sefalet kelimesiyle açıklar. Buna rağmen yazar karamsar değildir, bu tablonun değişeceğini söyler. İntibah için ne yapmalı diye sorar. Masa başından nazariyatla bu durumun ortadan kaldırılamayacağını söyleyerek çözümü insanları yakından incelemede, onlara değiştirmeye yönelik bilinçle el uzatmada bulur.

Anlatının sonunda yan yana duran üç gemiden bahseder: Millet-i Şirket-i Bahriye-i Osmaniye vapuru, İdare-i Mahsusa vapuru ve Yunan kumpanyasının vapuru. Yunan vapuruna, Girit’i almak istedikleri için boykotaj söz konusudur. Yazar, boykotaja uymama şakasıyla hamallarla eğlenir. Böylece millî duyguları coşturur.

b. Konyalı Ayn. Âtîf, “Seyahat: Bursa’ya Kadar”

23 Ağustos 1326 (5 Eylül 1910)’da *Beyânü’l-Hak*’ta yayımlanan “Seyahat: Bursa’ya Kadar”, İstanbul’a geleli 17-18 sene olan ve tatillerde Bursa’ya giden Konyalı Ayn. Âtîf tarafından kaleme alınmıştır. Bursa’ya gidişin sıkıntılarında söz etmesine rağmen arkadaşlarıyla vapura binip Mudanya’ya gider. Yolculuk esnasında ecnebilik ve yerlilik mevzusunu tartışan yazar, insanları “intibaha” davet eder. Dört saat kadar süren deniz yolculuğunun ardından Mudanya’dan hareket eden trenle şehir merkezine giderler. Trenleri İstanbul tramvaylarına benzettiklerini söyleyen yazar trenin “her derecede tepede” durmasını sıkıcı bulur. Trene bindikten yaklaşık bir saat sonra Bursa Ovası, zümrüt renkli bahçeler, camiler ve türbeler görünmeye başlar. Acemler ve Çekirge istasyonlarından sonra kaldıkları otelin bulunduğu Kaplıca’ya gelirler. Âtîf Bey, otelden görünen Keşiş Dağı’nı ve büyüleyici akşam manzarasını anlatır. Daha sonra Çamlıca’dan görünen İstanbul manzarasıyla Çekirge’den Bursa Ovası’nın görüntüsünü karşılaştırır, bu karşılaştırmada ne denizi feda edebilir ne de ovayı. Sonrasında Ulu Cami ve Bursa uleması hakkında bilgi verir. Cuma gününün tatil oluşunu tartışır, Hristiyanlarda ve Musevilerde bulunan tatil günü anlayışının şeriata ters olduğunu belirterek bidat olarak nitelediği için Cuma gününün tatil olmasına karşı çıkar.¹⁰ Cuma gününün tatil olmasını gençlerde ahlâkî zafiyete yol açacağı gerekçesiyle uygun bulmayan Âtîf Bey Bursa ulemasının bir beyanname yayımlayarak bunu engellemesini teklif eder.

c. Bereketzade İsmail Hakkı, “Bursa Hatırası”

Bereketzade İsmail Hakkı’nın 27 Temmuz 1327 (9 Ağustos 1911)’de *Sırat-ı Müstakîm*’de yayımladığı “Bursa Hatırası” başlıklı yazısı Bursa’ya yapılan bir gezide düşülen notlar izlenimi vermektedir. Vapur yolculuğunun anlatılmasıyla başlayan yazıda, karantina nedeniyle vapurun bir saat Tuzla’da kaldığı belirtilir. Yazar, Nuri Paşa’nın Bursa’da yaptırdığı Nuriye Otel’de kalır. Şehirdeki en muntazam konaklama yeri olarak bilinen bu otel hakkında kısa bir bilgi verir. Ertesi gün Yeşil Cami’yi ziyaret eder. Sonraki zamanlarda Belediye bahçesini, Pınarbaşı mesire yerini, Çelebi Sultan Mehmet’in türbesi başta olmak üzere Sultan Osman Han’ın, Hüdavendigar Gazi Sultan Murat Han’ın ve Üftade hazretlerinin türbelerini, çarşı ve pazarı gezer, Bursa Ovası’nı seyrederek. Bu arada din meselesi üzerinde de duran yazar, ahlâk, hüsn, muaşeret, sa’y, himmet, asayişte kemal gibi kavramların din ile meydana geldiğini

¹⁰ “Geniş kapsamlı tarife göre bid’at Hz. Peygamber’den sonra ortaya çıkan her şeydir. Bid’atın sözlük anlamından hareketle yapılan bu tarife göre, dinî mahiyette görülen amel ve davranışlardan başka günlük hayatla ilgili olarak sonradan ortaya çıkan yeni fikirler, uygulama ve âdetler de bid’at sayılmıştır” (Yaran, 1992).

dile getirerek dinin sadece ahireti ilgilendirmediğini, bu dünyadaki nizam ve kurtuluşu da sağladığını vurgular. Dinlenmek için gittiği kaplıcalarda kaldığı Otel Splendid üzerinde durur. Ermeni Garabed Papazian'a ait olan otel hakkında epeyce bilgi verir. Otelde arkadaşıyla birkaç gün kaldıktan sonra Acemler istasyonundan trene binerek Mudanya'ya varır, oradan da vapurla İstanbul'a döner. Bindiği vapuru, o esnada aynı yerden kalkan ve İstanbul'a giden Yunan vapuruyla kıyaslar. Her iki vapurun güzergahı, hızı vb. hakkında bilgi verir.

ç. Hayat Rıza, “Hanım Yazıları: Nilüfer Kenarında”

Hayat Rıza, *Rübab*'ta 26 Temmuz 1328 (8 Ağustos 1912) tarihli mektubunda muhatabı olan Nermin ismindeki şahsa İstanbul'un “gürültülü ruhu, boğucu muhitinden” uzaklaşp Nilüfer kenarına dinlenmek için geldiğini yazar. Mektuba yer olarak “Dedeköy Çiftliği” notunu düşer. Bursa'nın havasının ve manzarasının kendisine ne kadar iyi geldiğini coşkuyla anlatır. Tabiatın iyileştirici gücü yazarın çocuksu bir sevinçle dolmasını sağlar. “Hafif beyaz tüllere bürünmüş” Keşiş Dağı, “beyaz boyalı, kırmızı çatılı köy evleri” ile birlikte her yeri donatan yeşillik yazara tükenmesini istemediği bir yaşam enerjisi verir. Yazı, esas olarak mektup olmakla birlikte İstanbul'dan gelen birinin Bursa'daki izlenimlerini anlatması ve döneminin çok okunan bir dergisinde yayımlayarak -yalnızca bir kişiye hitap ediyor gibi görünse de- herkesin okuyup bölge hakkında fikir edinmesini hedeflemesi nedeniyle gezi yazısı türünde değerlendirilebilir.

d. Süyüm Bike, “Edirne'den Bursa'ya 1-2”

Müfide Ferit Tek'in Süyüm Bike takma ismiyle yayımladığı “Edirne'den Bursa'ya” yazısının ilki 3 Teşrin-i evvel 1329 (16 Ekim 1913), ikincisi 15 Teşrin-i sani 1329 (28 Kasım 1913) tarihinde *Türk Yurdu* dergisinde yer alır. Edirne'de kocası ve oğluyla birlikte mutlu yaşayan anlatıcı, Balkan Savaşları nedeniyle yaşadığı yerden göç etmek zorunda kalıp Bursa'ya gelir. Yeşil Dağı'nın yamacında kalan bir kişinin, kaldığı civarı / manzarayı anlatmasıyla başlar. Ova ve dağ manzarası, yeşillik, şeftali çiçekleri, dağın eteklerindeki evler, her şeyin ortasında büyüleyici Yeşil Türbe etkileyicidir. Ne var ki anlatıcı acıdır, çünkü her ne kadar bir daha görememe ihtimaliyle korksa da tek bir damla gözyaşı ve şikâyet olmaksızın kocasını memleket uğruna savaşa göndermiştir. Bu yetmezmiş gibi, Kırkkilise Bozgunu dolayısıyla başlayan büyük bir göçün parçası olarak evlerini terk etmek zorunda kalmıştır. Önce İstanbul'a, oradan Bursa'ya gelir. Ölülere, devrilmiş vagonları seyrederek geçirdiği yolculuk yaşadığı travmanın şiddetini artırır. Yolcu lokomotifini asker taşımak için ödünç alınır, yolcular bekletilir. Cephede savaşan askerlerin hâlleri dile getirilir. Metruk olduğu hissedilen vatanda askere müthiş bir güven duyulur. Altı gün süren yolculuk savaş şartlarını gösteren travmatik anlarla doludur. Altı günde Edirne'den İstanbul'a gelinir.

Yazının ikincisi İstanbul'da üç-dört ay otellerde kaldığı bilgisiyle başlar. Anlatıcı, Bursa'ya amcalarının yanına giden yol arkadaşlarının birlikte gitme teklifini tanıdık olan bir yere yerleşmenin daha kolay olacağı düşüncesiyle kabul eder. Vapur yolculuğu burada da önemli bir gözlem yeridir. Vapurda muhacir ailelerin çokluğu dikkati çeker. Kadınlara karşı yapılan kötü muameleden rahatsızlık duyan anlatıcı, evin erkeğini savaşa gönderdiği için korumasız kalan, sonunda hicret etmek durumuna düşen kadının şartlarını dile getirir. Mücadele ederek hakkından vazgeçmeyen ve kazanan kadını takdir eder.

Zor bir yolculuktan sonra Mudanya'ya varırlar, inince baş dönmesi ve titreme hisseder. Kendine gelmek için peçesini açtığında sert bir dille önce bir polis, sonra bir hoca efendi, en son Bursalı bir hanım tarafından uyarılır. Her ne kadar karşılık verse de canı sıkılır.

Arkadaşlarının amcaları onları istemeyince başının çaresine bakmak zorunda kalır. Bursa'daki ilk günlerinde kendisi gibi musibetzedeleri ziyaret eder. Muhacirler çadırlarda, medreselerde ve camilerde kalmaktadır. Bir medreseye girer, orada hep çocukların ve kadınların kaldığını görür. Onların doğal hâllerini tarif eder.

Babaeski'de ev tutan anlatıcı, kendisi gibi diğer üç aileyle komşu olur. Bu dört aile erkekler savaşa gidince düşmanın önünden kaçarak Bursa'ya kadar geldiği için evin erkekleri onların nerede olduklarını bilmemektedir. Bursa'nın yerlileri muhacirlere iyi gözle bakmadığından muhacirler çok zor şartlarda yaşamaktadır.

Anlatıcı Türk mahallelerinin sefil bir tablo arz ettiğinden söz eder. Evler çamurdan ve tahtadan, dükkânlar kirli ve fakir, kaldırımların taşları bozuktur; halk işsiz güçsüz kahvehanelerde pineklemekte, kadınlar lakayt gezinmektedir. Buna karşılık Ermeni mahallesi Türklerinki gibi değildir. Kahvehane yoktur, pencereler açıktır, evler kafessizdir ve asıl önemlisi zenginedir. Bununla birlikte anlatıcı umutsuz değildir. Türk'ün dehasını ve rengini gösteren Yeşil Türbe'nin varlığı içi ve dışıyla gurur vericidir, etrafının aksine çok yüce ve büyüleyicidir, Türklerin sefaletini unutturur. Benzer şekilde türbe ile rekabet ettiğini belirttiği Yeşil Cami de Türk milletinin yüceliğini ortaya koyan bir eserdir. Bu eser eskide kalmıştır; oysa yeniden yüce olunabileceğini göstermesi nedeniyle hatırlanması gerekmektedir. Yazar, Edirne'den beri kendisine ümit veren ilk şeyin “Yeşil” olduğunu belirtir.

e. Mehmet Şemsettin, “Bursa Yolunda” (*Anadolu Mektupları*'ndan)

Mehmet Şemsettin [Günaltay] “Bursa Yolunda” başlıklı gezi yazısını 6 Haziran 1329 (19 Haziran 1913) tarihinde *Sebilürreşâd*'ın *Anadolu Mektupları* köşesinde yayımlar. İlim ve siyaset adamı olan Mehmet Şemsettin'in bu özelliği yazıdan da sezilir. İstanbul'dan hareket eden vapurun saat dört gibi Mudanya'ya varmasıyla başlayan metinde Mehmet Şemsettin, daha çok insanlar üzerinde durur. İskelede gözlemlediklerini ayrıntılarıyla anlatır, buradaki ayyaşları ve yoksulları tarif eder. Vapurdan indikten sonra trene binene kadar gördüğü hep yoksulluk ve sefalettir. Anadolu'nun bitmez tükenmez dertleri yazının çıkış noktasıdır. İstanbul'da her gün Anadolu hakkında yazılar çıktığını, ancak Anadolu görülmeden masa başında yazılan bu yazılardaki tavsiyelerin tatbikinin mümkün olmadığını dile getirir. Memleketi tembellikten ve sefaletten kurtarmak için intizam ve asayiş önerilse de yaşananlar kâğıt üzerindeki tedbirlerle uyuşmamaktadır. Gelen vali ve memurlar sadece kendi çıkarını düşünmekte, pek azı memleketi gerçekten hizmet etme emeli beslemekte, ama onlar da hakkıyla hizmet edememektedir. Gelen müfettişler ve maiyetlerindeki memurlar hazineден paralarını almakta ama sadece yiyip içip eğlenmektedir. Anadolu halkı vasiye muhtaçtır, o da ancak hükümet olabilir. Hükümet hem müşfik hem sert olmalı, azimkâr bir peder gibi halkı yönlendirmelidir. Anadolu halkı hükümetin memuruna saygı duyup itaat eder; memur da ahlâklı olup vatana hizmet edeceğine halkı inandırırsa önünde engel kalmaz. Memur çalışkan, yorulmak bilmez, tecrübeli, bilgili, namuslu, haysiyetli, münevver, kendini sevdiren, saf ahlâklı vb. olmalıdır. Anlatıcı sohbet esnasında paylaştığı düşüncelerinden sonra trenin pencerelerinden manzarayı seyretmeye koyulur, yeşil bir manzaranın sonunda Orhan Cami'nin minarelerini görür, Keşiş Dağı'nın yeşil yamaçlarına gelir. Şehre gelişle sadece sohbet değil yazı da nihayete erer.

Tüm bu özellikleriyle yazı, başlığında da bildirildiği gibi Bursa'nın kendisinden çok anlatıcının Bursa yolunda biriyle yaptığı bir sohbet esnasında dile getirdiği özelde Bursa, genelde Anadolu'nun problemleri hakkındaki görüşlerini içerir. Şehri tanıtmayıp şehrin temsil

ettiği Anadolu'nun sorunlarına odaklandığı için çalışmada incelenen diğer seyahatnamelerden ayrı bir yerde durur.

f. Ömer Fuad, “Bursa-Karacabey” (*Anadolu Mektupları*'ndan)

Sebilürreşâd'da *Anadolu Mektupları* serisinde Bursa hakkında yer alan yazılardan biri de Ömer Fuad'a aittir. “Bursa-Karacabey” başlığını taşıyan yazısında (25 Temmuz 1329 / 7 Ağustos 1913) Ömer Fuad, eski adı Mihaliç olan Karacabey üzerinde durur. Bölgenin şose yollarından, harap ve eski köprülerinden bahseder. İslam köyleriyle Hristiyan köylerini karşılaştırır. Zillet ve meskenet içindeki İslam köylerinde evler eski, alçak, viran vb. iken refah ve saadet dolu Hristiyan köylerinde evler güzel ve muntazam şehirlere layık, üç beş katlıdır. Apolyont Gölü / Uluabat Gölü'ndeki köprünün tahtalarının eskimişliğinden, Karacabey Ovası'ndan, Karacabey yakınlarında bulunan deredeki mandalardan söz eder. Dereleri ve çayları ansiklopedik bilgiler şeklinde sunar. Derelerin koşulları nedeniyle yayılan sıtma gibi hastalıkları, su basmaları gibi sorunları ekonomik problemler olarak gündeme getirir. Bu sorunların ziraatı olumsuz etkilediğini söyleyip çözümünü Ziraat Bankası aracılığıyla zahire depoları tesis etmede bulur. Amaç köylüleri “fakr u zarureten” kurtarmaktır.

g. Ömer Fuad, “Darü'l-Hilafe'den Bursa'ya”

Ömer Fuad, 13 Haziran 1329 (26 Haziran 1913) tarihinde *Sebilürreşâd*'da “Anadolu Seyyar Muhabir-i Mahsusamızdan: Dâr'ül-Hilâfe'den Bursa'ya” başlığıyla yayımlanan yazısında 16 Mayıs 1329 (29 Temmuz 1913)'te Balkan bozgununun ardından gerçekleştirdiği Bursa ziyaretini aktarır. Sabah saat 10:00'da İstanbul'dan hareket eden vapur öğleden sonra 15:00'te Mudanya'ya varır. Denizin dalgalı olması, beş saat süren yolculuğu epey yorucu hâle getirir. Yola trenle devam eder.

Yazar, Bursa'ya varışı Anadolu'ya varış olarak görür, Bursa'ya gitmek demek kendisini vefasız kardeşlerine bile “kalb-i rahîm” ve “mader-i müşfik” olan Anadolu'nun yumuşak ve şefkatli kollarına atmak demektir. Yazıda vatanı yıkmaya çalışan, yıkıp yenisini kurmaya çalışanlara sert eleştiriler getirir. Bu yüzden vatan “şen” değildir. Yazar, Müslümanların da ecnebiler gibi bilim ve teknolojiye ileri bir seviyeye gelmesini arzular. Bu düşüncelerle yolculuk ederken Keşiş Dağı'nı görür, eteklerinde eski payitahtın olduğunu düşünür. Trende Rumlar ve göç edenler de vardır. Sultan Osman'ın ruhunun yaşanan Balkan faciası dolayısıyla “pür-gazap” kendilerine seslendiğini hayal eder. Vatan din ve vatan aşkıyla kurulmuştur, ama bu ruh artık kaybolmuştur. Öyle ki düşman payitahtın kapısına kadar gelmiştir. “Bakir Marmara” düşmanın “murdar” ayakları altında kirlenmiştir. Osman Gazi'nin “Yazıklar olsun sizin gibi canlı mezar taşlarına! Yazıklar olsun sizin gibi gayretsiz, hamiyetsiz ahfâda!” cümleleriyle sitem eden sesini duyar gibi olur. Ömer Fuad, 93 Harbi neticesinde 70.000 muhacire kapılarını açan eski payitaht Bursa'nın Balkan bozgunu sonrasında yeni muhacirlere de kucak açtığını ifade ederek yazısını sonlandırır. Bu yazıda bir gezi yazısından beklenen mekân tanıtımı yerini farklı dikkat ve düşüncelere bırakmıştır. Bunun nedeni bu gezinin Balkan yenilgisi esnasında gerçekleştirilmesidir. Yazarın bu yenilginin acısını Osmanlı Devleti'nin temelini atıldığı topraklarda daha derin hissettiği görülmektedir. Ömer Fuad devletin kurucusu Osman Gazi'nin türbesi karşısında, Osman Gazi'nin torunlarından biri olarak tüm torunlar, yani millet adına büyük mahcubiyet hisseder. Bu yazının en dikkat çekici tarafı Bursa'nın göç alan ve göçmenleri bağrına basan bir şehir olma vasfını ve bu göçlerin sebebini ortaya koymasındır.

3. Cumhuriyet'in Kuruluş Dönemi

İşgalcilere karşı millî bir mücadelenin verildiği 1919-1922 tarihleri arasında Bursa'yı anlatan bir seyahatname tespit edilmemiştir. Osmanlı döneminden itibaren Türk edebiyatında seyahatnameler incelendiğinde Bursa'ya yoğun bir ilginin olduğu açıktır. Zira Bursa, Osmanlı Devleti'nin kurulduğu yerdir, başkent olma özelliğini kaybettikten sonra da devletin manevi merkezi olarak önemini korumuştur. Osmanlı Devleti'nin başşehri İstanbul'un Anadolu'ya açılan kapısı olarak görüldüğü için Bursa II. Meşrutiyet itibarıyla farklı bir önem kazanmışken 8 Temmuz 1920 ile 11 Eylül 1922 tarihleri arasında Yunan işgali altında kalması Bursa'ya seyahatleri de engellemiştir. İşgal dönemi, Bursa'nın Türk tarihinde yeni bir değer daha kazanmasına yol açar. Şehrin birtakım unsurları anlatılarda yer almayı sürdürse de şehre bakış değişir. Zira şehrin Türkler için anlamı değişir. İşgalcilerin Bursa'da Türk milletinin tarihi ile birlikte manevi değerlerine saldırımları Türklerin tarihinde onulmaz bir yara açar. Sadece seyahatnamelerde değil, diğer türlerde de Bursa'nın bu dönemi acıyla hatırlanır. İşgalcilerin şehirde bıraktıkları hasarların gözlemlendiği bu metinlerde milliyetçi duygular belirgindir.¹¹

a. Hikmet Arif, *Bursa Seyahati*

1339 (1923) senesinde basılan *Bursa Seyahati* kitabının yazarı Hikmet Arif'tir. Anadolu'yu gezmenin millî bir vazife olduğunu dile getiren Hikmet Arif, Gazi Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarına bu yazı vesilesiyle şükranlarını sunar. İlk işgale uğrayan şehir olması nedeniyle İzmir'in ve kuruluş dönemi başkenti olması nedeniyle Bursa'nın düşman işgali altında kalması tüm ülkeyi yasa boğar, İstanbul'da buralar için güzel haberler beklenmektedir. Nitekim İzmir'in kurtuluşu İstanbul'da büyük bir coşkuyla karşılanır. İptidai mekteplerinde *İzmir Kızı* adlı oyun oynanır. Bursa 11 Eylül 1922'de Yunan işgalinden kurtulunca Türk Ocağı'na mensup iptidai muallimleri Anadolu'ya geçmek için müracaat eder. "Arifan" ordusu Anadolu'ya geçmek için heyecanla Sirkeci ve Eminönü'nde toplanır. Mustafa Kemal Paşa'nın da Bursa'da olduğu bilgisi öğretmenleri daha da heyecanlandırır, Bursa'da onu karşılamak ve ona teşekkürlerini sunmak istemektedirler. 27 Ekim 1922'de gidiş kararlaştırılır. 472 öğretmenden oluşan kafiye İstanbul'dan ayrılırken "Ey Gaziler" marşı çalar.

Önce kadın muallimler Gazi Paşa ile görüşür. Setbaşı'ndaki Şark Sinema-Tiyatrosu Salonu'nda yemekten sonra toplanılır. "İstiklal Marşı" ile açılan toplantıya Mustafa Kemal Paşa da katılır. Muallimler "Toplar Atılırken" marşını söyler. Hikmet Arif'in anlatımı, ortamın heyecanını yansıtmak üzere coşkuludur. Muallimler, Mustafa Kemal Paşa'ya geleceğin kurucusu gözüyle bakar, Mustafa Kemal de muallimleri geleceğin kurucusu olarak görür. Toplantıda önce Mustafa Kemal konuşma yapar; ardından Mesih Bey, Yahya Kemal, Bursa Mebusu Muhittin Baha Bey, Ruşen Eşref, Hamdullah Suphi gibi isimler millî birlik ve beraberliğe vurgu yapan şiirler okur, konuşmalar yaparlar.

28 Ekim 1922 Cumartesi günü, iki buçuk yıldır Yunan işgali nedeniyle kapalı olan Bursa Türk Ocağı'nın Mustafa Kemal Paşa tarafından yeniden resmî açılışı yapılır. İstanbul öğretmenlerinden Samime Hanım konuşma yapar. Törenden sonra Bursa'daki Türk-İslam eserleri gezilir. Sonrasında vali ve belediye başkanı ziyaret edilir. Muallimler Bursa'da dört gün geçirirler. Bursa Sultanisi bahçesinde çay ziyafeti verilir. Piyano ve kanunla müzik çalınır. Muallimlerin Bursa'dan dönüşleri için de tören düzenlenir. Demirtaş istasyonunda bütün

¹¹ Millî Mücadele dönemi Bursa'sının edebiyata nasıl yansıdığını inceleyen yazılar için bk. Sınar, 2007, Sınar Uğurlu, 2019.

Bursalılar, Bursa mektepleri, Vali Hacı Adil Bey, Kemalettin Sami Paşa ve diğerleri tarafından uğurlanırlar.

Halil Özcan, Mustafa Kemal Paşa'nın kendisini ziyaret için gelen öğretmenlere yaptığı konuşmanın önemini şöyle açıklar:

Atatürk, Türk Millî Mücadelesi'nin gerekçesini ve yöntemini İzmir'in işgalinden yaklaşık bir ay sonra Amasya Tamimi ile açıklamıştır. İzmir'in işgalden kurtarılışından yaklaşık bir buçuk ay sonra da İstanbul'dan Bursa'ya zaferini tebrik için gelen öğretmenlere, 27 Ekim 1922'de, Kurtuluş (Aydınlanma) Savaşı'nın yöntem ve gerekçesini açıklamıştır.

Amasya Tamimi'nde yöntem olarak açıklanan "millet egemenliği" kavramı temelinde Misak-ı Millî kabul edilmiş ve Başkomutanın liderliğinde Türk vatanı kurtarıldıktan sonra bu kavram Cumhuriyet'e dönüşmüştür.

İstanbul'dan gelen öğretmenlere Bursa'da yaptığı konuşmasında yöntem olarak belirttiği "ilim ve fen" temelinde Misak-ı Maarif belirlenmiş ve bu hedef doğrultusunda Tevhid-i Tedrisat kabul edilerek, Başöğretmenin liderliğinde Türk milletinin cehaletten kurtarılması hedeflenmiştir.

Amasya Tamimi'nin yön[te]mi olan millet egemenliği için Atatürk gerekirse canını vereceğini açıklamış, Bursa'da İstanbul öğretmenlerine yaptığı konuşmasındaki yöntem olan akıl temelinde ilim ve fenni de takipçilerine manevi miras olarak bırakmıştır (2018, s. 1605-1606).

Muallimlerin İstanbul'dan Bursa'ya geçişi, burada ülkenin kurucularından Mustafa Kemal Paşa ile görüşmeleri, her iki tarafın da diğer tarafı ülkenin geleceği olarak görmesi önemlidir. Buluşmanın Bursa'da olması anlamlıdır, zira Bursa diğer metinlerde de vurgulandığı gibi kuruluş döneminin ilk başkentidir, kuruluş dönemi padişahlarının kabirleri buradadır, dolayısıyla manevi merkezdir. İşgal duyulunca Meclis kürsüsüne siyah örtü örtülmüştür.

b. Halide Nusret, "Bursa Hatıraları"

Şair ve yazar Halide Nusret [Zorlutuna]'nın 1 Kanun-ı evvel 1339 (1 Aralık 1923)'da *Millî Mecmua*'da yayımlanan "Bursa Hatıraları: Yeşil Türbesi ve Camii" yazısı, İstanbul'dan Bursa'ya yapılan bir geziyi anlatır. Yazının sonuna "Eylül 1923" tarihi not düşülmüştür. Setbaşı'ndan başlayarak izlenimlerini aktarmayı tercih eden Halide Nusret, burayı her ne kadar otelleri, dükkânları ve gazinolarıyla İstanbul'a benzetse de önemli farklılıklara işaret eder. Kadınların örtünmesinin Bursa'da İstanbul'da olduğundan çok daha önem taşıdığını belirten Halide Nusret, İstanbul'da yüzünü örtmekten ne kadar çekiniyorsa burada açmaya korktuğunu belirtir. Halide Nusret'in ayrıntıya fazla girmeden gözlemlerini aktarma yoluna gittiği görülmektedir. Setbaşı Köprüsü'nün aşkına karşılık göremeyen gençlerin intihar ettikleri bir mekân olduğunu öğrenince bu köprüyü katil olarak niteler. Setbaşı Köprüsü'nü geçtikten sonra Türk Ocağı'nın bahçesine girer, burası içini açar. Burada da çok kalmadan Yeşil Türbe'ye geçer. Yolda karşılaştığı manzaranın eşsiz olduğunu anlatır, şehrin renklerinin ve gölgelerinin büyüleyiciliğinden söz eder. Nitekim hemen sonra Yeşil Türbe'yi zümrüt ve firuzenin müthiş uyumuyla anar. Bir Amerikalının Yeşil için "Türkiye'nin en güzel şeyi." demesinden gururla bahseder. Türbede Çelebi Sultan Mehmet'in halılarında namaz kılar, sonra Sultan Selim Cami-i Şerif'ini hatırlatan Yeşil Cami'ye geçer. Cami'yi de çok beğenen Halide Nusret, bir süre Bursa Ovası'nı seyrederek Yunanların Bursa'da yaptığı mezalimi düşünerek hüznülense de sonunda geçmişin tamamen karanlıkta kalmasını isteyen, vatanına kavuşmanın verdiği heyecanla

geleceğe ümitle bakan bir dörtlük yazar. Karşılığında da vatanın asıl sahiplerine nihayet kavuştuğunu bildiren bir dörtlüğü Necdet Hanım'dan cevap olarak alır.¹²

Şehrin değerlerini kendi izlenimleriyle birlikte aktaran yazıda anlatıcı millî değerlere yapılan saldırıların acısının geçmediğinin altını çizer.

c. Süleyman Nazif, “Bursa’da Bir Hafta”

Padişah aleyhindeki faaliyetleri dolayısıyla 1897 tarihinde Sultan II. Abdülhamid'in Bursa'da vilayet mektupçuluğuyla ikamete memur etmesi üzerine on iki sene Bursa'da yaşayan gazeteci-yazar Süleyman Nazif¹³, 1924 yılının haziran ayında da bir hafta Bursa'da kalmış ve bu seyahatin izlenimlerini okuyucu ile paylaşmıştır. *Resimli Gazete*'de 28 Haziran 1340 (1924) ile 9 Ağustos 1340 (1924) tarihleri arasında “Bursa’da Bir Hafta” başlığı altında yedi bölüm hâlinde tefrika edilen bu izlenimler seyahatin gerçekleştiği 1924 yılının Bursa'sını yansıttığı gibi hatırlama yoluyla yazarın ikamet ettiği 1897-1908 tarihleri arasındaki Bursa hakkında da bir fikir vermektedir. 1924 yılında Süleyman Nazif'i tekrar Bursa'ya sevk eden “o yemyeşil vatanın sakit ufuklarında uyuyan on iki senelik hayat ve hatıratı”yla “birkaç gün baş başa kalmak arzusu” ve “ihtiyacı”dır. 4 Ocak 1927 tarihinde vefat eden Süleyman Nazif, sanki bu seyahatten sonra uzun süre yaşamayacağını hissetmişçesine dünyayı “Bursa'yı bir kere daha görmeden, terk etmek” istemediği açıklamasıyla bu seyahate çıkmıştır. Bursa'yı zihni ve ruhu için huzur ve sükûnla dolduran bir sığınak, “müşfik bir ana kucağı” olarak gören Süleyman Nazif, Malta sürgününün ürünü olan 1921 tarihli meşhur “Daüssıla” şiirini Bursa'ya duyduğu hasretle kaleme aldığını ifade eder:

Malta adasında “Daüssıla” manzumesini yazarken hep Bursa'yı düşünmüş, Bursa'yı anmış ve Bursa'nın hasretiyle yanıp tutuşmuşum. Daha doğrusu Avrupa ile Amerika arasına tıklımış olan o küçük ve Türkler için daima meş'ûm kaya parçasının üstünde “Daüssıla” neşidesini bana Asya'nın en güzel cennetlerinden biri olan Bursa yazdırmıştı.

Zevâhirin beni ta'zib eden güzelliğine,
Taaccüb etme, melâlim durursa bîgâne...
Dumanlı dağların ağlar, gözümde tüttükçe,
Olur mehâsin-i gurbet de başka işkence
Bizim diyar-ı tahassürden etmemiş mi güzer?
Acab yine neden lâ-kayd eser nesim-i seher?

¹² Halide Nusret'in “Demin beni sonsuz bir ıstırap ile saran nefis manzaraya karşı yavaş sesle söyledim” diyerek kâğıda geçirdiği dizeler şöyledir:

“Narin minarelerin, ince beyaz yolların
Karanlık mazimizi unutsun müebbeden.
O kabuslu hicranlar yakamaz bizi yarın
Sen benimsin vatanım ve artık seninim ben!..”

Dörtlüğün peşinden, “*Birkaç gün sonra aziz Bursa, kıymetli çocuğu Necdet Hanım'ın kalemiyle bana cevap veriyordu*” ifadesiyle Necdet Hanım'ın dörtlüğünü aktarır:

“Önce her feryadından bir teselli duyardım,
Şimdi guş-ı canımda saadettir her nağmen.
Önce ruhumda her şeb hayalinde ben vardım,
Şimdi de ‘sen benimsin’ ve artık ‘seninim ben?..”

¹³ Süleyman Nazif'in Bursa'da bulunduğu 1897 tarihinde, İttihat ve Terakkî Cemiyeti ile bağlantısı dolayısıyla Türkçü Necip de mecburî ikamet cezası ile Bursa'ya gönderilmiştir. Ömer Faruk Huyugüzel tarafından yayımlanan hatırlarında İstanbul'dan altı saat süren bir yolculukla Mudanya'ya gelip, trenle Bursa'ya ulaştığı ve kaldığı süre içinde Bursa'da çalışmadığı için para sıkıntısı çektiği ve bu ruh hâli içinde sürgün hayatı sürdürdüğü Bursa'yı pek sevmediği, zina yapan kadınların baskına uğrayıp tartaklanmalarına çok şaşırıldığı, koza ticaretinin Ermenilerin elinde bulunmasını yadırgadığı, halkın genelinin geleceği düşünmeden nemelazımcılığı benimseyerek yaşamasından rahatsız olduğu, zengin sınıfın Jön Türk olarak etiketleyip kendisine mesafeli durduğu ancak Bursa esnafını çok nazik ve kibar bulduğu muhacir kahvesinde geceleri saz şairlerini dinlemekten zevk aldığı anlaşılmaktadır (Huyugüzel, 2003, s. 138-149).

Verirdi belki tesellâ bu ömr-i me'yûsa,
Çiçeklerinden uçan itra âşinâ olsa.”

beyitleri Bursa'nın dağlarına, rüzgârlarına, çiçeklerine ilan edilmiş bir aşk ve iştiyaktan başka bir şey değildir. Manzum yazılarım içinde en çok bu eserimi severim. İhtimal ki Bursa'yı her yerden ziyade sevdiğim için... (Resimli Gazete, 28 Haziran 1340, Numara 43, Sene 1, s. 2).

6 Haziran 1924 tarihinde Galata rıhtımından hareket eden Kocaeli vapuruyla Mudanya üzerinden Bursa'ya giden Süleyman Nazif, yıllar önce, 29 teşrin-i evvel 1897 tarihinde, ilk kez Edremit vapuruyla Mudanya'ya yaptığı seyahati karşılaştırır. Daha modern teknik donanıma sahip, daha temiz, mürettebatı eğitilmiş, muntazam bir vapur ile Bursa'ya ulaştığını ifade eder. 1897 yılında altı saat süren yolculuk 1924 yılında 4 saatte bitmiştir. Vapurdan iner inmez tesadüfen o esnada Mudanya'da bulunan Bursa valisi Kemal Bey ile tanışır ve Millî Mücadele'de Mudanya'yı İngilizlere karşı korurken şehit düşen sekiz Türk genci için iskele karşısına dikilen abideyi ziyaret eder.

1924 yılında Bursa'yı gezerken sık sık 29 Teşrin-i evvel 1897 tarihinden itibaren 144 ay süren mektupçuluk dönemini yad eden Süleyman Nazif, Bursa'yı fedakâr, mert, asil, vatanperver, tarih bilinci kuvvetli insanların yaşadığı bir yer olarak tanımıştır. İşgal yıllarında pek çok fecayie şahit olan Bursa'nın bu kara günlerden hiçbir eser kalmadan 1924 yılını idrak ettiğini gözlemleyen Süleyman Nazif beyaz bulutları başına basmış Uludağ'ın eteğinde baştan başa yemyeşil, ölümü insana unutturacak bir coşku ile hayata bağlı Bursa tasviri yapar. Yunan askerlerinin tahrip ettikleri köyler imar edilmiştir. Tarlalar ekilidir ve ürünün bereketli olması beklenmektedir. Daha önce Ermeni ve Rumların elinde olan ticarete yerli halk yönelmiştir. Süleyman Nazif, Bursa'nın “şimdi büsbütün Türk ve cevval” olduğunu ifade eder. Mudanya-Bursa arasındaki demiryolu civarında yolculardan gazete isteyen köylü çocuklar vardır. Büyük küçük herkesin aktüel meselelerle ilgilendiğini görür Süleyman Nazif. Ayrıca bazı köy, kasaba ve kazaların adının değiştiğini, Yorguli'nin Yörükali, Mihaliç'in Karacabey adını aldığını belirtir. Bursa ile Çekirge arasındaki bozuk yoldan şikâyet eder. Ancak yol boyunca çalışan ve taş döşeyen işçiler görür. Süleyman Nazif'in bir şikâyeti de kaplıcalara gereken ilginin gösterilmeyişinedir. “Dünyanın en nâfi miyah-ı haresinden olan bu hamamlara giren, buradaki tarz-ı istihmam ve hizmeti gören adam, kendini yirminci asr-ı medeniyette ve Marmara sahili karibinde değil, kurun-ı vustada ve Asya-yı vustada zanneder. Hamamlarda tebhîr ve tathîr alanı yok; takımların nezafeti meşkuh. Banyoların derece-i hararetini tayin eden aletler, bazı hizmetçilerin hali gibi yorgun.” (Resimli Gazete, 2 Ağustos 1340, Sene 1, Numara 48, s. 2) sözleriyle kaplıcaların 1924 itibarıyla durumunu ortaya koyar. Kaplıcalardan çıkan suların borularından geçirilip senenin her mevsiminde büyük seralarda az masrafla her türlü yemiş ve çiçekler yetiştirmek üzere kullanılmasını teklif eder. Muradiye'de harap evler ve boş sokaklarla karşılaşır. Camsız, çerçevesiz hanelere muhacirlerin yerleştirildiğini şaşkınlıkla müşahede etse de 93 muhacirlerinin veya Balkan Harbi muhacirlerinin de Bursa'ya ilk yerleştirildikleri sırada böyle sıkıntılar çektiklerini ama zamanla iş güç sahibi olup “Bursa'nın en müreffeh ahalisi” arasına girdiklerini hatırlar. Ancak yirmi sekiz yıl önce sokak ve pencerelerinden musiki taşan Muradiye'nin perişan hâli Süleyman Nazif'i çok üzer. Ahmet Vefik Paşa'nın inşa, Reşit Mümtaz Paşa'nın ihya ettiği Gureba Hastanesi'nin faaliyetlerini arttırarak sürdürdüğünü görür. Osman Gazi ve Orhan Gazi türbelerine ara sıra ecnebi ziyaretçilerin geldiğini, yerli halkın ise onların devletin kurucuları olduklarını düşünmeden Vahdettin'in dirayetsizliğini altı yüz yıla yayarak tüm Osmanlı hükümdarları ile birleştirerek maziyi reddettiklerini ve bu iki türbeyi ziyaret etmediklerini, bu nedenle de türbelerin kapılarının kapalı olduğunu görmek Süleyman

Nazif için büyük bir darbe olur. Yirmi sekiz yıl öncesinde Bursalıların Osmanlı tarihine duydukları saygıyı, mazilerine bağlılıklarını hayıflanarak hatırlar:

Şehrin kalbi olan Hisar Osmancıkla iftihar eyler; Yeşil Türbe'yi ziyarete gelenleri oranın halkı, Çelebi Sultan Mehmet'in birer aziz misafiri imiş gibi, mahzuziyetle karşılar; Yıldırım mahallesinin -ekseriyetle Tatar muhacirlerinden müteşekkil bulunmak gibi bir cilve-i şuuna mazhar olan- seknesi mağlup padişahın kabadayılığını Timurleng'in galibiyeti fevkinde bir meziyet sayar; kendilerini Muradiyeliler Murad-ı saninin evladı, Çekirgeliler Hüdavendigar'ın türbedarı zannederlerdi (Resimli Gazete, 9 Ağustos 1340, Sene 1, Numara 49, s. 2).

ç. Ali Rıza, “İstanbulular Dün Bursa'yı Gezdiler”

Ali Rıza'nın 7 Haziran 1925'te *Son Saat*'te yayımladığı “İstanbulular Dün Bursa'yı Gezdiler” başlıklı yazısı, Şirket-i Hayriye idaresi tarafından düzenlenen Mudanya-Bursa seyahatini konu edinir. Bin kişinin ziyaret için başvurduğu, ancak dört yüz kişinin katılabildiği seyahate çoğunluğu Türkler olmakla birlikte yabancılar da katılmıştır. Yazar, üç saat süren yolculukla ilgili vapurun özellikleri, yolculuk esnasında çalan cazband, hız, büfe fiyatları gibi konularda ayrıntılı bilgi verilir. Vapurdan inenlerin bir kısmı iskelede bulunan iki yüz kadar arabayı tutmak için acele ederken bir kısmı trene koşturur. Yazar, şimendifer vagonlarını on sene evvel İstanbul'da beygirler tarafından çekilen tramvaylara benzeterek bu durumun serin havada, bilhassa kadınlar için yarattığı sıkıntıyı dile getirir.

Yazar, İstanbul'dan çocuklara dağıtmak üzere getirdikleri gazetelerden söz eder. Yalnızca çocukların değil, kadın ve erkeklerin de İstanbul'dan gelenlerden gazete istemeleri memleketin durumu hakkında bilgi almak için uğraşmaları yazar için kıymetlidir. Yazarın tarif ettiği manzarada çalışan köylü kadınlar ve erkekler vardır. Tren yoluna devam ettikçe Çekirge'nin beyaz boyalı, kırmızı kiremitli evlerini, “melûn Yunanlılar'ın kirli ayakları altında inlemiş olan zavallı ve bedbaht” Bursa'nın Yeşil Türbe'siyle Ulu Cami'yi görür.

Şehri gezmeye başlamadan önce meşhur Kebapçı İskender'e giderler, ancak yemek bulamazlar. Karınlarını İstanbul Lokantası'nda doyurduktan sonra Bursa Türk Ocağı'nı ve Yeşil Türbe'yi ziyaret ederler. Yeşil Türbe, Yunanların verdiği zarar dolayısıyla hâlâ restore edilmeyi beklemektedir. Yerel idareyi gezme gerekliliği düşünüldüğü için Sipahi Ocağı reisi tarafından vali ve “Yunanlılar tarafından, istifa ettiği için bir buçuk sene hapsedilen” belediye reisi Cemal Bey'e takdim edilirler. Belediyecilik faaliyetlerinden övgüyle söz edilir. Bursa'nın eksikliklerinden birisi günlük yerel gazetelerin olmayışıdır, Bursalıların İstanbul'dan gelen gazeteleri okuması bu eksikliği körüklemektedir. Spor teşkilatında ise bir sorun yoktur. Belediyenin Gazi Paşa için satın aldığı Millet Köşkü tamir edilmekte, tamirat bittiğinde Gazi Paşa'nın davet edilmesi planlanmaktadır. Yazar, turistler için düşündüğü tedbirler ve kolaylıklar nedeniyle Cemal Bey'e teşekkür ederek akşam Mudanya'dan altı saatlik bir vapur yolculuğuyla İstanbul'a döndüklerini bildirip yazısını bitirir.

d. Tefik Necati, “Bursa Tenezzühü Nasıl Geçti?”

Şirket-i Hayriye'nin Bursa'ya düzenlediği ikinci geziyi Tefik Necati 21 Haziran 1925'te *Son Saat*'te “Bursa Tenezzühü Nasıl Geçti?” başlıklı yazısında anlatır. Şirket-i Hayriye'nin gezi için ayırdığı 71 numaralı vapur daha zarif görünmesi adına beyaza boyanmıştır. Dört yüzden fazla yolcuyla Köprü'den kalkan vapur, dört saat on beş dakika süren yolculuktan sonra Mudanya'ya vardığında oranın halkı tarafından ilgiyle karşılaşır. İnsanlar trenle veya otomobille iskeleden şehre dağılırlar.¹⁴

¹⁴ Seyahatin süresi önemlidir. 1890'larda yaklaşık altı saat süren yolculuk gittikçe kısalmıştır. Adnan Adıvar 1952'de yayımladığı “Üç Bursa” yazısında yolculuğun iki buçuk saat sürdüğünü belirtir. Bütün yazarlar Bursa'ya İstanbul'dan vapurla gider, 1952'de Adıvar da vapurla yolculuk yapar ancak yazının sonunda iki saat bir çeyrek süren dönüş

Keşiş Dağı, Yeşil Bursa, Setbaşı, Bursa Türk Ocağı gibi görülen yerlerden ismen bahsedilir. Su için para ödemek istediklerinde karşılaştıkları “Burası İstanbul değil, su da para ile mi olur?” cevabı hoşlarına gider. Coğunluğu yabancılar olan turistler gruplara ayrılıp otomobil, araba ve kısmen yaya olarak şehri, camileri, kaplıcaları gezer. Yazar, Bursa’yı insanları ve sokaklarıyla İstanbul’un Fatih ilçesine benzetir. Bursa’nın şehircilik açısından ilerlediğini, sekiz yıl önce Bursa’ya gelen bir arkadaşının tanıklığıyla bildirir ve hangi hususlarda ilerleme kaydedildiğini not düşer. Sadece Bursa’daki arabacılar hakkında ücretlerin İstanbul’dakilere kıyasla yüksek olması sebebiyle olumsuz bir değerlendirmede bulunur. Turizme zarar verdiğini düşündüğü bu hususta belediyeye öneride bulunur.

İstanbul’un atlı tramvaylarındaki arabalarına benzeyen açık vagonlarla Mudanya’ya dönülür. Trenden seyredilen ve yer yer Erenköy-Haydarpaşa güzergâhını hatırlatan yeşil manzara bitmesin istenir. Hat boyunca “Gazete!” diye bağırarak çocuklar anlatıcının dikkatini çeker. Vapurda gidişte olduğu gibi dönüşte de cazband vardır, Türk kadınları dans etmediğinden yabancıardan birkaç kişi dans eder. Herkesin fazlaca yorulduğu yolculuk vapurun gece yarısı Köprü’ye yanaşmasıyla son bulur.

4. Sonuç

Çalışmada incelenen bütün metinlerde göze çarpan bazı unsurlar şunlardır:

- Yazılarda odak coğrafya olsa da coğrafya zamana bağlı olarak şekillenir. Metnin anlamsal bütünlüğünün sağlanması için zaman unsuru önemlidir. Birincisi metnin başlangıcından bitişine kadar nasıl bir kompozisyonu olacağını belirler, ikincisi ve asıl önemlisi mekânın hangi tarihte nasıl bir görünüme sahip olduğunu bildirir. Nesrin Karaca, “*Osmanlı’nın şehir tasavvurunun ilk yansıması olan Bursa’nın medeniyet merkezi olma özelliğini nasıl kazandığını anlayabilmemiz için şehrin kuruluşundan bugünlere uzanan inşa, imar ve ihya süreci hakkında bilgileri bugüne taşıyan bir perspektife ihtiyaç*” (2019, s. 454) olduğunu belirtir. Seyahatnameler Bursa’nın geçmişten bugüne nasıl bir süreklilik takip ettiğini ya da hangi açılardan farklı noktalara evrildiğini gözler önüne serer. Metinlere kronoloji esas alınarak bakıldığında şehirde zamanla gerçekleşen değişiklikler fark edilir. Nitekim şehri farklı zamanlarda tekrar ziyaret eden yazarlar da yazılarında bu karşılaştırmayı yaparlar.

- İncelenen seyahatnamelerde hareket hâkimdir. Yolculukların başlangıç noktaları İstanbul’dur. Tek istisna anlatıcı-karakterin Edirne’den geldiği Halide Nusret’in metnidir, ancak onda da anlatıcı-karakter Bursa’ya geçmeden önce birkaç ay İstanbul’da kalır ve Bursa’ya İstanbul’dan geçer. Genellikle vapura binişle başlayan yolculuk -eğer göç gibi nedenlerle yerleşme söz konusu değilse- başlangıç noktasına dönüşle sonuçlanır. Bu arada anlatıcı sürekli gezdiği için hareket hâlimindedir. Bu da metinlerin benzer bir kompozisyona dayanmalarına yol açar.

- 1889’dan itibaren Bursa’ya ulaşımın hangi aşamalardan geçtiği seyahatnamelerden takip edilebilmektedir. Bursa’ya gidiş ve Bursa’dan dönüş bütün seyahatnamelerde İstanbul’dan Mudanya’ya vapur yolculuğuyla yapılmaktadır.¹⁵ Mudanya’dan sonra şehrin merkezine varılan saate ve kişinin ekonomik gücüne göre arabayla ya da trenle gidilmektedir. Sadece Fatma

yolculuğunun tayyareye yetişebilseydi bir çeyrek olacağına dikkati çeker. Adıvar, gitmek için eskiden mürur tezkeresi (dahili pasaport) almak gereken Bursa’ya gidiş süresinin epey kısalması dolayısıyla bu yolculuğa artık “seyahat” demenin doğru olmadığını söyler. (1952)

¹⁵ İstanbul’da yaşayan İbnü’l-Cemal Ahmed Tefik, 1316 [1898] senesinde yayımlanan *Velosiped ile Bir Cevlân / Hüdavendigar Vilayeti Dâhilinde* adlı gezi kitabında arkadaşıyla birlikte Bursa’ya bisikletle yaptığı geziyi anlatır. Kitap, Cahit Kayra tarafından hazırlanarak *Velosiped ile Bir Cevlân: 1900’e Doğru İstanbul’dan Bursa’ya Bisikletle Bir Gezi* başlığıyla 2006 yılında İş Bankası Kültür Yayınları’ndan, Nezaket Özdemir tarafından da *Yüz Yıl Önce Bisikletle Bursa* başlığıyla hazırlanarak 2007 yılında Sentez Yayınları’ndan yayımlanmıştır.

Fahrünnisa Hanım, dönüş yolculuğunu farklı şekilde gerçekleştirir. Fahrünnisa Hanım, Bursa'dan İnegöl'e gittiği için Eskişehir'e geçip oradan tren yolculuğu ile İstanbul'a dönmeyi tercih eder. Adnan Adıvar 1952'deki yazısında uçakla gidişin de mümkün olduğunu söyleyerek yolculuğun süresini kısalttığına işaret eder. Yazarlar, ulaşım koşullarını ve araçları önemsemekte, yolculuk hakkında ayrıntılı bilgi vermektedir.

- Yeşil Türbe başta olmak üzere türbeler, camiler, hamamlar, kaplıcalar, ova ve Uludağ gezi yazılarında öne çıkar. Şehrin Osmanlı tarihindeki yeri, şehirle birlikte anılan önemli kişiler, şehrin yerlileri ve şehre gelen göçmenler hakkında gözlemler ve değerlendirmeler, ulaşım ve belediye işleri de Bursa'yı anlatan seyahatnamelerdeki ortak vurgulardır.

- Bursa'nın o tarihlerde şehri kuşatan yeşili, iyileştirici bir güzellik olarak hemen her metinde övgüye değer bulunmaktadır.

- Yeşil Türbe başta olmak üzere Bursa'nın mimarî ve ruhanî dokusu 1880'lerde ve 1890'larda estetik açıdan büyüleyen, II. Meşrutiyet'te Türklüğü yücelten eserler olarak anılırken Millî Mücadele döneminde yabancıların hakaretlerine maruz kalması nedeniyle dostu-düşmanı hatırlatan, Türklüğün sembolik değerleri olarak yad edilir.

- Seyahatnameler genellikle şehrin belli mekânlarını öne çıkarır. Bunların başında türbeler gelir. Türbeler şehre gelindiğinde genelde ilk ziyaret edilen yerlerdir ve metinde en çok yer onlara ayrılır. Türbeler anlatılırken aynı zamanda şehrin tarihinde mühim rol oynayan devlet adamları, sanatçılar ve evliyalar hakkında bilgi verilmiş olur. Bu kısımlar, seyahatnamelerin önemli bir özelliği olan gözleme değil ansiklopedik bilgilere dayanmaktadır. Zira vatan sevgisi aşılacak ve öğreticilik bu kısımlarda temel amaçtır. Bunun dışında kaplıcalar, mesireler gibi yerlerin anlatımında daha çok turistik amaçlar / tanıtımlar ya da kalkınma ile ilgili düşünceler ve öneriler ağırlıklı olarak öne çıkar.

- İncelenen seyahatnameler arasında kadın yazarlar tarafından yazılanların sayısı erkek yazarlarınkine oranla az gibi görünse de kadın seyyahların sayısının da devrin okur yazar kadın sayısı düşünüldüğünde azımsanmayacak bir yekûn tuttuğunu belirtmek gerekir. Kadın ve erkek yazarların metinlerini nitelik açısından birbirinden ayırmak mümkün değildir. Kadın yazarların metinlerinin diğerlerinden ayrılan iki özelliği vardır. Birincisi yazılış dönemlerinde kadınların yaşadıkları sıkıntılara işaret etmeleri, kadınların kamusal alana çıkışları ve çalışma hayatına katılmaları konularında desteklemeleridir. İkincisi erkeklerin yazdıkları metinlerle kıyaslandığında doğa betimlemelerine daha fazla ağırlık verilmesi ve daha coşkulu bir anlatımın benimsenmesidir.

- Türk edebiyatında 1889'dan II. Meşrutiyet'in ilanına kadar yazılan seyahatnameler incelendiğinde gezilerin turistik ve tanıtım amaçlı yapıldığı göze çarpar. Birkaç gün süren geziler daha çok günlük formunda yazılır. Yazarlar seyahatlerini İstanbul'dan başlatıp dönüş kadar bir çeşit gezi rehberi gibi kurarlar. Okurlar hem seyahat için özendirilir hem de bahsedilen coğrafyaya gelseler de gelmeseler de bölge hakkında bilgi edinsinler istenir. Bu nedenle yazılarda bölgenin tarihi, coğrafyası, mimarisi, insanları hakkında ayrıntılı bilgi verilir. Bursa, Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk başkenti olarak görüldüğünden şehrin tarihi -daha genel çerçevede Osmanlı tarihiyle birlikte düşünülerek- önemli isimlerle ilgili ansiklopedik bilgilerle desteklenerek aktarılır. Şehre ait gözlemlerle şehri somutlaştırmaktan ziyade vatan sevgisinin aşılana çalışıldığı bu kısımlarda tarih bilgisi, kişinin içinde yaşadığı toplumun bir parçası olarak kabul edilmesiyle alakalı olup bir sonraki dönemde belirginleşecek olan milliyetçi çizginin nüvelerinin bu dönemde oluştuğunu gösterir. Bunun dışında göze çarpan unsurlardan biri belediyecilikle ilgili değerlendirmelerdir. Bilhassa Ahmet Vefik Paşa şehir için gerçekleştirdiği icraatlarla övülür, ondan sonra gelen yöneticiler ise şehrin gerilemesine yol

açtığı için eleştirilir. Bu övgülerde ya da eleştirilerde çıkış noktası medeniyet ve estetikdir, yazarlar etraflarına bakarken estetiği ön planda tutarlar.

- II. Meşrutiyet döneminde yazılan eserlerde şehri tanıtım amacı büyük ölçüde kaybolur. Yabancı karşıtlığının açıkça gözlemlendiği bu dönem metinlerinde buna paralel olarak Türklük vurgusu öne çıkar. Yine de yabancıların medeni açıdan Türklere ulaşılması gereken bir hedefi işaret eder. Her açıdan kalkınma çok temel bir mevzu hâlini alır. Seyahatname bu dönemde güncel, sosyal ve siyasi mevzuları gündeme getirmenin bir aracı olur. İmar edilmesi gereken yer olarak Anadolu vurgusu metinlerde belirgindir, Anadolu'ya açılan kapı olarak görülen ve Anadolu'yu temsil ettiği kabul edilen Bursa bu bağlamda ayrı bir anlam kazanır. Bu dönem metinlerinde millî bilinç uyandırılmaya çalışılır, bunun eksikliği konusunda ise öz eleştiri yapılır.

- Millî mücadelenin verildiği tarihlerde, bilhassa şehrin işgal altında kaldığı 1920-1922 yılları arasında Bursa'ya gitmek neredeyse imkânsız bir hâl alır. Bu nedenle şiir gibi diğer türlerde Bursa anlatılmaya devam edilse de gezi yazısı türünde belirgin, anlamı olan bir yokluk göze çarpar. Nitekim bu dönem geçtikten sonra geziler yeniden düzenlenmeye başlanacak, şehrin bu dönemine ait bilgiler toplumsal hafızaya kazanmış acı hatıralar olarak dile getirilecektir. Şehre bakış bu nedenle önceki dönemlere kıyasla yine değişir. Bunun en çarpıcı örneği ise Yeşil Türbe ile ilgili verilen bilgilerde ortaya çıkar. Yunanların Yeşil Türbe'de sergiledikleri çirkin davranışlar ve Türklüğe yaptıkları hakaretler Cumhuriyet dönemindeki anlatılarda dile getirilir.

- Cumhuriyet'in kuruluş dönemine gelindiğinde, Millî Mücadele sırasında yaşanan acılar henüz çok taze olduğundan Bursa'ya bakış şehre kazınan izlerin seyahatnamelere de taşınmasına yol açar. Bununla birlikte asıl değişiklik Cumhuriyet'in değerlerinin metinlere yansımalarıdır. Belediyecilikle ilgili değerlendirmeler metinlerde kendisini yine gösterir, imar edilmesi gereken bir yer olarak şehirde neler yapılmalı sorusuna cevap aranır. Hikmet Arif'in yazısı ise yeni kurulmuş Cumhuriyet'in geleceğine odaklanır. Böylece genç Cumhuriyet'in benimsemeye başladığı değerler yazarların dünyaya bakışını belirlediği gibi şehri değerlendirişlerini de belirler.

- Kişisel tarihle toplumsal tarihi birleştiren gezi yazıları toplumsal hafızayı canlı tutmaları nedeniyle kıymetlidir. İncelenen gezi yazılarında göze çarpan unsurlardan biri Bursa'nın genellikle tarih ya da coğrafya açısından karşılaştırmaya tabi tutulmasıdır. Bursa ya kendi tarihi içinde farklı dönemlerle ya da aynı zaman diliminde başka şehirlerle -bu şehir çoğunlukla İstanbul'dur- kıyaslanarak ele alınır. Yazarlar gözlemledikleri değişimleri olumlu veya olumsuz nitelikler şeklinde okura sunar. Gezi yazarlarının da dikkate sunduğu gibi şehirdeki değişim önemlidir. Bu açıdan, Evliya Çelebi'nin "ruhaniyetli şehir" dediği Bursa'nın ruhunu kaybetmemesi ve toplumsal hafızayı canlı tutabilmek için günümüz yöneticilerinin benimsemeleri gereken anlayış, Bursa'ya yeni bir çehre kazandırmak yerine "kadim şehir" anlayışına uygun olarak Bursa'nın tarihî ve coğrafi dokusundan gelen ruhunu koruması olmalıdır. Bu noktada söz konusu gezi yazıları Bursa'nın tanzimi, inşası ve imarı konusunda yöneticilere yol gösterici olacaktır. Bunun yanı sıra bu gezi yazıları başta şehir tarihçileri olmak üzere Bursa üzerinde çalışan araştırmacılar için dikkate değer malzeme içermektedir. Bursa'yı mazisiyle tanımak isteyen her okur için de bu gezi yazıları dikkate değerdir. Dolayısıyla eski harfli süreli yayınlarda ya da kitaplarda kalan ve Bursa için kültürel bir envanter anlamı taşıyan gezi yazıları Latin temeline dayalı Türk alfabesine aktarılarak bugünün okuyucusunun bu metinlere kolayca ulaşması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Adıvar, A. A. (1952, 17 Ekim). Üç Bursa. *Cumhuriyet*.
- Ali Rıza (1925, 7 Haziran). İstanbullular dün Bursa'yı gezdiler. *Son Saat*, 1(80), 2.
- Asiltürk, B. (2000). Türk edebiyatında gezi kitapları bibliyografyası. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 2, 209-240.
- Asiltürk, B. (2009). Edebiyatın kaynağı olarak seyahatnameler. *Turkish Studies*, 4(1-I Kış), 911-995.
- Bereketzade İsmail Hakkı (1327, 27 Temmuz / 1911, 9 Ağustos). Bursa hatırası. *Sırat-ı Müstakîm*, 153(6), 354-355.
- Dinç Kurt, Y. (2008). *Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında gezi türünün gelişimi (1920-1980)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinç Kurt, Y. (2018). *Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında yurt içi gezi kitapları (1920-1980)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Doğan, İ. (2016). Kadınların seyahat kültürü ve Fatma Fahrünnisa Hanım'ın Bursa seyahati. İsmail Doğan (yay. haz.), *Fatma Fahrünnisa Hanım Hüdavendigâr vilâyetinde kısmen bir cevelân: Bir İstanbul hanımefendisinin Bursa seyahati* içinde (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Fatma Fahrünnisa Hanım (2016). *Hüdavendigâr vilâyetinde kısmen bir cevelân: Bir İstanbul hanımefendisinin Bursa seyahati*. (yay. haz. İsmail Doğan), Ankara: Pegem Akademi.
- Gökay, O. Ş. (1973, 1 Mart). Türkçede gezi kitapları. *Türk Dili (Gezi Özel Sayısı)*, 258, 457-467.
- Güntekin R. N. (1965). Bizde ilk resimli röportaj. *Anadolu notları* içinde (s. 97-102). İstanbul: İnkilâp ve Aka Kitabevleri.
- Halide Nusret [Zorlutuna] (1339, 1 Kanunuevvel / 1923, 1 Aralık). Bursa hatıraları: Yeşil Türbesi ve Camii. *Millî Mecmua*, 3(1), 42-43.
- Hayat Rıza (1328, 26 Temmuz / 1912, 8 Ağustos). Hanım Yazıları: Nilüfer Kenarında. *Rûbab*, 29, 335.
- Hikmet Arif (1339 / 1923). *Bursa seyahati*. İstanbul: Ahmet İhsan ve Şürekası.
- Huyugüzel, Ö. F. (2003). *Necip Türkçü'nün hatıraları ve dil yazıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- İbnü'l-Celal Sezai (1308 / 1892-1893). *Bursa'ya seyahat*. Kostantiniyye: Âlem Matbaası-Ahmet İhsan ve Şürekası.
- İbnü'l-Cemal Ahmed Tevfik (1316 / 1898). *Velosiped ile bir cevelân / Hüdavendigâr vilayeti dâhilinde*. Dersaadet: Yuvanaki Panayotidis Matbaası.
- Konyalı Ayn. Âtîf (1326, 23 Ağustos / 1910, 5 Eylül). Seyahat: Bursa'ya kadar. *Beyânü'l-Hak*, 76(2), 1476-1478.
- M.C. (1896, 23 Nisan). Bursa'dan Musavver Mektup – Lettre de Brousse. *Servet-i Fünûn*, 267(2), 100-101.

- Mehmed Ziya (2008). *Bursa'dan Konya'ya seyahat*. (haz. Mehmet Fatih Birgül ve Levent Ali Çanaklı), Bursa İl Özel İdaresi, Yeşil Şehir Kitaplığı 5, Ankara. [Mehmed Ziya (1328 / 1912-1913) *Bursa'dan Konya'ya Seyahat*, İstanbul: Tan Matbaası.]
- Mehmet Şemsettin [Günaltay] (1329, 6 Haziran / 1913, 19 Haziran). Bursa yolunda (*Anadolu Mektupları* köşesi). *Sebîlürreşâd*, 249(15), 247-248.
- Ömer Fuad (1329, 25 Temmuz / 1913, 7 Ağustos). Bursa-Karacabey (*Anadolu Mektupları* köşesi). *Sebîlürreşâd*, 256(15), 362-363.
- Ömer Fuad (1329, 13 Haziran / 1913, 26 Haziran). Anadolu seyyar muhabir-i mahsusamızdan: Dâr'ül-Hilâfe'den Bursa'ya. *Sebîlürreşâd*, 250(15), 366.
- Özcan, H. (2018). İstanbul öğretmenlerinin Bursa seyahati ve Mustafa Kemal Paşa'nın başöğretmenliğe geçiş konuşması. *DTCF Dergisi*, 58(2), 1585-1608.
- Sınar, A. (2001). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e edebiyatımızda Bursa. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 4, 184-203.
- Sınar, A. (2007). Bir şehrin edebiyata yansıyan acı hikâyesi: Milli Mücadelede Bursa, *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 337-361.
- Sınar Uğurlu, A. (2015). Türk romanında Bursa. Cafer Çiftçi ve Hasan Basri Öcalan (ed.), *Uludağ Üniversitesi 40. Yıl Kitabı* içinde (s. 231-247). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Sınar Uğurlu, A. (2019). Edebiyatın penceresinden Yunan işgali altındaki Bursa. *Türk Yurdu*, 381(39), 44-56.
- Sınar Uğurlu, A. (2021). Yeni Türk edebiyatına yansıyan Bursa. Metin Eriş (ed.), *81 ilde kültür ve şehir: Bursa* içinde (s. 323-342), Bursa: Bursa Valiliği.
- Siretî (1326, 10 Haziran / 1910, 23 Ağustos). Bursa seyahati. *Sırat-ı Müstakim* 94(4), 278-281.
- Soydaş, H. (2016). Gautier'in İstanbul ve Haşim'in Frankfurt Seyahatnamesi adlı eserleri üzerine bir edebî tür incelemesi: Gezi yazısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 705-719.
- Süleyman Nazif (1340 / 1924, 28 Haziran-1340 / 1924, 9 Ağustos). Bursa'da bir hafta, 7 yazı dizisi. *Resimli Gazete*, 43-49(1).
- Süyüm Bike [Müfide Ferit Tek] (1913, 16 Ekim). Edirne'den Bursa'ya 1. *Türk Yurdu*, 2(3), 889-894.
- Süyüm Bike [Müfide Ferit Tek] (1913, 28 Kasım). Edirne'den Bursa'ya 2. *Türk Yurdu*, 5(3), 981-988.
- Tevfik Necati (1925, 21 Haziran). Bursa tenezzühü nasıl geçti? *Son Saat*, 94(1), 2.
- Yaran, R. (1992). Bid'at. *İslâm Ansiklopedisi (Cilt: 6)* içinde (s. 129-131), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- y.y. (1319 / 1903). *Musavver rehber-i seyyahin, Bursa ve civarı, Dersaadet'ten Bursa'ya*. İstanbul: Matbaa-i Ahmet İhsan ve Şürekası.
- y.y. (t.y.). Nazif Paşa (Mehmet). *BGC (Bursa Gazeteciler Cemiyeti)*, <http://bgc.org.tr/ansiklopedi/nazif-pasa-mehmet-.html>

Extended Abstract

Travel writing is a space-oriented genre. The writer introduces a region s/he visits to the readers in line with her/his observations from various aspects such as geography, history, architecture, traditions and transportation possibilities. Travel writing, which intersects with other literary genres such as memoirs and diaries, can be evaluated as a historical and sociological document, with the idea that the observer conveys the external reality as it is and witnesses a certain period of the city.

Bursa draws attention in travel writings in Turkish literature. Sometimes official duty, sometimes exile, and sometimes the necessity of immigration as a result of war conditions brought people to Bursa. The proximity of the city to Istanbul, which was the capital of the empire for many years, has also increased the interest in Bursa in touristic trips. Bursa, the first capital of the Ottoman Empire, fascinates its visitors with its geographical beauties and architecture as well as its historical value.

In this study, the changing and unchanging points in Bursa between the period of Abdülhamit and the establishment of the Republic of Turkey and its first two years are shown by the witnesses of the travelers, under the headings of the pre-1908 period, the second constitutional period and the foundation period of the Republic. The texts are analyzed based on the document analysis, which is one of the qualitative research methods.

Regardless of the chronology, some commonalities stand out in the eighteen texts written between 1889 and 1925 examined in the study. Tombs - especially Yeşil Türbe-, mosques, baths, thermal springs, plain and Uludağ come to the fore. Although the focus is geography in the writings, geography is shaped by time. When the texts are viewed based on chronology, the changes taken place in the city over time are noticed. As a matter of fact, writers who revisit the city at different times also make this comparison.

Based on "movement" is one of the striking elements in the travel books examined. From 1889, the stages of transportation to Bursa can be followed from the travel books. The starting points of the journeys are Istanbul. The only exception is the text written by Halide Nusret, where the narrator comes from Edirne, but in that too the narrator stays in Istanbul for a few months before moving on to Bursa. The journey, which usually starts with boarding the ferry - if there is no settlement due to reasons such as migration - ends with a return to the starting point. Meanwhile, the narrator is on the move as he is constantly traveling. This causes the texts to be based on a similar composition.

The outlook of writers on the city is determined by their life experiences, the reasons for their visit, as well as the conditions of their time. While touristic purposes stood out in the writings until the Second Constitutional Monarchy, after then the city was processed as a place to be reconstructed. There is also an attitude towards the Greeks because they wanted to take Crete in 1908. The migration caused by the wars in the last period of the Ottoman Empire was also one of the reasons for the travel writings after 1910s.

A threshold that determines the point of view in texts is especially important. Bursa remains under Greek occupation between 1920-1922. Although some elements of the city continue to take place in the narratives, the view of the city changes. Because the meaning of the city for the Turks changes. The invaders' attack on the history and the moral values of the Turkish people in Bursa inflicts an incurable wound in the history of the Turks. Nationalist feelings are evident in these texts, in which the damage done by the invaders in the city is observed.

With the proclamation of the Republic, the city gains different meanings for writers in line with the ideology of the new state. Bursa is a kind of study place for people who face into Anatolia as a result of nationalism they adopt. Apart from issues such as approach to people and municipality, various determinations and suggestions based on the values of the Republic are important agenda topics of travel writings.

Travel writings combining personal and social history are valuable because they keep social memory alive. One of the striking elements in the examined travel writings is that Bursa is often compared in terms of history or geography. It is compared either with different periods in its own history or with other cities in the same time period – which is mostly Istanbul. The authors describe the changes they observed in terms of positive or negative qualities. As the travel writers point out, the change in the city is important. Therefore, the understanding that today's administrators should adopt should be aimed at preserving the spirit of Bursa, which comes from its historical and geographical texture, in accordance with the understanding of "ancient city", instead of giving Bursa a new face. At this point, the travel writings in question will guide the managers about the arrangement, construction, and reconstruction of Bursa, which Evliya Çelebi called "the city with a spirit."



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 646-659, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

GOGOL'ÜN "PALTO" VE ORHAN KEMAL'İN "KİRLİ PARDÖSÜ" ADLI ESERLERİNİN KONULARI VE BAŞKİŞİLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Şerefınur ATİK*

Geliş Tarihi: Aralık, 2022

Kabul Tarihi: Ocak, 2023

Öz

Türk edebiyatının eleştirel / toplumcu gerçekçi yazarları Rus edebiyatındaki öncüllerini okumuş olmalıdırlar düşüncesinden hareketle yazılan bu yazıda Nikolai Vasilyeviç Gogol'ün "Palto" ve Orhan Kemal'in "Kirlî Pardösü" adlı eserlerinin temaları ve başkîşileri üzerinden gidilen karşılaştırmalı bir çalışma yapılacaktır.

Nikolai Vasilyeviç Gogol Rus edebiyatının ve Orhan Kemal de Türk edebiyatının öncü eleştirel gerçekçi yazarları arasında yer alır. Gogol "Palto" adlı eserinde genel anlamda 19. yüzyıl Rusya'sındaki en düşük rütbeli bir memurun durumunu ve Orhan Kemal de "Kirlî Pardösü" adlı eserinde 20. yüzyılın ilk yarısının başlarında, Türkiye'deki düşük dereceli bir memurun durumunu yansıtmıştır. Her iki eserde de yazarların hayatlarından gelen öz yaşam öyküsel yansımaların bulunduğu bilinmektedir.

Bu çalışma ile biri novella türünde yazılan "Palto" ve diğeri hikâye türünde yazılan "Kirlî Pardösü" adlı eserlerde var olduğu tespit edilen ortak yönler anlatılmaya çalışılmıştır. Her ikisi de küçük memurun / küçük insanın geçim sıkıntısını yansıtmak için yazılmış olan eserlerden öncül ile ardıl eser arasında bulunan ortak ve farklı yönlerin tespit edilmesi bu çalışmanın temel meselesi olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tema, Palto, pardösü, küçük insan, gerçekçilik.

COMPARATIVE STUDY ON THE SUBJECTS AND MAIN PERSONS OF GOGOL'S "PALTO" AND ORHAN KEMAL'S "KİRLİ PARDÖSÜ"

Abstract

Critical / social realist writers of Turkish literature must have read the writers who had predecessors in Russian literature. In this article, which was written with this thought in mind, a comparative study will be made on the thematic structures and protagonists of Nikolai Vasilyevich Gogol's Overcoat and Orhan Kemal's Kirlî Pardösü.

Nikolai Vasilyevich Gogol is among the leading critical realist writers of Russian literature and Orhan Kemal is among the leading critical realists of Turkish literature. In his work, Gogol's Overcoat, he generally reflected the situation of a low-ranking official in 19th century Russia, and Orhan Kemal

* Dr. Öğr. Üyesi; İstanbul Gelişim Üniversitesi, İİSBF Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, serefınuratik12@gmail.com.

reflected the situation of a low-ranking official in Turkey at the beginning of the first half of the 20th century. It is known that there are autobiographical reflections from the lives of the authors in both works.

In this study, it has been tried to explain the common aspects that have been determined to exist in the works, one of which was written in the genre of novella, and the other, which was written in the type of story, called Kirli Pardösü. Determining the common and different aspects between the predecessor and the successor works, both of which were written to reflect the financial difficulties of the petty civil servant, was determined as the main issue of this study.

Keywords: Thema, coat, topcoat, petty people, realism.

Giriş

Rus yazar N. Vasilyeviç Gogol ve Türk yazar Orhan Kemal, eleştirel gerçekçi ve / veya toplumcu gerçekçi yazarlardır. Her iki yazarın da eserlerinde hayatlarından gelen öz yaşam öyküsel yansımalar bulmak mümkündür.

Türk edebiyatındaki toplumcu gerçekçi yazarların, Rus eleştirel / toplumcu gerçekçi yazarları okumuş oldukları düşüncesinden hareketle bu makalede; Gogol'un "Palto" adlı novellasında bulunan Akakiy Akakiyeviç adlı başkişi ile Orhan Kemal'in "Kirli Pardösü" adlı öyküsünde bulunan adı belirtilmemiş olan başkişi arasında bulunan benzer ve farklı yönlerin neler olduğu üzerinde durulacaktır.

Gogol'un "Palto" adlı eseri Türkçeye ilk defa 1945 yılında çevrilmiştir. Bu çeviriyi Erol Güney, Oğuz Peltek ve Orhan Veli Kanık birlikte gerçekleştirmişlerdir. "Palto" adlı eserin 1945'te yapılan ilk çevirisinin hikâyesini Erol Güney şu şekilde anlatmıştır: "[Orhan Veli için] Nitekim ilk kez benimle Rusçadan Gogol'un *Üç Hikâye*'sini çevirmişti. Bu üç öykünün arasında meşhur "Palto" da vardı. [...] Hatta Orhan Veli bu kitap hakkında *Tercüme* dergisine bir inceleme yazısı da yazmıştı" "<https://arkakapak.babil.com/cevirmen-orhan-veli-kanik/cevrimiçi>: 28.10.2022). Orhan Veli Kanık tarafından yazılan ve *Tercüme Dergisi*'nde yayımlandığı belirtilmiş olan bu yazı hakkında makalenin ilgili bölümünde bilgi sunulacaktır.

Bu çalışmada yer alan "Palto" incelemesi için kullanılan kitap, Türkiye İş Bankası Yayınları tarafından yayımlanan ve aralarında "Palto" adlı öykü ile birlikte başka seçme öykülerin de bulunduğu kitabın 2017 yılında yapılmış olan 14. baskısıdır.

Yazarın ilk hikâyesinin; 1940 yılında *Yeni Edebiyat* dergisinde çıkan "Balık" adlı eser olduğu ve bu hikâyenin, yazarın 1949 yılında yayımlanan ilk romanı "Baba Evi"nde bir bölüm olarak yer aldığı ifade edilmiştir (Eyigün, 2006, s. 23). Orhan Kemal'in ilk hikâye kitabının adı *Ekmek Kavgası*'dir. "*Ekmek Kavgası adlı bu ilk hikâye kitabı 1949 yılında yayımlanmıştır*" (Kahraman, 2015, s. 68). Yazarın son hikâye kitabı ise *Önce Ekmek*'tir (Bakır, 2020, s. 407).

Yazara ait;

1949 yılında Varlık Yayınevi tarafından yayımlanmış olan Ekmek Kavgası adlı eser, 1949 ve 1976 yılları arasında 6. baskıya kadar bu yayınevinden çıkmıştır. Eserin 7 ile 13. baskıları arasındaki yedi kitap 1980 ile 2003 arasında Tekin Yayınevinden, 14 ile 18. baskıları arasındaki beş kitap 2007 ile 2012 arasında Everest Yayınlarından çıkmıştır. İlk baskısında 18 hikâyenin yer almış olduğu belirtilen kitabın 2013 yılında Everest Yayınevinden çıkmış olan 19. baskısından itibaren içinde 25 hikâye olduğu görülmüştür (Bakır, 2018, s. 74).

Bu çalışmada kullanılan kitap eserin Everest Yayınevi tarafından 2017 yılında yayımlanmış olan 26. baskısıdır.

1. Orhan Kemal'in Hikâyeciliği Hakkında

Orhan Kemal'in düzyazıya yöneldikten sonra ismini duyurduğu ilk türün hikâye olduğu ifade edilmiştir. Yazarın, hikâye türünü romana geçişte bir aşama hâlinde gördüğü belirtilmiş; yazdığı iki yüz atmış beş hikâye ile 1950'li yıllarda usta bir hikâye yazarı olarak kendini kabul ettirmiş olduğu dile getirilmiştir (Bakır, 2018, s. 53).

Türk edebiyatında 1950'li yıllarda usta bir hikâyeci olarak kendini kabul ettiren yazarın, 1953 yılından itibaren birçok hikâyesi Rusçaya çevrilmeye ve orada çeşitli dergilerde yayımlanmaya başlanmıştır. Orhan Kemal, 1963 yılında Dışişleri Bakanlığımıza gönderdiği bir dilekçeye Rusçaya çevrilen eserlerinin listesini de ekleyerek; kitaplarının telif ücretinin SSCB'den istenmesini arz etmiştir. Yazar bu dilekçenin ve dilekçeye ekli çeviri kitapların listesinin bir kopyasını da arkadaşı Fikret Otyam'a göndermiştir. Bu listeye göre yazarın "Kırlı Pardösü" adlı hikâyesi 1958 yılında Rusçaya çevrilerek orada iki ayrı dergide yayımlanmıştır (Otyam, 1975, s. 248). Yazarın telif haklarının ödenmesi konusunda Dışişleri Bakanlığımıza gönderdiği dilekçe dikkate alınmış olmalıdır ki yakın arkadaşı Fikret Otyam'a yazdığı 1964 tarihli bir başka mektupta Orhan Kemal; "*Sovyetlerden Merkez Bankası eliyle dokuz bin yedi yüz lira al[dığımı]*" yazmıştır (Otyam, 1975, s. 258).

Hikâyelerinde ekmek peşinde mücadele veren "küçük insanları" anlatan Orhan Kemal'in ilk ve son hikâye kitapları için "Ekmek Kavgası" ve "Önce Ekmek" isimlerini seçmiş olması tesadüf değildir. Yazar hakkında ayrıntılı bir çalışma yapan araştırmacı Asım Bezirci konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. "*Ekmek ardında koşan insanın yaşamı elbette büyük bir çeşitlilik gösterir. Orhan Kemal, çok küçükken kazanmak zorunda kaldığı ekmeğin önemini gayet iyi bilmektedir. İlk öykülerinden başlayarak son yazdıklarına kadar sürekli biçimde bunu işlerken değişik çevrelerin değişik insanların ekmek kavgasını anlatır*" (Bezirci, 1984, s. 70). Nitekim *Ekmek Kavgası* isimli hikâye kitabında yer alan "Kırlı Pardösü" adlı hikâyenin de başkışisi; işi yalnızca rakamları toplamak olan ve ailesinin geçimini kıt kanaat maaşı ile sağlamaya çalışan, yani ekmeğinin peşinde koşan bir küçük memurdur.

Türk edebiyatının "küçük insanları" öyküleyen bir başka hikâye yazarı da Sait Faik'tir. Sait Faik de küçük insanların hikâyelerini anlatır fakat onun küçük insanları daha çok kendi yağında kavrulan, hayatla bir şekilde barışık ve mutlu – umutlu olan insanlardır. Her iki hikâye yazarımızın bu noktada ayrıldıkları söylenebilir. Çünkü Orhan Kemal'in küçük insanları yoksul ve çoğunlukla hayatla kavgalı insanlardır.

Orhan Kemal'in hikâyelerinde görülen küçük insanlar, içinde buldukları hayata yabancıdırlar. Bu küçük insanların "*asıl bahtsızlığı, eski çevresi, aldığı eğitim ve görgüsü ile içine düştüğü hayatın yabancı olma[larıdır.]*" diyen Tahir Alangu (1965) bu durumu yazarın hayatından geldiğini düşündüğü psikolojik yansımalarla ilgili bulmakta ve şu şekilde izah etmektedir: "*Orhan Kemal'in ruhu ise ilk görgülerinin ve delikanlılığının getirdiği itelenişle işçilerin değil, içinden kovulduğu mutlu eski günlerin özlemine çekmektedir*" (s. 385). Çünkü Orhan Kemal'in babası avukatlık, milletvekilliği, bakanlık ve parti başkanlığı yapmıştır ayrıca ailenin Ceyhan'da çiftlikleri ve tarlaları da olmuştur (Narlı, 2002, s. 37).

Öte yandan yazarın, kurmaca gerçeklik içinde eserlerinde; tanıdığı insanları anlattığı aktarılmıştır. Yazarın kendisi “*Ben tanıdığım insanları yazdım. Tanıdığım, konuştuğum, birlikte sigara içtiğim, sırtımı sıvazlayan insanları yazdım. Ben bu insanları inceledim, araştırdım. Ağa oğlu olarak, namuslu bir vatandaşı olarak inceledim.*” diyerek bu konuyu izah etmiştir. (Bezirci, 1984, s. 55).

Netice itibarıyla Orhan Kemal hikâyelerinde ekmeğinin derdine düşmüş, hayatla kavgalı ve yoksul olan küçük insanların hikâyelerini anlatmıştır. Yazar bu küçük insanları tanıdığı, gözlemlediği ve bir şekilde hayatına girmiş olan insanların arasından seçerek yazmıştır.

2. Orhan Kemal’in Sevdği Yazarlar ve Gogol’ün Orhan Kemal Üzerindeki Etkisi Hakkında

Orhan Kemal’in Rus gerçekçi yazarlarını okuduğu tahmin edilebilir. “*Küçük Adamın Notları serisinde yer yer P. Strativari bazı parçalara rastlanmakla birlikte, onun üzerinde daha çok M. Gorki’nin kendi yaşayışını anlatan ünlü hikâyelerinin etki bıraktığı görülmektedir*” (Alangu, 1965, s. 379).

Orhan Kemal’in *Ekmek Kavgası* adlı kitabında yer alan eserlerinden biri “Ekmek Sabun ve Aşk” adlı hikâyedir. Bu hikâyede hapiste bulunan anlatıcı kişi, Galip adında bir gardiyan ile yakın arkadaş olur. Anlatıcı kişinin önerisi ile Galip, “Kamelyalı Kadın” ve “Benim Üniversitelerim” adlı kitapları okur (Kemal, 2017, s. 24). Kendisi de cezaevinde yatmış olan yazarın hayatından gelen otobiyografik yansımalara örnek verilebileceği düşünülen bu ayrıntı; Orhan Kemal’in okumayı tercih ettiği Aleksander Dumas ve Maksim Gorki gibi yazarları göstermek açısından önemli bulunmuştur.

Öte yandan *Ekmek Kavgası* adlı hikâye kitabında bulunan “Kitap Satmaya Dair” adlı bir başka hikâyede de yine “Benim Üniversitelerim” adlı eser ve eserin yazarı Maksim Gorki’nin; ayrıca “Harp ve Sulh” adlı eser ve eserin yazarı Tolstoy’un adları geçmektedir. “Kitap Satmaya Dair” adlı hikâyesinde yazar; kitaplarını satmak zorunda kalmış olan baş kişisi üzerinden dile getirdiği “*galiba kendisinde de Tolstoy’dan bir parça*” ve “*onda mutlaka Gorki’den bir şeyler*” şeklindeki ifadelerle; kitaplarını severek okuduğu yazarlardan kendisinde izler bulunmakta olduğunu ifade etmiştir. Yazar Orhan Kemal çektiği şiddetli geçim sıkıntısı yüzünden gerçekte de zaman zaman kitaplarını satmak zorunda kalmıştır. Nitekim yazar not defterine, yüklüce miktara ulaşan borçlarını kapatılmak için bunu yapmak zorunda kaldığını şu şekilde yazmıştır: “*Düşündüm, taşındım. Akluma zavallı kitaplarım geldi. Dört paket halinde sahaflara götürdük Erol’le. Altmış liralık kitabı on beş liraya verdik. [Borçları için] belki fazla değil ama beni çok üzüyor. Kitaplarımı satınca öderim belki.*” (Otyam, 1975, s. 80) şeklinde not defterine yazılmış olan bu ayrıntılar hem “Kitap Satmaya Dair” adlı hikâye üzerinde yazardan gelen öz yaşam öyküsel yansımaları hem de Orhan Kemal üzerinde Aleksander Dumas, Maksim Gorki ve Lev Tolstoy etkisini göstermek açısından önemli bulunmuştur.

Maksim Gorki’nin çeşitli kaynaklarda Orhan Kemal’in en çok sevdiği Rus yazar olduğu belirtilmiştir. Orhan Kemal, “*Gorki ile arasında benzerlik kurulmasından rahatsızlık duymaz*” (Bakır, 2018, s. 51). Yazarın, “1968 yılının haziran ayında Sovyet Yazarlar Birliği tarafından Gorki’nin yüzüncü doğum yılı için düzenlenmiş olan törene davet edilmiş olduğu fakat kendisine pasaport verilmediği için gidemediği aktarılmıştır” (Narlı, 2002, s. 23).

Rus yazar Maksim Gorki ile arasında benzerlik bulunmasından rahatsızlık duymadığı belirtilen yazar, N. V. Gogol ile arasında bulunduğu belirtilen benzerlikten ise hoşlanmamıştır. Yakın arkadaşı Fikret Otyam'a yazdığı bir mektupta Orhan Kemal, "*soytarı bir eleştirmenin*" "Müfettişler Müfettişi" adlı eserinde Gogol'den esinlendiğini anlattığını, oysa kendisinin Gogol'ün "Müfettiş" adlı eserini henüz doğru düzgün okumadığını; hatta iki eser arasında hiçbir benzerliğin bulunmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte yazar, yeni yazacağı ve "*sırtındaki sayın bay paltosunun hikâyesini anlatacağı*" bir hikâye için de eleştirmenlerin yine Gogol'den esinlendiğini söyleyeceklerini bildiğini dile getirmiştir (Otyam, 1975, s. 348).

Netice itibarıyla Orhan Kemal'in eserlerinde isimlerini andığı ve sevdiği yazarlar arasında Rus gerçekçi yazarlarından Maksim Gorki ve Lev Tolstoy gibi yazarların bulunduğu söylenebilir.

3. Gogol'ün Hikâyeciliği ve Gogol'den Yapılan İlk Çeviriler Hakkında

Kapağında "Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iki ayda bir çıkarılır" ibaresi ile 1946 yılının mayıs ayında yayımlanan *Tercüme Dergisinde*; içinde Gogol'ün "Palto" adlı hikâyesi ile ilgili bilginin de bulunduğu bir yazı yer almıştır. Bu yazı, Gogol'ün "Petersburg Hikâyeleri" adlı kitabından "Üç Hikâye" adıyla 1945 yılında dilimize çevrilmiş kitap içinde yer alan üç hikâye ile, ve genel olarak Gogol'ün hikâyeciliği ile ilgilidir. "Üç Hikâye" adlı eserde yer alan ve Rusçadan Türkçeye çevirisi yapılmış olan hikâyeler de "Burun, Fayton ve Kaput" adlı eserlerdir.

Gogol'ün "Petersburg Hikâyeleri" adlı eserinde; "*Neva Caddesi, Burun, Portre, Bir Delinin Hatıra Defteri ve Kaput adlı hikâyeleri bulunmaktadır*" (Çetin, 2017, s. 54). Bu kitaptan Türkçeye çevirisi "Üç Hikâye" adıyla yapılan eser ile aynı adı taşıyan yazıda dipnot olarak; "Üç Hikâye" adlı kitabın "Ankara Milli Eğitim Basımevinde 1945 yılında yayımlandığı ve çevirmenlerinin Erol Güneş, Oğuz Peltek ile Orhan Veli" oldukları belirtilmiştir. "O. V. K." şeklinde imzalı şekilde yayımlanan bu yazı Orhan Veli Kanık'a aittir (Kanık, 1946, s. 75).

Yazının Orhan Veli Kanık tarafından yazılmasının yanı sıra; bu çalışmanın konusunun bir kısmını teşkil eden Gogol'ün hikâyeciliği ve "Palto" adlı hikâyesi ile ilgili önemli ayrıntıları da ilk defa sunması önemli bulunmuştur.

"Üç Hikâye" adlı bu yazıda verilen bilgilerin Gogol'ün hikâyeciliği ile ilgili olan kısmında şunlar aktarılmıştır:

Bence Gogol'ün en büyük tarafı bütün insanlarda rastlanan halleri en tabii en çıplak şekliyle görebilmesi, duyup da söyleyemediğimiz, çok kere de söylemekten çekindiğimiz ruh haletlerini apaçık anlatabilmesidir. Zaaflarımızı hiçbir yerde Gogol'ün eserlerinde olduğu kadar açık göremeyiz. Halimiz gülünçtür, acıklıdır. İnsanları comique (komik) yahut tragique (trajik) hâle getirmek için değiştirmeye, idealiser etmeye lüzum yoktur. Gogol'ün mizahı da hicvi de realizmindedir. Ben, hayatı olsun, insanlığı olsun Gogol'de duyduğum kadar, hiçbir yazarda duymadım. Onun, birçoklarınınca teferruat sayılan öyle ince, öyle derin görüşleri var ki, okuyup da heyecan duymamak insanın elinden gelmiyor (Kanık, 1946, s. 75).

Burada Gogol'ün realizmi ile ilgili ayrıntılar dikkate şayandır. Gogol gerçekçiliğinde mizahın ve hicvin içiçe geçtiğine ve yazarın kişilerini idealize etmeden "apaçık" anlatmış olduğuna dikkat çekilmiştir.

Gogol'ün "Petersburg Hikâyeleri" adlı eserinde yer aldığı belirtilen üç hikâyesinden biri olan "Kapot", daha sonra "Palto" adı ile yayımlanmıştır.

Orhan Veli Kanık'ın "Üç Hikâye" adlı yazıda aktarmış olduğu bilgiye göre; *Petersburg Hikâyeleri* adlı kitabın önsözünde Gogol'ün bu hikâyenin konusunu nasıl bulduğu anlatılmıştır. Gogol, "Palto" adlı hikâyesinin öyküsünü gerçek bir hikâyeden yola çıkarak kurmuştur. Bu gerçek hikâye de ava çıkmaya çok meraklı olan bir memurun hikâyesidir.

Bu memur, bin bir sıkıntı ile biriktirdiği iki yüz ruble ile ilk ava çıktığı gün bir sandala bindi. Ama tüfek nasılsa suya düşüverdi. Memur evine döndü, yatağa düştü. Şiddetli bir humma içinde günlerce yattı. Ancak arkadaşları, aralarında para toplayarak ona yeni bir tüfek aldıkları zaman iyileşip ayağa kalkabildi. Bu hikâyeyi dinleyenlerin hepsi güldüler. Yalnız Gogol gülmedi. Uzun zaman düşünceli kaldı. Kaput'un ilk fikri işte o gün doğmuştu. Bu hikâye 1834'te anlatılmıştı. Gogol bunun üzerinde çok çalışmıştı. Aradan sekiz yıl geçtikten sonra Kaput'u yazdı (Kanık, 1946, s. 75).

Çeviriden aktarılan bu bilgilerden sonra Orhan Veli Kanık aynı yazıda şunları da yazmıştır:

Bu hikâyedeki tüfek Gogol'ün hikâyesinde bir palto olur. Suya düşme hadisesi de bir soyulma hadisesidir. Kaput, küçük memurun hayatından, küçük memurun psikolojisinden bahseden ilk Rus hikâyesidir. Bu hikâyenin Dostoyevski, Tolstoy ve Çehov üzerinde büyük tesirleri olmuş. Dostoyevski "Biz hepimiz Kaput'tan çıktık" dermiş. Türk okuyucuları Gogol'ü okumalı, onu anlamaya çalışmalıdır (Kanık, 1946, s. 75).

Gogol'ün, kendisine özgü realist anlatım özellikleri ile "küçük memur / küçük insan"ın yaşamı / hisleri ile ilgili olarak ilk kez yazan Rus yazar olduğu, ilk defa bu yazıda ve sonrasında da birçok farklı çalışmada belirtilmiştir. Gogol bu yönleriyle kendisinden sonraki Rus ve Türk yazarlara öncülük etmiştir.

4. "Palto" ve "Kirli Pardösü" Adlı Eserlerin Özetleri

4.1. Gogol'ün "Palto" Adlı Eserinin Özeti

"Palto" adlı eserin başkışisi olan Akakiy Akakiyeviç, bir devlet dairesinde çalışmaktadır. Kendi hâlinde küçük bir memur olan Akakiyeviç; kimseyle konuşup görüşmeden yaşar ve devamlı olarak yazıları temize çekmekten ibaret olan işiyle uğraşır.

Çalıştığı dairede bulunan memurlar, onunla alay ederler. Akakiy Akakiyeviç, bunlara hiç tepki vermez, yazıları temize çekmeye devam eder. Diğer memurların kaba alayları dayanılmaz hâle geldiğinde yalnızca "Lütfen yapmayın! Neden bana böyle davranıyorsunuz?" diyebilir.

Akakiyeviç'in yıllık dört yüz rubleye yakın olduğu belirtilen çok az bir maaşı vardır ve buna şükredip sessiz sakin yaşamaktadır. Bu esnada da Petersburg soğuğu ile mücadele etmeye çalışmaktadır. İyice inceldiği için diğer memurların deyimiyle bir "sabahlık" halini almış olan paltosu onu artık soğuktan koruyamamaktadır. Eskimiş ve kullanılamaz hâlde olan paltosunu tamir ettirmek isteyen Akakiyeviç onu Terzi Petroviç'e götürür. Devamlı olarak içtiği için her zaman sarhoş olan Terzi Petroviç, Akakiyeviç'e paltosunun tamir edilmesinin mümkün olmadığını; yeni bir palto diktirmesi gerektiğini söyler.

Akakiyeviç, önce itiraz etmeye çalışsa da sonra yeni bir palto diktirmeyi kabul etmek zorunda kalır. Bunun için kendisine yeni bir harcama planı yapan Akakiyeviç maddi anlamda zaten çok kısıtlı olan yaştanısını daha da kısıtlı bir şekilde devam ettirmek durumunda kalır.

Nihayet palto dikilir ve Akakiyeviç yeni paltosunu teslim alır. Dairede diğer memurlar tarafından yeni paltonun kutlanması gerektiği konuşulur. Çalıştığı daireden bir memur arkadaşı, evindeki partiye Akakiyeviç'i de davet eder. O zamana kadar hiç dışarı çıkmamış olan Akakiyeviç bu partiye gitmeyi kabul eder. Memurların paltosunu beğenmelerine çok memnun olmuştur. Ancak arkadaşının evindeki partiden ayrıldığı gece yolda yürürken paltosu gasp edilir. Akakiyeviç'e önce komisere ve sonra da "önemli kişiye" gitmesi önerilir. Akakiyeviç nüfuzlu kişiye gider fakat nüfuzlu kişi ona çok sert ve öfkeli davranır.

Ertesi gün hasta olan Akakiyeviç'in ateşi yükselir ve Akakiyeviç paltosunu sayıklayarak ölür. Birkaç gün sonra çalıştığı daireden evine gönderilen odacı sayesinde öldüğü anlaşılır. Sonraları Peterburg'ta yayılan bir söylentiye göre Kalinkin Köprüsü yakınlarında memur görünümünde bir hortlak, oradan geçen insanların paltosunu almaktadır.

Akakiyeviç'in öldüğünü duyan ve buna çok üzülen önemli / nüfuzlu kişi bir gün yolda giderken yakasında kuvvetli bir el hissederek hortlak ondan paltoyu alır. Bugünden sonra önemli / nüfuzlu kişi emrindeki memurlara daha nazik davranmaya başlar. Hortlak da bir daha ortalıkta görülmez.

4.2. Orhan Kemal'in "Kirli Pardösü" Adlı Hikâyesinin Özeti

İşi kocaman defterlerdeki rakamları toplamaktan ibaret olan bir küçük memur, işe alındığı üç aydan beri kendisiyle aynı serviste çalışmakta olan diğer memurlarla hiç iletişim kurmadan çalışmaktadır.

Bir süre sonra küçük memur ve sırtındaki kirli pardösü diğer memurların alay konusu olur. Kendisiyle alay edilmekte olduğunun farkında olan küçük memur; havaların ısınması ve sıcaklığın iyice artmasına rağmen üzerindeki kirli pardösüyü giymeye devam eder. Kirli pardösü konusu servisin umum müdürünün kulağına kadar gider.

Bir gün servise gelen umum müdür, küçük memura üzerindeki kirli pardösüyü çıkartmasını emreder. Müdürün emrini mecburen yerine getirmek zorunda kalan küçük memurun kirli pardösüsünün altından, zayıflıktan kupkuru kalmış çıplak vücudu ortaya çıkar. Zavallı adamın eline geçen üç kuruş maaşı ile üç çocuklu ailesini geçindirmeye çalışmakta olduğu anlaşılır. Bu hadiseden sonra küçük memurun daireden çıkıp gittiğinin söylenmesi ile hikâye biter.

5. Bulgular

5.1. "Palto" ve "Kirli Pardösü" Arasında Konuları Bakımından Bulunan Benzerlikler

Her iki eserde de "askere" duyulan sempati veya antipati konusu ile ilgili ayrıntılar görülmektedir. Bu ayrıntılar üzerinde metinden yapılan alıntılar ile şu şekilde durulabilir.

Gogol'ün "Palto" adlı hikâyesinin başkişisi olan Akakiyeviç "*en düşük düzeydeki memurları temsil etmekte, asayişten sorumlu en üst düzey görevli olan general ise tepe yöneticilerini temsil etmektedir. Hikâyede, alt düzey devlet görevlileri ile üst düzey devlet görevlileri arasındaki asimetric güç mesafesinin aşırılığı ve söz konusu aşırılığın kaynaklık*

etmiş olduğu bürokratikleşme (formalleşme) olgusu eleştirilmektedir” (Keskin, 2019, s. 253). Akakiy Akakiyeviç metinde gasp edilen paltosunu bulabilmesi için kendisine yardım etmesini talep etmek amacıyla nüfuzlu kişi ile görüşür. Bu nüfuzlu kişi, “memuriyette general unvanını almış” biridir ve kendisinden daha alt seviyedeki memurlara kötü muamele etmektedir (Gogol, 2017, s. 169). Öte yandan Akakiy Akakiyeviç; Terzi Petroviç’in aynı zamanda dükkânı da olduğunu bildiğimiz evine gittiğinde Petroviç’in eşyaları arasında, üzerinde bir generalin resminin bulunduğu bir enfiye kutusu görülür. Enfiye kutusunun “kapağında tam generalin yüzüne gelen yer parmakla basıla basıla delindiği için dört köşe bir kâğıt parçasıyla yamanmıştır. (...) Petroviç, yüzü dört köşe kağıtla kaplanmış general resmi kapaklı enfiye kutusunu açıp burun deliklerini tütünle doldur[ur], kutuyu tam kâğıt yamanın üzerine basturarak kapatıp bir köşeye sakla[r]” (Gogol, 2017, s. 153).

Orhan Kemal’in “Kırlı Pardösü” adlı hikâyesinde de küçük kâtibin bulunduğu ofiste duvarda “büyük üniforması içinde Atatürk’ün resmi[nin]” bulunduğu ifade edilmiştir (Kemal, 2017, s. 121). Hikâyenin sonuç kısmında; Umum müdürü ile küçük kâtip arasında yaşananların neticesinde metinde Atatürk’ün; “tatlı mavi gözlerinin yaşardığı, içini çektiği ve iki eliyle yüzünü kapadığı” dile getirilmiştir (Kemal, 2017, s. 121).

Dolayısıyla “Palto” adlı metinde verilen ayrıntılar dikkate alındığında enfiye kutusu üzerinde yüzü silinmiş olan general ile kendisinden alt seviyedeki memurları ezen general rütbesi almış memurun ve “Kırlı Pardösü” adlı metinde yaşlı gözleri ile bakmakta olduğu anlatılan Atatürk resmi ile ilgili detayların farklı olduğu dikkati çekmektedir. Çünkü “Palto” isimli eserde yazarın sınıfsal farklılığı göstermek için kullandığı detaydan, generale sempati duymadığı, Orhan Kemal’in ise askerî üniforması içinde okura gösterdiği Atatürk’e sempati duyduğu anlaşılmaktadır.

Bunların yanı sıra her iki eserde de “küçük memur / küçük insan” tipleri anlatılmış ve bu insanlar vasıtasıyla ezilmiş, geçim sıkıntısı çeken ve ötekileştirilmiş olan insanın; toplumsal düzen içindeki yeri gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, her iki eserde de küçük insanın / küçük memurun toplumsal düzen içindeki yeri bir “palto / pardösü” örneği ile sembolize edilerek anlatılmıştır. Buna ilaveten her iki eserde başkışiler vasıtasıyla; daha yüksek seviyelerdeki memurların ve yöneticilerin kendilerinden alt seviyede olan memurlara yaptıkları acımasız davranışlara dikkat çekilmiştir.

Hem Gogol’ün hem de Orhan Kemal’in “Palto” ve “Kırlı Pardösü” adlı eserlerinde “küçük insan” tiplerini anlatırken öz yaşam öyküsel ayrıntılardan beslendikleri görülmüştür. Her iki yazarın seçmiş oldukları “küçük kâtip” tipi ile toplumsal düzen içinde küçük insanın ezilmişliğini gösterdikleri; bu “küçük kâtipler” vasıtasıyla etraflarındaki diğer insanların onlara karşı yaptığı acımasız davranışların da eserde yansıtıldığı görülmüştür.

5.2. Gogol’ün “Palto” Adlı Hikâyesindeki Başkışı: Akakiy Akakiyeviç Başmaçkin

Akakiy Akakiyeviç Basmaçkin “kısaca boylu, çopurca yüzlü, kızılca renkli seyrek saçlı, gözleri bozukça” bir insandır. Akakiyeviç’in yüzünün iki yanı kırışıklıklarla kaplıdır ve suratı “hemoridal dedikleri renye bürünmüştür”. Çünkü basurun memur hastalığı olduğuna inanılmaktadır. Üstü başı çok kötü durumdadır. Resmî giysisi rengini yitirmiş ve soluk bir renk almıştır. Giysisinin üzerinde her zaman çöp, iplik gibi şeyler görülen Akakiyeviç, bir devlet dairesinde küçük bir kalem memurudur.

Memurun adı karakteristik özelliklerini yansıtacak şekilde belirlenmiştir. “*Rusçada eski terlik anlamına gelen “başmak” sözcüğünden türetilmiş “Başmaçkin” soyadı ve “kötülük bilmez” anlamına gelen ‘Akakiy’ kelimesinin ana karaktere isim olarak verilmesiyle kahramanın karakter özelliklerine vurgu yapılmaktadır*” (Küçük, 2011, s. 78). Bu görüşten yola çıkarak kahramanın “kötülük bilmeyen fakat kıymet de görmeyen” anlamlarını üzerinde taşımakta olduğu görülmektedir. Nitekim Akakiy Akakiyeviç Başmaçkin adlı düşük rütbeli memurun tüm karakteristik özellikleri metinde bu şekilde kurgulanmıştır.

Akakiyeviç çalıştığı dairede çok uzun zamandır çalışmaktadır. Buna rağmen hiç terfi almamıştır. Etrafındaki insanlar onun adeta yalnızca memur olmak için dünyaya getirilmiş olduğuna inanmışlardır. Akakiyeviç, çalıştığı dairede odacısından müdürüne kadar kendisine hiç kimsenin saygı göstermediği bir kişidir. Odacıların gözünde onun, adeta sinek kadar değeri yoktur. Genç memurlar onunla alay ederler, eğlenirler ve hatta alayı abartıp kaba saba şakalar yaparak onu tartaklarlar. Yöneticiler ise ona soğuk ve zalimce davranırlar. Temize çekmesi için getirdikleri kağıtları hiçbir şey söylemeden yüzüne fırlatıp giderler.

O bu davranışlara hiç tepki vermez. Yalnızca genç memurlar çalışmasına engel oldukları zaman “*birakın beni canımı acıtıyorsunuz*” der. “*Seçtiği sözcüklerde ve sesinde karşı kııştan çok bir gariplik, kendine acındırmaya yönelik bir tını duyumsanır.*” Zaten tek tek sözcüklerle, çekinir gibi ve daha çok da “*şey*” sözcüğünü kullanarak konuşmaktadır. Akakiyeviç görevine aşkla bağlıdır. “*Yazıları temize çekerken kendini olağanüstü güzel bir dünyada bulur.*” Kendisini çok mutlu hisseder. Akakiyeviç’in alfabede bulunan harfler içinde diğerlerine göre daha çok sevdiği harfler vardır. Bir defasında işi açısından daha üst bir seviyeye çıkması imkânı kendisine sunulmuş olmasına rağmen bunu kabul etmemiştir ve yazıları temize çekme görevine devam etmek istemiştir. O günden sonra da adeta sonsuza kadar yazıları temize çekme işiyle baş başa bırakılmıştır.

Akakiyeviç “*...her gün işe giderken ya da işten dönerken yolda neler olup bittiğine hiç dikkat etmez...Eve döndüğünde hemen yemeğe oturur, alelacele içtiği çorbasından sonra bol soğanla pişirilmiş bir parça sığır etini, içine düşmüş sinek ya da Tanrı’nın yarattığı akla geldik gelmedik bin bir şeye aldırmandan yer, yediği yemeklerin lezzetinin farkında bile olmaz.*” Bu şekilde adeta hiçbir varlık göstermeden tek başına yaşayan Akakiyeviç, yemeğini yedikten sonra daireden eve getirdiği bir işi yoksa, sırf kendi zevki için yine bir yazıyı temize çekmekle uğraşır. Diğer memurlar iş çıkışlarında çeşitli şekillerde eğlenerek vakit geçirirken o hiç evinden çıkmaz. “*Yatağına yattığı zamanlarda Allah'ın onu temize çekilecek yazısız bırakmayacağı günler için dua eder.*”

Fakat Petersburg soğuğu ve artık iyice inceldiği için kendisini soğuktan koruyamayan ve “*kaba dokunmuş çuval*” görünümündeki eski paltosu nedeniyle hayatı değişir. Bu palto dairedeki diğer memurların alay konusu olmuştur ve memurlar paltoya “sabahlık” demektedirler.

Akakiyeviç eskimiş paltosunu tamir etmesi için Terzi Petroviç'e gider fakat paltonun tamiri için onu ikna edemez. Terzilik sanatındaki bilgisine ve yeteneğine güvenen Petroviç; paltonun artık tamir edilmesinin mümkün olmadığını ve yeni bir paltonun dikilmesi gerektiğini söyler. Yeni bir palto diktirmenin ne kadar ettiğini öğrendiğinde ise Akakiyeviç zaten kıt kanaat devam etmekte olan geçimini, zaruri giderlerini de tamamen kısararak (aç kalmak dahil) yeniden planlamak durumunda kalır. Kıt kanaat devam eden hayatında bir yandan da harcadığı her ruble

için bir kapık biriktirmek gibi bir tasarruf adeti edinen Akakiyeviç'in, yeni paltonun yarısı için yapacağı harcama hazırdır. Yukarıda sözünü ettiğimiz harcama planı yeni palto masrafının biriktirilmemiş olan yarısı içindir. Metinde sunulan bu ayrıntılar, Akakiyeviç'in geçim sınırının altındaki bir standartta devam ettirmek zorunda bulunduğu yaşamını anlatmak için sunulmuştur.

Bir palto edinebildikten sonra sosyal yaşamında değişiklikler olan Akakiyeviç, arkadaşlarının teklifi üzerine çay davetine katılır. Bu, aynı zamanda etrafındakiler tarafından da artık fark edildiğinin göstergesidir. Yeni bir palto ile eskisinden daha farklı, yeni bir Akakiyeviç ortaya çıkmıştır. Yeni paltoya sahip olmak onun için adeta bir yeniden doğuştur. Fakat davetten ayrıldığı gece paltosunu çaldırır. Önce emniyet müdüründen ve sonra da “nüfuzlu kişiden” yardım ister. Kaybolan paltoyu bulmak mümkün olmaz. Hastalanıp ölen Akakiyeviç'in hortlağa dönüşüğüne dair söylentiler yayılır.

5.3. Orhan Kemal'in “Kirli Pardösü” Adlı Hikâyesindeki “Küçük Memur”

Orhan Kemal'in yakın arkadaşı Fikret Otyam'a yazdığı bir mektupta, içinde bulunduğu durumu anlatırken kendisini adeta “Kirli Pardösü” adlı hikâyesinin başkışisi olan küçük memur / kâtip ile özdeş kıldığı görülmektedir. Bunu yazarın şu ifadelerinde görmek mümkündür:

Çoluk çocuk bir de torun. Kendimden çok başkalarının doyup yetişmesine kendimi vermek zorundayım. Öyle ki, ağız tadıyla ölemem bile. Sanıyorum ki, bu dünyadan bıkip ölmeye karar versem de ölüversem, karı, çocuklar, torun, yakamdan yapışıp “Ne hakla ölüyorsun, Nasıl ölürsün, Buna hakkın yok” diyecekler. Bununla beraber bunları gülererek yazıyorum. Katiyen karamsar filan değilim. Alt tarafı Küçük kâtip Raşit Efendiyim! (Otyam, 1975, s. 200).

Öte yandan burada konu ile ilgili olarak sunmak istediğimiz bir başka ayrıntı da Orhan Kemal için paltolarının ve paltoları içinde de özellikle “*deve tüyü renginde ve müdevver (eskimiş) olup; kendisini Müfettişler Müfettişi gibi gösteren*” paltosunun önemini bu sözleriyle ifade etmiş olmasıdır (Otyam, 1975, s. 346). Buradaki bilgilerden yola çıkarak Orhan Kemal'in “Kirli Pardösü” adlı hikâyesinde “küçük kâtip Raşit Efendi” ve “palto” gibi ayrıntılar vasıtasıyla öz yaşam öyküsel izlerin bulunduğunu söylemek mümkündür.

“Kirli Pardösü” adlı hikâyede bulunan küçük memur / küçük kâtip şu şekilde anlatılabilir: “*Ufak tefek bir adamcağız*” olan küçük memurun “*kupkuru yüzün[ü] kırmızı kırmızı sivilceler kaplamış[tr.] Mor çukurlarına gömülmüş ufacak gözlerini*” üç aydır çalışmakta olduğu servisteki herkesten kaçırın bu adam kimse ile göz göze gelmek istemez, hatta bundan korkar. Kimse ile iletişim kurmayan bu küçük memurun görevi, bulunduğu servisteki çok yapraklı kocaman defterde bulunan rakamları toplamaktır.

Küçük memur, “*Her sabah [servise] bütün memurlardan önce gelir, akşamları da herkesten sonra paydos eder. Sigara, çay ve kahve içtiği görülmemiştir[r.]*” Öyle ki “*herkes yemek paydosuna çıktıktan sonra küçük masasının gerisine siner, sabahleyin evden getirdiği peynir ekmeğini*” yer (Kemal, 2017, s. 121). Görüldüğü gibi kıt kanaat yaşamak durumunda olan ve “*bütün diğer memurların orada servisin alacakaranlık*” köşesinde unuttukları bu adam, zaten hatırlanmaya da hevesli değildir. Unutulmuş olmaktan adeta memnundur. Etrafındaki insanların / memurların / hatta odacının bile unuttuğu bu adam; bir de bu insanlar tarafından küçümsenmektedir. Öyle ki kendisinden bir şey istedikleri zaman diğer memurlara “*emredersiniz*” diyerek koşan odacı; kendisinden bir defa su isteyen bu küçük memura suyunu kalkıp kendisinin almasını söyler ve onun kendisini fasulye gibi nimetten saydığını düşündüğünü dile getirir.

Bir süre sonra bu küçük memurun sırtındaki pardösü servisteki memurlar arasında dedikodulara neden olur. Sonra bu pardösü ile açıkça alay edilmeye başlanır. Öyle ki diğer memurlar kâtibin yüzüne karşı sırtındaki pardösü ile açık açık alay etmeye başlar. Durumun farkında olan küçük kâtip, utancından “kulak memelerine kadar kıpkırmızı kesilir ama cevap vermez”. Havalar ısındığı zaman dahi uzun zamandır giyilmekte olduğu için kirlenmiş olan pardösüsünü üzerinden çıkartmaz. “Küçük kâtipte sabır adeta inat derecesinde[dir.]”. Diğer memurların kendisine kahkahalar ile güldüklerini bildiği hâlde bir defa başını kaldırıp bakmaz. Yutkunur, kızarır fakat onlara hiçbir şey söylemez.

Küçük kâtibin kirli pardösüsü umum müdürün kulağına kadar gider. Servise gelerek durumu kendi gözleriyle görmek isteyen umum müdürü, küçük kâtime pardösüsünü çıkartmasını söyler. Umum müdürün yüksek sesle yaptığı ikinci ikazdan ve herkesin içinde sarf ettiği rencide edici sözlerden sonra küçük memur pardösüsünü çıkartınca; zayıflıktan kupkuru bir vücudu olduğu ortaya çıkar. Üstelik kirli pardösünün altında yoksul ve zavallı adamın çamaşırı da yoktur.

Bu durum karşısında umum müdürü küçük memura ne kadar maaş aldığını sorar. Küçük kâtibin, eline geçen on dokuz lira doksan beş kuruş ile üç çocuğunu ve evini geçindirmekte olduğu anlaşılır. Söylediklerine pişman olan umum müdürü, küçük kâtime giyinmesini söyler. Küçük kâtip ağır ağır giyindikten sonra servisten çıkıp gider. Metinde bu gidişinden sonra küçük kâtibin durumunun ne olduğu ile ilgili ayrıntı verilmemiştir.

Bütün bunların neticesinde Orhan Kemal’in “Kirli Pardösü” adlı hikâyesindeki küçük kâtibin, yoksulluk sınırının da altında yaşamakta olduğu ve ailesinin geçimini sağlayabilmek için adeta kendisini feda etmiş olduğu, buna ilaveten en zarurî ihtiyaçlarını dahi karşılayamadığı görülmektedir. Hikâyenin başkişisi olan ve çevresindeki diğer memurların da alay konusu olduğu anlaşılan küçük kâtibin, sosyal yaşamda yer almadığı / alamadığı anlaşılmaktadır.

6. Sonuç

Gogol’ün “Palto” adlı eserinin yaşanmış / gerçek bir olaydan yola çıkılarak oluşturulduğu ve Orhan Kemal’in “Kirli Pardösü” adlı eserinin de öz yaşam öyküsel izler taşıdığı anlaşılmıştır. Eserlerin anlatım özellikleri dikkate alındığında, her iki eserde de mizah ve ironi ile hicvin bir arada olduğu bir anlatım tutumunun benimsendiği görülmüştür.

Her iki eserde de başkişi olan memurlar, bürokratik yapı içinde seviyesi en düşük olan memurlardır. Rütbeleri diğerlerine göre çok düşük olan bu iki memurdan biri yalnızca yazıları temize çekmek diğeri de yalnızca rakamları toplamakla görevlidir. Bu memurların kendi davranışları ve üstlerinin onlara karşı gösterdikleri muameleler de birbirine çok benzemektedir. Bunun yanı sıra her iki metinde de memurların paltosu / pardösüsü üzerine şekillenen bir olay örgüsü mevcuttur.

Bunlarla birlikte bu başkişilerin en farklı yönleri, Akakiyeviç’in bir ailesinin olmaması “Kirli Pardösü” adlı hikâyedeki başkişinin ise ailesinin geçimini üstlenmiş olmasıdır. Aralarında bu şekilde ifade edilen bir mukayese yapılan her iki başkişinin arasında bulunan ortak ve farklı yönler aşağıdaki tabloda daha ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1: Her iki başkişinin arasında bulunan ortak ve farklı yönler

Akakiy Akakiyeviç	Kirli Pardösü Adlı Hikâyedeki Küçük Kâtip
1. Bir devlet dairesinde sekizinci dereceden bir memurdur.	1. Bir serviste çalışmakta olan küçük bir memurdur.
2. Kırısklıklarla kaplı olan yüzü hemoroidal renktedir. Üstü başı kötü durumdadır ve çok eskidiği için “sabahlık” şeklini almış olan eski paltosu kirlidir.	2. Kupkuru yüzünde kıpkırmızı sivilceler olan ve gözleri mor çukurlarına gömülmüş ufak tefek bir adamdır. Devamlı giymekte olduğu pardösüsü çok kirlidir.
3. Çok az bir maaşla kıt kanaat çalışmaktadır.	3. Çok az bir maaşla ailesinin geçimini zor sağlayabilmektedir.
4. Çalıştığı devlet dairesindeki görevi yazıları temize çekmektir.	4. Çalıştığı servisteki görevi rakamları toplamaktır.
5. Çalışmakta olduğu dairede hiç kimse ile görüşmez.	5. Çalışmakta olduğu serviste hiç kimse ile görüşmez.
6. Çalıştığı devlet dairesinde daima giydiği ve çok eskiyip inceldiği için “sabahlık” şeklini alan paltosu ile diğer memurların alay konusu olmuştur.	6. Çalıştığı serviste üzerinden hiçbir zaman çıkarmadığı kirli pardösü ile diğer memurların alay konusu olmuştur.
7. İçinde bulunduğu zorluklara katlanmak ve sabır göstermek konusunda üstün bir mukavemet sahibi olduğu anlaşılmaktadır.	7. Metinde küçük kâtipin inat derecesinde bir sabır sahibi olduğu ifade edilmiştir.
8. Akakiy Akakiyeviç paltosunu kaybetmesi ile; önce bir hortlağa dönüşür, sonra da kaybolur.	8. Hikâyenin sonunda küçük kâtip servisten çıkıp gider. Metnin sonunda okuyucuya kâtipin nereye gittiğine dair bilgi verilmez.
9. Akakiy Akakiyeviç Palto adlı öyküde emniyet müdürü ve nüfuzlu kişi ile görüşür.	9. Umum Müdürü küçük kâtip ile ilgili olarak duyduklarının üzerine onunla konuşmak için çalıştığı servise gelir.
10. Nüfuzlu kişi Akakiy Akakiyeviç’in ölümünden sonra, ona yaptığı muameleden pişmanlık duyar.	10. Umum Müdürü küçük kâtipi yaptığı muameleden dolayı pişmanlık duyar.
11. Akakiy Akakiyeviç için Paltosu; yaşamda var olma nedenidir.	11. Küçük Kâtip için kirli pardösüsü içine gizlendiği bir sığınak gibidir.
12. Ailesi yoktur. Tek başına yaşamaktadır.	12. Ailesinin sorumluluğunu üstlenmiştir.

Gogol’ün “Palto” adlı eseri 19. yüzyıl Rusya’sındaki bürokrasiyi ve bu bürokrasi içinde rütbesi en düşük seviyede olan memurun durumunu; Orhan Kemal’in “Kirli Pardösü” adlı hikâyesi de 1940’li yılların Türkiye’sindeki memurun durumunu yansıtmaktadır. Dolayısıyla “Palto” ve “Kirli” Pardösü adlı eserlerde tema “yozlaşmış bürokratik yapı içinde küçük memurun üstleri karşısında duyduğu eziklik ve yaşama mücadelesi” olarak ifade edilebilir.

Bu çalışmanın neticesinde, hem Gogol’ün “Palto” hem de Orhan Kemal’in “Kirli Pardösü” adlı eserlerinin, yaşanmış bir olaydan ve öz yaşam öyküsel ayrıntılardan gelen izler taşımakta oldukları görülmüştür. Ayrıca her iki eserin küçük memurun bürokratik yaşam içindeki ezilmişliğine ve yaşam standardının altında devam eden yaşamına işaret eden temaları ve başkişilerinin ortak yönleri itibarıyla da birbirlerine benzer özellikler taşımakta oldukları kanaatine varılmıştır.

Kaynakça

Alangu, T. (1965). *Cumhuriyetten sonra hikâye ve roman. II*. İstanbul: Matbaası Asaf Ertekin Yayınları.

Bakır, S. (2018). *Orhan Kemal’in hikâye dünyası*. Ankara: Hece Yayınları.

- Bakır, S. (2020). Orhan Kemal'in hikayeciliği: kurgu, teknik, anlatım. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4(3), 402-430.
- Bezirci, A. (1984). *Orhan Kemal hayatı / sanatı/ eserleri/ anıları*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Çetin, R. M. (2017). *N. V. Gogol'ün Petersburg Öyküleri'nde Petersburg imgesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rus Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Eyigün, R. (2006). *Orhan Kemal'in Hayatı, Eserleri ve Orhan Kemal uyarlamalarının türk sinemasındaki yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sinema-Tv Ana Sanat Dalı Sinema-Tv Programı.
- Gogol, N. V. (2017). *Bir delinin anı defteri / palto / burun*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Kahraman, A. (2015). *Modern Türk hikâyesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Kanık, O. V. (1946). *Üç Hikâye Tercüme dergisi*. MEB Yayınları
- Kemal, O. (2017) *Ekmek kavgası*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Küçük, S. K. (2011). *Rus gerçekçiliği bağlamında N.V. Gogol – V.G. Perov etkileşimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Slav Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı Rus Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.
- Narlı, M. (2002). *Orhan Kemal'in romanları üzerine bir inceleme*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Otyam, F. (1975). *“Arkadaşım Orhan Kemal ve mektupları, belgeler, bilgiler bölgeler 20*. İstanbul: E Yayınları.

<https://arkakapak.babil.com/cevirmen-orhan-veli-kanik> Erişim tarihi: 28.10.2022

Extended Abstract

Gogol is one of the most important writers of 19th century Russian literature. With his works, Gogol became the pioneer of Russian realism and the Russian writers after him. Dostoevsky's "We All Came Out of Gogol's Overcoat." He is known to have said.

This narrative technique, also known as "Gogol-style realism" in literature, is a form of expression in which humor and satire are present at the same time. Gogol described the corrupt bureaucratic structure of 19th century Russia, the "petty person / official" who was oppressed in the social and hierarchical structure, through his works written with this narrative technique. As a matter of fact, Akaky Akakievich Basmachkin, the protagonist of Gogol's *The Overcoat*, is a petty official who has sacrificed almost his whole life in order to have a new overcoat. It is explained in the preface of his book, *Stories of Petersburg*, that the author's main protagonist, Akaky Akakievich Basmachkin, was founded on the basis of a real-life event.

In addition to using real-life details in the works of Russian writer Nikolai Vasilyevich Gogol; It is known that he created his own way of expression by supporting his stories with folkloric elements such as folk tales. There are also scientific studies that explain that Gogol has benefited from Ukrainian folklore in his works.

Gogol's work *The Overcoat* was translated into our language for the first time in 1945 by Erol Güney, Oğuz Peltak and Orhan Veli Kanık. Three stories selected from the author's book named "Petersburg Stories" have been translated into Turkish with the same name. It has been reported that the book, published by the National Education Press in 1945, contains the author's stories, "Burun, Fayton and Kaput". Gogol's story Kaput was later published as *The Palto*.

In the thirty-seventh issue of *Tercüme Magazine*, published in May 1946, an article by Orhan Veli Kanık, one of the translators of the book *Üç Hikâye*, named *Üç Hikâye*, was published. In this article, Orhan Veli wrote an article about Gogol's storytelling and three stories translated into our

language from the book "Petersburg Stories". Orhan Veli Kanık also stated in this article that Gogol made use of folkloric elements in his storytelling and that it formed the basis of Russian realism by determining a style of expression that combines humor and satire.

Orhan Kemal is one of the writers of Turkish literature who is stated to be critical / social realist. The author, who is known to have started his literary life with poetry, started to produce works in prose after meeting Nazım Hikmet. It has been stated that the first genre that Orhan Kemal made his name known after turning to prose was the story. It has been stated that the author sees the type of story as a stage in the transition to the novel; It is stated that he established himself as a master story writer in the 1950's with two hundred and sixty-five stories he wrote. Since 1953, many stories of the writer Orhan Kemal began to be translated into Russian and published in various magazines there.

Orhan Kemal stated that he loved to read Russian writers such as Lev Tolstoy, Fyodor Mikhailovich Dostoyevsky, and Maxim Gorki by giving the names of his works in interviews with him and even in some of his stories. However, the author has been criticized by a critic for his work *The Müfettişler Müfettişi* and Gogol's *The Inspector*; He stated that he did not like to be expressed that they were similar to each other. In addition to these, the author stated that he knew that he would write another story about an "inspector's coat" and that the critics would say that this story was inspired by Gogol.

In his stories, Orhan Kemal described the "poor man / petty official" who was trying to earn his living. From this point of view, it is understood that it is not a coincidence that the names of the first and last story books of the author are "Ekmek Kavgası" and "Önce Ekmek". Orhan Kemal's "poor people" are people who are poor, make a small living, and often live below the subsistence line, are at odds with life and are not very happy.

These little people who have often sacrificed / forgotten themselves to provide for their families; In the stories of the author, they are often described as people who are not happy. It has also been understood that these people, who sometimes had to sell their books when their salary was not enough, sometimes collected food from garbage dumps, and sometimes it was understood that they had nothing to wear but their dirty overcoat, carried reflections from both the author's life and people who had entered the author's life in some way. In a letter he wrote to his close friend Fikret Otyam, the author described himself by saying, "I am Little Katip Raşit Efendi." While the writer Orhan Kemal expresses this; He stated that he did not find his situation tragic at all, on the contrary, he found it amusing.

It has been seen that Russian Writer Gogol and Turkish Writer Orhan Kemal have a common aspect, such as describing the "poor person / petty official" in their works named *Coat* and *Kirli Pardösü*. In these works of both authors, it has been seen that they are in a similar "realism" while describing the petty officer. It has been understood that this realism is a realism that includes not only tragedy but also comic elements. The thematic structure of both the *Overcoat* and *Kirli Pardösü* and the similar and different aspects of the protagonists in the works have been determined as the main issue of this study.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 660-677, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

MOBY DICK VE TİAMAT ADLI ROMANLARDA MODERNİTENİN ZİHİNSEL GİRDABI: DİN VE DİNDİŞİLİK ÇATIŞMASI

Şeyma KARACA KÜÇÜK*

Geliş Tarihi: Mart, 2023

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

Modern çağın en önemli unsurlardan biri ilerleme ülküsüyle geleneksel yaşam formlarının arkada bırakılmasıdır. Geleneksel yaşam biçimi dine dayalı bir dünya algısıyla örülüyken modern yaşamın belirleyicisi dindışı bir dünya algısı olmuştur.

Bu durumu edebiyat eserleri üzerinden okumak mümkündür. Nitekim Amerikan edebiyatının ünlü yazarlarından Herman Melville *Moby Dick* (1851) adlı romanında insanın varoluşsal ve epistemolojik sorularına metafizik ve maddeci dünya algısı ekseninde yaklaşmış ve iki algının yarattığı çatışma ortamını bir deniz yolculuğu etrafında geliştirerek modern Amerikan toplumunda bireyin varoluş sancısını gözler önüne sermiştir. Benzer şekilde Türk edebiyatında tarihi postmodern romanlarıyla tanınan İhsan Oktay Anar da *Tiamat* (2022) adlı romanında din ve dindışı dünya algısı arasındaki gerilimden doğan şüpheyi konu edinmiş ve zihinsel bir dönüşüm olarak Türk modernleşmesine yansımaları bir deniz yolculuğu etrafında örmüştür.

Bu çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemiyle Melville'in *Moby Dick* ve Anar'ın *Tiamat* adlı romanları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme amacı Melville'in *Moby Dick* ve Anar'ın *Tiamat* adlı romanlarının kurgusundaki metafizik ve maddeci dünya algısını deniz yolculuğu teması ve karakterler üzerinden karşılaştırarak her iki algının doğurduğu şüphe ve gerilimin Amerikan ve Türk toplumundaki bireyin modernleşme deneyimine ışık tuttuğunu tartışmaktır. Böylece iki farklı kültürde birbirine benzer ve farklı modernleşme deneyimleri din ve dindışı dünya algısı arasındaki çatışmayla birlikte ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Moby Dick*, *Tiamat*, din, dindışı, modernite.

WHIRLING THOUGHTS CREATED BY MODERNITY IN MOBY DICK AND TIAMAT: THE CONFLICT BETWEEN THE SACRED AND THE PROFANE

Abstract

One of the most important elements that characterizes the modern age is leaving behind the traditional life forms with the ideal of progress. While the traditional way of life was woven with the perception of the metaphysical world, the determinant of modern life shifted towards a materialistic world perception.

* Dr. Öğr. Üyesi.; Hitit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, seymakaracakucuk@hitit.edu.tr.

This situation is reflected in literary works. Herman Melville, one of the famous writers of American literature, approaches the existential and epistemological questions that individuals experience on the axis of the perception of the metaphysical and materialistic world, and by shaping the space of conflict stemming from the two perceptions around the theme of sea travel, he processes the mental transformation of modern American individual in his novel *Moby Dick* (1851). Similarly, İhsan Oktay Anar, who is known for his postmodern novels in Turkish literature, also dealt with Turkish modernization as a mental transformation around a sea voyage in his novel *Tiamat* (2022) and discusses the doubt arising from the tension between the perception of the metaphysical and materialistic world in his work.

Within the scope of this study, Melville's *Moby Dick* and Anar's *Tiamat* are examined and compared with the qualitative research method. The purpose of choosing this method is to compare the perception of the metaphysical and materialistic world in *Moby Dick* and *Tiamat* through the sea voyage theme and characters, and to argue that the suspicion and tension caused by both perceptions sheds light on the modernization experience of American and Turkish individuals. Thus, the similar and different modernization experiences are revealed within the framework of their own social and cultural dynamics, along with the tension between the perception of the sacred and profane world.

Keywords: *Moby Dick*, *Tiamat*, sacred, profane, modernity.

Giriş

Rasyonelleşmeye dayalı bir dünya algısını ifade eden modernleşme kavramı endüstrileşme, şehirleşme ve demokratikleşme gibi kavramlarla birlikte eski ve yeni yaşama biçimleri arasındaki keskin ayrımları da içeren, nesnelere dayalı bir kültür anlayışını ön plana çıkarır. Charles Taylor *Modernliğin Sıkıntıları* adlı çalışmasında modernleşmenin sıkıntısını “bilim, teknoloji, endüstriyel üretim tarafından örgütlenen yeni kurumsal formlar ve pratikler, bireyciliği, demokrasiyi ve araçsal aklı önceleyen yeni değerler, yabancılaşma, anlamsızlık ve yaklaşımakta olan sosyal bir çözülme” (Akt: Anderson-Dyrness, 2016, s. 25) şeklinde belirler. Modernleşmeyle birlikte sosyal ve kültürel ortam üzerinde yaşanan bu değişimler şüphesiz inançla ilgili de kırılğan bir zemin yaratır. Max Weber'in tabiriyle “dünyanın büyüü” (Akt: Anderson-Dyrness, 2016, s. 26) bozulmuştur. Ona göre çağımızın kaderini rasyonelleşme, düşünsellik/usçuluk ve bunların da ötesinde dünyanın büyüünün bozulması belirlemiştir. Böyle bir dünyada artık “hesaplanamaz mistik güçlerin varlığına dair inancımız kalmamış tam aksine hesaplanabilirliğin en temel ilke olduğuna ikna olmuşuzdur” (Weber, 1946, s. 139). Bu durumda dinin konumu sorgulandığında Weber'in yaklaşımı dikkat çekmektedir. Zira ona göre sekülerleşen dünyada dini inançlar yıkıma uğramaktan ziyade insan yaşamının daha mahrem alanlarına indirgenmiştir. Weber bu durumu: “Nihai ve en üstün değerler kamusal yaşamdan çekilmiş ve mistik yaşamın transandantal dünyasına itilmiştir” (1946, s. 155) şeklinde açıklamaktadır. Bu ise aynı zamanda kamusal mekânın dünyeviliği ve mahrem alanın kutsallığı gibi bir ayrışmaya neden olmuştur. Böylece dünyevileşme Tanrı'dan yüzünü çevirmekle aynı anlama gelmiş ve dine karşı duyulan şüpheyi de beraberinde getirmiştir.

Anthony Giddens *Modernite ve Bireysel Kimlik* (1991) adlı eserinde modern eleştirel aklın yaygın bir özelliğinden bahsederken “kuşkunun gündelik hayata nüfuz ettiğine” ve bunun da “çağdaş toplumsal dünyanın genel varoluşsal bir boyutunu oluşturduğunu” (s. 13) belirtir. Ona göre “modernite radikal kuşku ilkesini kurumsallaştırır ve ısrarla tüm bilginin hipotezler

biçimini alacağını vurgular” (s. 13). Özellikle dünyayı algılayış biçiminde yaşanan değişim, bilimsel devrimlerle birlikte rasyonel bir bilinci esas almış; bu durum Tanrı’ya, insana ve doğaya bakış açısını şekillendirmiştir. Böylece zaman, mekân kategorilerinin kutsal dayanağının görünürlüğü kendisini rasyonel bilinçle kuşatılmış biçimde bulmuştur.

Bu bakımdan Mircea Eliade’nin modern dönem öncesi arkaik toplumlarla modern dönem toplumlarını kıyasladığı *Kutsal ve Dindışı* (1991) adlı çalışması arkaik ve modern toplumların dünyada var olma tarzını metafizik ve dindışı deneyimlerle ilişkilendirmesi bakımından dikkat çeker. Ona göre arkaik insan için gündelik eylemler “kutsal ya da kutsal hale getirilebilir” nitelikteyken, çağdaş dindışı insan için sadece “fizyolojik” (s.12) olma özelliği taşır. Aynı zamanda mitleri, kutsalın tezahürü için bir araç olarak değerlendiren Eliade, arkaik toplumların mitleri “gerçeklik” (2001, s. 11) atfederek yorumladığını vurgular. Bu durumda din ve dindışı arasındaki gerilimin arttığı modern dönemde, modern insanın gerçekliğe ilişkin algısının da kırılmalı ve parçalı bir zeminde şüpheyi besleyerek büyüttüğü ve şekillendirdiği görülür.

Söz konusu bu değişim modern sanata da yansımaktadır ve dünyanın yaşadığı büyü bozumunun izlerini çoğu modern sanat eserinde görmek mümkündür. Üstelik bu izler yoğun bir biçimde dini anlamda yaşanan şüpheyi ilintilidir. T.J. Clark’a göre modern sanat sekülerleşmeyle ve inançsızlıkla anılsa da bu doğru değildir. Zira asıl mesele din karşısında geliştirilen şüpheci. “Modern sanat ürünleri bir inançsızlık sanatı değil kırılmalı inanç sanatıdır” (Akt: Anderson ve Dyreness, 2016, s. 29). Bu yüzden tamamen seküler bir dünya kurgusundan ziyade sekülerleşmeyle derin bir hesap yaşanır.

Pericles Lewis da *Religious Experience and Modernist Novel (Dini Tecrübe ve Modernist Roman)* adlı çalışmasında benzer bir tez üzerinden hareket ederek “modernistlerin dini olarak tanımlanan deneyim biçimleriyle ilgili tanımlarının dünyevi ve kutsal arasındaki belirsizliği yansıtmaya girişimi” (Lewis, 2010, s. 21) olduğundan bahseder. Bu anlamda Henry James, Marcel Proust, James Joyce, Franz Kafka, Virginia Woolf gibi dünyaca tanınmış ünlü modernist romancıların eserlerinde hem dini hem de dünyevi bir ortamda spiritüel deneyimlerin ele alındığına dikkat çeker. Bu yazarlar aslında romanın yapısını seküler olarak tanımlanan gündelik yaşamda transandantal deneyimleri açıklayabilmek için uygun hale getirmeye çalışmışlardır. Bu da elbette dini anlamda yaşanan krizin bir göstergesi haline gelmiştir. Örneğin James Joyce’un *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi* (1916) adlı eserinde Stephen Dedalus’un Katolik kiliseyle olan çatışması ya da Henry James’in *Altın Kase* (1904) adlı romanında teoloji temelinde kötülük problemine nasıl karşılık verilmesi gerektiği gibi konular dinin dışlandığı ve cevapsız bırakıldığı seküler bir dünyada aranmaya çalışılır. Tüm bunlar aslında bir yandan din ve dindışı arasındaki gerilimi ortaya koyarken diğer yandan modern sanat ürünlerinin dini olanla kökensel ilişkisini gündeme getirir.

Eliade *Myths and Reality (Mit ve Gerçeklik)* başlıklı çalışmasında romanın din/metafizikle olan ilişkisinden bahseder ve bu türün modern toplumlarda hem mitik göndermeleri olan hem de bu göndermelerin seküler tarzda kamufle edildiği bir tür olarak karşımıza çıktığını söyler (1963, s. 191). Bu duruma Gaston Bachelard da işaret ederek “şiirin ve romanın arketipsel imgeler barındırdığını ve bu imgelerin modern bilim tarafından baskılanırken şiir ve romanda dirildiğini belirtir” (Akt: Zwart, 2020, s. 65). Diğer yandan modern roman ve şiirdeki bu dirilişte de bir gerilim yatar. Zira dini olan dirilirken dindışı ya da metafizikten arındırılmış rasyonel bir dünya algısı da hâlihazırda bekler. Bu da elbette insanın iç

dünyasında yıkıcı bir etkiye neden olur. Nitekim maddenin ruha üstünlük iddia ettiği modern çağda insan bir anlam yitimine uğrar. Siegfried Kracauer, modernliğe ilişkin eleştirisinde bu durumu değerlendirir ve modernitenin bir sonucu olarak ruhun en önemli ihtiyacı olan dinin parçalandığından ve “özümüzü ifade eden canlı, evrensel düzeyde hiçbir inanç” (Akt: Frisby, 2012, s. 145) kalmadığından bahseder. Bu parçalanma sonucunda manevi anlamda yaşanan boşluğun temel nedenlerinden biri de anlam kaybıdır. Ancak anlama ve gerçekliğe ilişkin algının günümüz postmodern romanlarında farklı bir özellik kazandığının altı çizilmelidir. Modernist roman “yitip gittiği söylenen anlamın ardındayken” (Ecevit, 2001, s. 167) postmodern roman çoğulcu yapısıyla, kullandığı pastiş ve parodi gibi tekniklerle mutlak bir anlama ulaşma kaygısı taşımaz. Dolayısıyla din ve dindışı dünya algısı arasında yaşanan kaos, modernist bir eserde anlam kaybına paralel olarak ortaya çıkarken postmodern bir romanda yitirilmiş bir anlamdan değil çoğulcu bir anlam evrenine bağlı olarak gelişebilmektedir.

Bu çalışma kapsamında din ve dindışı arasındaki gerilime bağlı olarak ortaya çıkan ve modern çağa özgü dini anlamda yaşanan şüpheciliğin izleri Herman Melville’in modernist eğilimler taşıyan *Moby Dick* (1851) ve İhsan Oktay Anar’ın postmodern romanı *Tiamat*’tan (2022) hareketle, nitel araştırma yöntemiyle incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. İki eserin işaret ettikleri sosyo-kültürel bağlam göz önünde bulundurularak Amerikan ve Türk toplumunda bireyin modernleşme deneyimine eşlik eden seküler ve dini söylemler arasındaki çatışma ayrıca karakterler üzerinden tartışılmaktadır. Bunun için öncelikle romanların tarihsel düzlemi olan 19. yüzyıl Amerika’sının ve 20. yüzyılın başlarında Osmanlı’nın zihin dünyasına dini ve felsefi tartışmalar üzerinden değinilmektedir. Daha sonra romanlarda modernleşme deneyimine bağlı olarak ortaya çıkan din ve dindışı dünya algısından doğan kaosu güçlendiren mitik kurgudan bahsedilmektedir. Böylece ortak bir zeminde buluşan modern çağın şüpheci tavrının izleri sürülürken romanların kendi sosyal ve kültürel bağlamları içinde oluşturulan din ve dindışı unsurlar arasındaki farklılıklar da ortaya konmaktadır.

1. Amerikan ve Türk Modernleşmesinde Din ve Dindışı İlişkisi

19. yüzyıl Amerika’sının genel karakteri modernleşme sürecine bağlı olarak çeşitli sosyal ve kültürel dinamikler etrafında şekillenmiştir. Bu anlamda coğrafi anlamda yaşanan hareketlilikler özellikle de şehirlere olan göç, kuşaklararası aile bağlarının çözülmesi ve genel anlamda hiyerarşik sosyal ilişkilerin modern ilişki biçimleriyle yer değiştirmesi gibi etkenler Amerika’nın sosyal yaşamında değişimler meydana getirmiştir. Kevin McCaffree’ye göre insanların coğrafi anlamda yer değiştirmelerinde yaşanan hareketliliğin temelinde ise Amerika’nın tarım ekonomisinden fosil yakıt temelli işletme ekonomisine geçmesi ve hızla sanayileşmesi vardır (s. 72). Bu durum aynı zamanda “moderniteye ve ona içkin olan sekülerleşmeye geçişin de” (2017, s. 144) temellerini oluşturmaktadır. Şehirleşme ve sanayileşmeyle birlikte insanların geleneksel yaşam biçimlerini geride bırakmaya başlamalarıyla özellikle şehirlerde farklı dine mensup insanlar da çoğalmıştır. Böylece farklı etnisite, din ve siyasi gruptan insanlar bir araya gelmiştir (2017, s. 72). Bir yanda Amerika’ya ilk yerleşen Protestanlar diğer yanda Kalvinistler ve Evanjelik Hıristiyanlar, çeşitlilik arz eden bir toplumsal yapı görüntüsü sunmuştur. Bunlar arasında önemli bir yer tutan Protestanların, doğal bilimlere olan ilgisi yani bilimin otoritesini kabul edişleri ise toplumun dünyevileşmeye doğru evrilen yönüne işaret etmektedir. Zira Protestanlar Tanrı’nın yarattıklarına bilimin rasyonel açıklamaları nazarından bakmayı kabul etmiştir. McCaffree’ye göre bunda Ralph Waldo Emerson’un önderliğinde bir “din” haline dönüşen ve “transandantalizm” olarak bilinen akımın da önemli bir

rolü vardır. Doğaya kutsallık atfeden, doğal dünyaya tapan transendentalistler kurumsallaşmış ve organize olmuş bir dinden bağımsız olarak dünyayı algılar. Emerson'un "ne tarihin, ne kilisenin ne de devletin aracı bir değer olarak" (akt: McCaffree 2017, s. 75) yaşamda yer almadığını ifade etmesi de kurumsallaşmış bir dine karşı çıkışın kanıtıdır. Bu anlamda transandantalizm doğanın romantik biçimde algılanışına eşlik eden bireysel eleştirel düşüncenin gücüne verdiği önem ve kurumsallaşmış bir dini yapının reddiyle aslında "seküler bir tutum" (McCaffree 2017, s. 74) sergilemektedir. Bunda özellikle Emerson tarafından Hz. İsa'nın daha çok insani yönünün vurgulanması ve Hristiyanlıktaki teslis inancını reddetmesi büyük rol oynamaktadır. (McCaffree, 2017, s. 75). Bu yaklaşımın en önemli sonucu ise mucizevi ve olağanüstü diye değerlendirilebilecek hadiselerin yadsınması olmuştur. Böylece kurumsal bir dinî örgütlenmeyi saf dışı bırakan seküler tutum ve din arasında şüpheli bir tavır desteklenmiştir. "Modern epistemolojinin kaçınılmaz bir parçası olarak görülen "şüpheli okuma" ise (Schlarb, 2021, s. 90) hem İncil gibi dini kitaplara hem de gündelik hayata ve doğal bilimlere olan ilgiyi beraberinde getirmiştir. Bu şüpheli okuma ise edebi eserlerde kendine geniş yer bulmuştur.

Damien Schlarb dini kitaplara yönelik şüpheli okumanın en belirgin örneğini Melville'in metinlerinde bulur. Ona göre Melville, eserlerinde dini düşüncesini dünyevi kültürün şüpheleri üzerine temellendirmiştir (s. 108) Dolayısıyla hem dünyevi hem de dini söylemleri bir arada kullanmıştır. *Moby Dick* adlı eserinde genişçe yer bulan bu söylemler ise yazıldığı dönemin fikir dünyasına ışık tutması bakımından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada *Moby Dick* adlı eser, 19. yüzyıl Amerikasının geleneksel, kurumsallaşan dini karakterinden; bireyselleşen, modernleşen, sekülerleşen ve transendentalizm hareketiyle kutsal doğa algısını dünyevi bir zemine oturtan bakış açısına nasıl evrildiğini gösteren bir roman olma özelliği göstermektedir.

Türk modernleşmesinin dinamiklerine bakıldığında ise Batı'nın kültür ve medeniyet dairesine girme çabalarının baş gösterdiği 19. yüzyılda, Tanzimat'ın modernleşme deneyiminde büyük bir rolü olduğu görülür. Batı'daki teknik gelişmeleri uzun bir süre takip edemeyen Osmanlı, Tanzimat'ın ilanı (1839) bir dizi bilimsel ve teknolojik gelişmeyi kendine eklemeye gayreti içine girer. Ancak Batılılaşma ve modernleşme sürecinde "yenilikçi" ilkelerin tümünü kendi geleneksel kültürel normlar çerçevesinde (...) tanımlamaya özen gösterir" (Parla, 2014, s. 13). Bu kültürel normlar ise şüphesiz "egemen bir İslam kültürünün şemsiyesi altında" (Parla, 2014, s. 13) belirlenmeye çalışılır. Ancak bunun yanı sıra Türk düşünce hayatına Batı'dan giren materyalizm¹ ve pozitivizm² gibi akımlar da özellikle Osmanlı aydınları arasında ilgi uyandırmıştır. Bu anlamda ilerlemeciliği esas alan pozitif bilimlerin, materyalizm ve pozitivism gibi Türk modernleşmesinde etkin olan akımlarla birlikte aklı önceleyen ve metafizik bütün ilkeleri reddedici tavrı bir ikilemden ziyade Orhan Okay'ın tabiriyle "mülemma" (Akt: Parla, 2014, s. 12) yaratır. Ancak bir ikilem oluşmasa da farklı

¹ Materyalizm, "metafiziğin, bütün varlığı; ruh, nefis ve bilinci de; madde ile açıklayan, maddeye bağlamak isteyen bir yönü" (Akt: Çakan, 2018, s. 15) olarak tanımlanmaktadır.

² Cevizci'ye göre "metafizik ile bilim arasında kesin sınırlar koyan dogmayı ve sezgisel olanı bilimsel etkinlik alanından uzaklaştıran ve üzerinde odaklanması gereken tek bilgi türü olarak bilimsel bilgiyi öne çıkartan pozitivism, dini ve metafizik söylemlerin yerini aklana deneye ve gözleme dayanan pozitif bilginin almasını öngören dünya görüşünü ifade eder" (Akt: Çakan, 2018, s. 274).

akımların Türk düşünce hayatına nüfuz etmesi zihinsel dünyanın da bir bocalama yaşaması anlamına gelir. Dolayısıyla hâkim din İslamiyet olmaya devam ederken deneyimi, doğal olayların kendileri arasındaki ilişkiye dayandıran pozitivist ve maddeyi tek gerçeklik kabul eden materyalist görüş de varlığını sürdürmüştür.

İhsan Oktay Anar'ın 1902 yılında sefere koyulan TIAMAT adlı gemide yaşanan olayları kaleme aldığı *Tiamat* adlı roman, Osmanlı-Türk modernleşmesinin ilk evrelerinde İslam dinine dayalı kültürel normların yanı sıra Avrupa'nın maddeci bakış açısıyla metafiziği reddeden ve doğa olaylarının ölçülebilirliği ve görünürlüğüne dayalı tartışmaları karakterler üzerinden ironi ve parodi aracılığıyla betimleyen bir eserdir. Bu tartışmanın yürütülmesinde romanın postmodern olması önemli bir rol oynar. Özellikle “yabancılaştırma etkisi” yaratılarak “alışlagelen algı kalıplarının, doğruluk, gerçeklik algısının kırılmasına” (Aşkaroğlu, 2015, s. 7) hizmet etmesi romanda bireyin varoluşa ilişkin yaşadığı şüphe kadar okurun da gerçeğin ne olduğuna dair şüphe duymasını mümkün kılar.

Dolayısıyla *Tiamat*, Batı merkezli rasyonelleşmeye dayalı düşünce sisteminin Türk düşünce hayatına alınıldığı ve geleneksel epistemolojinin modern epistemolojiyle çarpıştığı 20. yüzyıl başlarındaki Osmanlı'nın fikir dünyasında cereyan eden metafizik ve maddeci dünya algısının birlikteliğinden doğan kaosa, çoğulcu anlam yapısıyla ve algı kırılcılıkla yaklaşan bir romandır.

Buna karşıt olarak *Moby Dick* modernist eğilimler taşıyan bir roman olması yönüyle yazıldığı dönem olan 19. yüzyıl ortalarındaki hâkim dinsel şüpheyle örülü bir dünyada, manevi doyuma erişebilme imkânını epistemolojik bir sorun olarak ele alır. Zira modernleşme sürecinde Amerika'da doğa olaylarına bakış açısı pozitif bilimlerin gelişmesiyle daha seküler bir pencereden gelişmeye başlamıştır. Özellikle ekonomik çıkar odaklı teknoloji, doğa üzerinde tahakkümünü arttırmış ve onun dini, kutsal veçhesini perdelemiştir. Melville de doğayı bir yandan ona kutsallık atfederek romantize etmiş ve böylece modernleşmeyle birlikte değişen dünyaya tepki vermişse de ona aynı zamanda “şüpheli bir okuma” zemininde yaklaşmış ve hem dini kitapların hem de gündelik hayatın ve doğal bilimlerin söylemini romanına taşımıştır. Bu anlamda her iki romanda da modernleşme deneyimlerine bağlı olarak Amerikan ve Türk toplumunda bireyin zihin dünyasında yaşadığı din ve dindışı arasındaki gerilime odaklanılmıştır. Bunun için hem mitik unsurlardan hem de modern bilimlerin teknik terimlerinden faydalanılırken karakterlerin dünya algısının dini ve dindışı varoluş tarzına bağlı olarak şekillendiği görülür. Dolayısıyla romanlardaki metafizik ve maddeci dünya algısı arasında yaşanan kaosu belirginleştirmek üzere başvuru ve kurguların dinamiğini ortaya çıkaran mitik çerçeve, arkaik toplumların dini yaşam tarzını anlamak adına önem taşır.

2. *Moby Dick* ve *Tiamat*'ın Mitik Göndergeleri Bağlamında Dine Dayalı ve Dindışı Varoluş Tarzı

Melville'in *Moby Dick* adlı romanı kurgusal yapısı itibariyle mitik göndergeler üzerine kuruludur. Bu anlamda eserin hemen başında büyük balinalarla ilgili seçme parçalara yer verilmesi ve bu parçaların İncil'in “Tekvin,” “Eyüp,” “Yunus” gibi bölümlerinden alıntılardan oluşması dikkat çeker. Tanrı'nın büyük balinaları yarattığından, Yunus'un kocaman bir balina tarafından yutulduğundan, deniz canavarlarının derin sularda yüzdüğünden bahseden bu parçalar (Melville, 2019, s. 29-43) romanın odak noktasındaki *Moby Dick* adlı balinanın kutsal metinlerle ilişkisini gündeme getirerek onu metafizik boyutla irtibatlandırır.

Moby Dick'in yanı sıra sular, denizler ve okyanuslar da romanda anlamı sorgulanarak kutsallık atfedilen ve mitik referanslarla ele alınan mekânlar olarak ön plana çıkar. "Narkissos" mitine gönderme yapan Ishmael, nihayetinde tüm insanların kendi hayalini tüm ırmaklarda, denizlerde gördüğüne değinir ve "yaşamın hiçbir zaman elle tutamayacağımız hayalidir o. Her şeyin gizi de budur işte" (Melville, 2019, s. 47) der. Böylece insanların hayallerine, arzularına, özlemlerine mutlak anlamda hiçbir zaman ulaşamayacağı dile getirilirken bir anlamda kurgunun önemli bir parçası ve arzu nesnesi olan Moby Dick'i yakalamak isteyen denizcilerin çabalarının beyhudeliği de ima edilir.

Ishmael de çıkmaya karar verdiği balina avı seferinde böyle bir hayalden beslenir. "Kocaman, bembeyaz bir hayalet" (Melville, 2021, s. 51) görmeye duyduğu özlem, onu Kaptan Ahab'ın Moby Dick adlı balınayı bulmak için çıktığı sefere yöneltir. "Balınanın Beyazlığı" adlı bölümde Moby Dick'ten bahseden Ishmael onu "bildiklerimizin ötesinde, aklı aşan" (s. 252) bir canlı olarak nitelendirir. "Balınanın beyazlığı" ise balınanın beyazlığının kendisinde uyandırdığından bahseder. Ishmael'in beyaz rengin tarihte daima kutsal bir anlam yüklendiğine dair anlatılarla birlikte arkaik toplumlarda "gizemli bir gücü" temsil ettiği, kıyamet senaryolarında da beyazın önemli bir rol oynadığına dair ifadeleri, (s. 256) beyazlıkla özdeşleştirilen büyük balina Moby Dick'in dini söylemler dâhilinde ele alındığını gösterir. Ishmael için beyazlık sadece kutsal olmakla da kalmaz aynı zamanda korkunç bir görüntüye de bürünür. Ona göre "görülmeven varlıklar korkudan doğmuştur" (s. 259). Beyaz Balina'nın görülmeyen varlıklarla, gizemlerle, kutsallıkla ilişkilendirilmesi onun metafizik bir boyutla ele alınmasını sağlar. Böylece romanda İsmail'in Moby Dick'i, arkaik toplumlarda insanların varoluşu algıladıklarına benzer biçimde değerlendirdiği ve ona kutsallık atfettiği görülür.

Bunun yanı sıra romanda ön plana çıkan karakterlerin başına gelenler de mitik bir çerçevede yorumlanmaya uygundur. Örneğin Yunus Peygamber'in kıssasına yer verilen eserde romanın anlatıcısı Ishmael'in ve Kaptan Ahab'ın gemi yolculukları Yunus Peygamber'in kıssasındaki balık tarafından yutulma mitini hatırlatır. Yunus'un "Tanrının buyruğuna bile bile karşı koyarak" (s. 89) işlediği günah onu Tanrı'dan kaçmaya iter. Bir deniz yolculuğuna çıkan Yunus, günahları yüzünden denize atılır. Bir balığın karnında gözlerini açtıktan sonra oradan kurtulmak için Tanrı'ya yalvarır ve böylece balığın karnından çıkar. Bu mitin döngüsü isyan eden kişinin balık tarafından yutulması ve sonrasında pişmanlığını dile getirerek kurtulması evrelerinden oluşur. Bu döngüyü kısmen de olsa özellikle Ahab'ın hikâyesinde bulmak mümkündür. Zira O, Moby Dick adlı balınanın peşine düşen ve bu balık yüzünden kaybettiği bacağıyla etkisiyle isyan eden bir karakterdir. Ancak romanın sonunda kurtuluşa ermez. Bir isyankâr olarak ölür. Bu durum onun Moby Dick'i ve onun nezdinde aslında varoluşu algılayış biçimiyle de yakından ilgilidir.

Geminin kaptanı Ahab da Moby Dick'e aşkın bir değer yükler. Ancak Ahab'ın temel sorunu evreni kozmik denge içinde yorumlayan arkaik bilinçten uzaklaşarak balınayı kötücül güçlerin bir sembolü ve dolayısıyla kozmik düzenin değil kaosun bir işareti olarak algılamasıdır. Ishmael, beyazlığın "Hıristiyanlar için Tanrı'nın öz görüntüsü" (s. 259) olduğunu söylese de Kaptan Ahab için beyaz balina bir nefret objesi halini almıştır. Bunun nedeni ise Ahab ve Beyaz Balina arasında geçen olaydan kaynaklanır.

Kaptan Ahab bir balina avcılığı seferinde Moby Dick adlı balınanın üstüne atılarak "bir kabadayının düşmanına saldırdığı gibi" saldırır. Gözü karararı kaptan, beyaz balınanın "canını çıkarmak" için elinden geleni yapar. O anda Moby Dick bir orak hızıyla çenesini savurup

Ahab'ın bacağına çayırdan ot biçer gibi koparır ”(s. 248). Bu olaydan sonra Ahab, çılgınlık nöbetleri geçirir ve bedeninde, ruhunda duyduğu tüm acıları balinadan ayrı düşünemez” hale gelir. “Ahab için yeryüzündeki tüm kötü güçler ete kemiğe bürünmüştür (...) “İnsanlığın Âdem'den beri duyduğu tüm öfke ve kin sanki beyaz balinanın kamburu içinde toplanmış gibidir” (s. 249).

Ishmael'in Kaptan Ahab nazarında beyaz balinanın ne anlama geldiğine işaret eden bu sözleri kutsal metinlerde, toplumların inançlarında tanrısal niteliklerle özdeşleşen Beyaz Balina'nın romanda gerilimi arttırıcı bir unsur olarak belirginleşmesini sağlar. Beyazın tüm kutsallığını üzerinde taşıyan balina, bir başkası için tüm kötülüklerin gözle görülür hale geldiği bir canlıdan ibarettir. John Gatta, Ahab'ın Moby Dick'e olan nefretinden bahsederken bu öfkenin “metafizik bir isyana” dönüştüğünü zira Ahab'ın beyaz balınayı gerçek bir balinadan ziyade “aşkınlık yüklü bir işaret” (2004, s. 118) olarak gördüğünü söyler. Hem Ishmael'in hem de Kaptan Ahab'ın balınayı sıradan bir canlı olmaktan ziyade doğüstü güçlerle özdeşleştirmeleri ancak varoluşa dair farklı bakış açıları edinmeleri romandaki gerilimin de çıkış noktalarından biridir. Ahab, balınayı kozmogonik bir uyum dâhilinde kutsal bir dairede değil kaotik bir çerçevede algılar. Bu da onun dindışı bir varoluş tarzı benimsediğini gösterir. Nitekim Eliade'ya göre dindışı insan için “evren tam anlamıyla bir Kozmos, canlı ve eklemelenmiş bir biçim meydana getirmemektedir” (1991, s. 73). Bu bağlamda modern çağda doğanın kutsallıktan arındırılmasına bağlı olarak gelişen kaos, *Moby Dick*'in ana temalarından biridir.

Aynı kaosu *Tiamat*'ın mitik göndermeleri çerçevesinde okumak mümkündür. Zira bu romanda da kozmogonik bir uyumun geçici süreliğine yitimine, mitik bir anlatı aracılığıyla gönderme yapılır. Kurguya başlık olarak seçilen “Tiamat,” *Babil Yaratılış Destanı*'nda geçen ve aslında “karanlığı, şekilsizliği” (Eliade, 1991, s. 59) yani kaosu temsil eden bir canavarın ismidir. Bu canavarın adı ise romanda aynı zamanda olayların geçtiği geminin de adıdır.

Eserin ana olay örgüsü, telsiz çağrı kod adı T1AMAT olan Abdülhamit sınıfı tahtelbahir gemisinin “Britanya donanmasına ait B sınıfı bir destroyerin batırıldıktan ve bir şilep ele geçirildikten” (Anar, 2022, s. 19) sonra bulduğu altuni sandukanın yol açtığı felaketler üzerine kuruludur. Altuni sandukanın gemiye alınmasıyla tekinsiz olaylar da gelişmeye başlar. Mürettebattaki Gedikli adındaki gemicinin, sandukanın kapağının kapanmasıyla kolunun içinde kalması, daha sonra sandığın kapısının gizlice açıldığının anlaşılması ve Gedikli'nin de ortadan kaybolmasıyla gemide bir kaos ortamı baş gösterir. Bu kaosu başlatan ise sandukadan “karanlık ve boş göz yuvaları olan” bir canavarın ortaya çıkmasıdır. “Ağzında diş diş alevler bulunan” (s. 67) bu canavarın, göbeğindeki demir hazneye kömür yığılmasıyla kulaklarından kıvılcıklar tütmetedir. Açılan bu sanduka, Zeus'un açılmamasını tembihlediği ancak “akılsız ve kötü doğası gereği” (Agızza, 2001, s. 159) Zeus'un sözünü dinlemeyen Pandora'nın kendisine emanet edilen kutuyu açmasına benzer. Böylece kutunun içinden nasıl “insanlığın tüm kötülükleri dışarı “fırladıysa altın sandukadan da canavar ortaya çıkar ve bu canavar felaketlerin taşıyıcısı olur. Romanda canavarın ortaya çıkışına bağlı olarak kaos ortamına zemin hazırlanması aynı zamanda Tanrı Marduk ve Tanrıça canavar Tiamat arasında gerçekleşen ve *Enuma Eliş* yani *Babil Yaratılış Destanı*'nda yer alan olaya bir göndermedir.

“Evrenin yaratılışına anlatan bu hikâyede “dünya yokken yani yeryüzü ve gökyüzü yokken tatlı sular (Apsu) ve tuzlu sular (Tiamat) vardır [...] Tiamat bütün tanrıları doğuran bir tanrıçadır” (Şahin-Doğan, 2017, s. 167). Kocası Apsu'nun öldürülmesinden sorumlu olan

Ea'nın oğluyla savaşa girişen Tiamat çok sayıda yırtıcı Leviathan (dev deniz canavarları olan ejderha) doğurur. Ancak Marduk'la Tiamat arasında geçen mücadelede Marduk kazanır. Fırat ve Dicle nehirleri, Marduk tarafından Tiamat'ın iki gözünden akıtılmıştır. Sonrasında ise Babil kenti kurulur ve tanrılar Marduk'u sonsuza dek kral kabul ederler. Marduk daha sonra Tiamat'ı savaştığı için asıl kışkırtanın Tiamat'ın sevgilisi Kingu olduğu öğrenir. Bunu öğrenen Marduk onun kanından insanı yaratır. "Nihayetinde insanlar, *Enuma Eliş* (Babil Yaratılışı) destanına göre, isyan eden Kingu'nun kanından yaratılmışlardır" (Şahin-Doğan, 2017, s. 168).

Dünyanın ve insanın yaratılışını anlatan bu hikayenin *Tiamat*'ın mitik kurgusunu biçimlendirmesi Anar'ın *Suskunlar* romanında da çok belirgin olarak kullandığı dinsel figürlerin ve kutsal kitapların bir paradisine dönüşürken özellikle kaos ve düzenin sembolik düzeyde ortaya çıkmasını sağlar. Nitekim roman aynen dünyanın yaratılmadan önceki bir evresini anlatıyormuşçasına açılır. "Soğuk ve karanlık dipler boş ve anlamsızdı" (Anar, 2022, s. 9) şeklinde başlayan kurgunun hikâyesinde yaşamsal belirtilerin olmadığı bir atmosfer sunulur. Örneğin "ölü denizcilerden" (s. 9) bahsedilir. Yaşayanlar ise sadece sulardaki balıklardır. Evrenin tamamı için de "başlangıçta her şey soğuk, boş ve anlamsızdı" (s. 9) ifadesinin kullanılması kozmik düzenin henüz oluşmadığı bir evreye işaret eder. Özellikle olay mekanının deniz altı suları olması kaos ortamını güçlendirir. Zira Apsu da "yaratılış öncesi kaos sularını" (Eliade, 1991, s. 22) belirtmektedir. Bu kaos ortamında aynen *Babil Yaratılış Destanı*'ndaki su canavarları gibi "çelik bir canavar silüetinden bahsedilir" (Anar, 2022, s. 10). Tahtelbahir gemisi olduğu anlaşılan bu çelik canavar, karşısındaki "destroyeri" (s. 10) parçalar. İnfilak eden destroyer "gökten denize ağır ağır yağarken, batmaya başlayan ağır teknenin bölmelerinde sıkışmış hava, dev su sütunları halinde madeni çığlıklar atarak püskürür" (s. 10). Abdülhamit sınıfı T1AMAT kod adlı gemi ile düşman gemisi arasında geçen bu sahne tanrıça Tiamat ile Marduk arasındaki mücadeleyi anımsatır. Ancak bu sefer yaratılan su canavarları değil, çelik canavarlar gibi görünen gemilerdir. Mitlerin yaşayan hakikatler olması ve mekânsal sıçramalarla eşyanın hakikatine işaret edebilmesi nesnelere teknolojinin gelişmesiyle birlikte aldıkları yeni görünümün bir açılımını sağlar. Böylece mitik/arkaik bilinçteki su canavarlarıyla rasyonel bilincin ortaya koyduğu denizaltı gemileri arasındaki analogi belirginleşir. Tüm bunlar mitlerin romanlardaki tezahürünü belirgin kılarken aynı zamanda arkaik ve modern bilincin biraradalığından doğan kaosu beraberinde getirir. Bunun da ötesinde gerek kutsal kitapların gerekse de mitolojik anlatıların parodisi aracılığıyla "somut gerçekliğin yerini metinlerin dünyası alır" (Ecevit, 2001, s. 110). Böylece kaos aynı zamanda anlamın ve gerçekliğin sorunsallaştırılmasına hizmet eder.

3. *Moby Dick* ve *Tiamat*'ta Büyüsü Bozulan Dünya: Kutsalın Gündelik Hayattan Arındırılması

Gerek *Moby Dick* gerekse de *Tiamat* özellikle mitik göndergeleriyle bir yandan metafizik dünyanın tezahürünü mümkün kılarken diğer yandan onu gündelik yaşamdan dışlayan söylemleri kurgusunda barındırır. Bu noktada örneğin *Moby Dick*'te beyaz balinanın sadece kutsallıkla ya da görülemeyen kötü güçlerle ilişkilendirilmesi değil aynı zamanda modern bilim tarafından nasıl anlamlandırıldığına yer verilmesi kutsal ve dindışı arasındaki gerilimin artmasına neden olur.

Rasyonelleştirmeyi esas alan modern bilim "Bachelard'a göre yaratıcı hayalden çok ikonoklastiktir" (Akt: Zwart, 2020, s. 67). Yani arkaik düşünce biçimini parçalar, bilimin özneyi yeni bir biçimde algıladığı, "nicel verilerin" (Zwart, 2020, s. 79) baskın olduğu yeni bir

düşünme biçimini beraberinde getirir. Bu düşünme biçimini *Moby Dick*'in işaret ettiği on dokuzuncu yüzyıl Amerika'sında görmek mümkündür. Nitekim romanda, bilimin arkaik bilincin istifade ettiği arketipsel imgeleri ve hayal gücünü baskıladığı, özneyi laboratuvar ortamına sokarak deneysel ürün haline getirdiği görülür. Bu deneysel ürün ise balinalardır. “Balınagiller” başlıklı bölümde anatomisinden bahsedilen ve kategorilere ayrıştırılarak niteliklerine göre analizi yapılan balina aracılığıyla doğa anlamlandırılmaya çalışılır. Benzer şekilde “Balina Fosili” adlı bölümde de balinalarla ilgili arkeolojik bilgilere yer veren Ishmail, bilimsel bir söylem kullanır. Bu durumu Jason Foxworthy, Melville'in dönemin çeşitli bilimsel çalışmalarından etkilenmesine bağlar (s. 38). Balinaların diğer deniz canlıları gibi olduğu tezinden hareket eden bu bölüm Foxworthy'e göre “doğaya daha rasyonel bir bakış açısı edinilmesine ve Püriten düşüncesinin tahakkümünden kaçmaya” (s.39) fırsat sunmuştur çünkü “Püriten sistem Tanrı'nın faaliyetlerinin aklın hiçbir yasasıyla açıklanamayacağı görüşü üzerine kuruludur”(Werge, 1969, s. 490). Dolayısıyla Melville, balinaları hem kutsal metinlerin söylemleri hem de bilimsel söylemler dâhilinde ele alarak ona bir yandan ruhani, aşkın ve kutsal bir değer yüklerken diğer yandan teknik bilgilere başvurur ve doğayı kutsal söylemlerden arındırır. Örneğin balinaların boyutlarından bahsederken “Danimarka Bilimler Akademisi'nin bir üyesinin üç yüz altmış beş ayak boyunda balinaların” (s. 195) olduğunu söylediğine değinir. Bu bakımdan doğanın bir parçası olan ve hatta doğayı temsil eden *Moby Dick*, rasyonel bilincin aracılığıyla hesaplanabilir ve ölçülebilir bir nesne konumuna indirgenir. Bu yaklaşım aslında Amerika'nın 19. yüzyılda doğayı sömürmeye ve ekonomik çıkar elde etmeye dayalı anlayışına da ışık tutar. Nitekim balina avcılığının çok yaygın olduğu 19. yüzyılda, Amerika'da yeni bir ekonomik düzenden bahsedilir ve “doğa sistematik biçimde kâr amaçlı olarak sömürüye uğrar” (akt: Burkard, 2010, s. 83). Bu durumun en açık göstergesi “Köbekbalığı Kıyımı” başlıklı bölümdür. Yağının kar amaçlı kullanıldığı balinaların öldürülmesinin ve yağ tabakasının kullanılması için geçirdiği aşamaların anlatıldığı bu bölümde doğayı sembolize eden köpekbalığının kanlar içindeki görüntüsü uzun uzun tasvir edilir. Geminin bocurgatına bağlanan balinanın yağ tabakasının “koparak havaya yükselişi,” bocurgatın portakal kabuğuna benzeyen balinanın yağ tabakasını yukarı çektikçe balınayı da suyun içinde çevirip durması, sonunda işleyişin durması ve kanları damlayan “koca külçeye” benzetilen balinanın gökyüzünden inmişçesine havada sallanıp kalan görüntüsü, makineleşmenin hâkim olmaya başladığı modern dönemde doğanın teknoloji tarafından nasıl tahakküm altına alındığını gözler önüne serer (s. 380). Bu tahakküm, Kaptan Ahab'ın makineyi andıran suretiyle güçlendirilir. Nitekim Kaptan Ahab'ın -her ne kadar *Moby Dick*'in peşinde olsa da- başka balinaları da kar amacıyla öldürmesi onun “demir takma bacağıyla modern tüketimin bir sembolü” (King, 2019, s. 350) olarak yorumlanmasını sağlar. Bir tüketim nesnesi haline dönüşen balinanın Pequod'a gerilmesi ve Pequod'un “suyun üstüne uzanmış vinçlere benzeyen serenleriyle böğrüne balinanın kellesinin asılması” (Melville, 2021, s. 380) teknolojinin boyunduruğu altına giren doğanın yeni ekonomik sistem içinde gördüğü muameleyi resmeder. Böylece aslında hem geminin hem de Kaptan Ahab'ın modern tüketime hizmet ettiği; hatta bu geminin Ahab'ın doğaya ve aslında varoluşa ilişkin edindiği kötümser bakış açısının bir göstergesi haline geldiği de görülür. Zira Pequod “çılgın kaptanın ruhunun elle tutulur bir parçası gibidir” (Melville, 2021, s. 510). Makineleşmenin ve teknolojinin sembolü olan gemi ve doğayı sömürmenin, tüketimin bir sembolü olan Kaptan Ahab böylece iç içe geçer. Sadece mekanik ve görülebilir ölçütlerle doğayı değerlendiren rasyonel bilincin, beden ve ruhu birbirinden ayrıştırarak görülemeyene karşı geliştirdiği şüphe ise Kaptan Ahab'ın ölen balınaya karşı takındığı alaycı tavır aracılığıyla

belirginleşir. Onun ölen balina karşısında kullandığı şu sözler doğanın kutsallığına ironik bir tavırla yaklaşıldığını; bir zamanlar gizemle ve öğretici yönüyle anılırken Kaptan Ahab nezdinde modern insanın onu manasından kopararak sadece bir maddeye indirgediğini gösterir: “Konuşsana, ey ulu, ey yüce kafa! Sen ki sakalsız olduğun halde, şurana burana asılan yosunlarla aksakallı birini andırıyorsun. Konuş güçlü kafa, gizini söyle bize” (s. 387).

Yaşlı bilge arketipiyle yani kişiye rehberlik edecek, yol gösterecek, onun manevi anlamda dönüşümünü sağlayabilecek bir figürle dalga geçen ve onu yadsıyan bu sözler dünyayı tanrısal eylemler dâhilinde yorumlayan arkaik bilinçten yoksunluğun bir göstergesidir. Ancak yine de Kaptan Ahab’ın nefretle ve öfkeyle karışık da olsa balinadan dilendiği gizem, modern dönem insanının doğayı yorumlamak için arkaik bir bilince duyduğu gereksinime işaret eder. Bu bakımdan *Moby Dick*’te modernleşmenin bir ifadesi olarak gelişen teknoloji ve onun temsil ettiği rasyonel bilinç ile modern dönem öncesiyle özdeşleşen dünyayı kutsal bir zemine oturtan arkaik bilinç arasında çatışma yaşandığı görülür. Bu çatışma ise romanın çok seslilikle örülen kurgusal yapısından kaynaklanır. Zwart, *Doğayı Anlamak (Understanding Nature)* adlı çalışmasında romanda çoksesliliğin hâkim olduğuna, hem bilimsel bilgilere hem de teolojik çalışmalara başvurulduğuna işaret eder (Zwart, 2008, s. 79). Dolayısıyla balınayı modern bilimin ayırıştırıcı, kategorize eden, deneysel bir nesne haline getiren ampirik yaklaşımı ve onu Hıristiyanlık öğretileri başta olmak üzere pagan inançlarıyla kutsal bir dairede yorumlayan dini/metafizik bakış açısı arasındaki çizgide bir inanç krizi ortaya çıkar. Bu inanç krizi en belirgin biçimde “Altın Sularda” (Melville, 2021, s. 589) başlıklı bölümde yansıtılır. Yaşamın daimi biçimde şüpheyle örüldüğüne dair şunlar söylenir;

Yaşamın dokumasındaki enine ve boyuna iplikler gibi, durgun havalarda fırtınalar birbirine örülür; her huzur anının ardından bir bora gelir. Hiç geriye dönmeyen sürekli bir ilerleme yoktur. Son durağa varıncaya dek, insan adım adım yürüyemez. Bebekliğin bilinçsiz cennetinden, çocukluğun düşüncesiz inancına, sonra ergenlik çağının hep bildiğimiz kuşklarına, daha sonra inançsızlığa ve en sonunda olgun yaşın gene kuşkuya dayanan düşünceli huzuruna geçilmez. Çemberin sonuna geldik mi, yeni baştan başlarız. Yeniden çocuk, delikanlı ve yaşlı insan oluruz; hiç durmadan yeni yeni kuşklara düşeriz (s. 590).

Romana hâkim olan bu şüphe, modern ve seküler çağın bir sonucu olarak yorumlanabilir. Nitekim sık sık kutsallığa ilişkin ifadelere yer verilen, mitolojik alıntılara başvuru kurgu boyunca geminin kaderinde doğrudan güç sahibi olan bir Tanrı’nın varlığından bahsedilmez ve bunun sonucunda modernliğe özgü bir iç sıkıntısı ve şüphe belirir. Gatta, doğaya hâkim bir güç olarak “Tanrı’nın Pequod adlı gemiyi görünür biçimde idaresi altında bulundurmadığını, romanın sonunda gemi battığında denizin de bu duruma kayıtsız kaldığını” (Gatta, 2004, s. 121) belirtir. “Gemiyi yutan girdabın çekişine kapılan” Ishmael, bedensel anlamda bir kurtuluşa erse de ruhsal anlamda kurtuluşa ermez. Çünkü romanda tanımlanan dünya, insanın varoluşsal anlamda kutsal dayanaklarını yitirdiği ve modernitenin girdabına sürüklendiği bir mekândır.

Benzer bir durum *Tiamat* için de geçerlidir. Romanda Osmanlı’nın modernleşmeyle birlikte zihinsel anlamda yaşadığı kaotik bir ortam söz konusudur. Nitekim roman her ne kadar mitik bir kurgusal yapı üzerine inşa edilse de roman karakterlerinin dünyayı algılayış biçiminde yaşanan birtakım kırılmalar olduğu; bunda da modernleşmeyle birlikte araçsal aklın ön plana çıkarak pozitivist ve materyalist fikirlerden kaynaklanan metafizik boyuta şüpheyle

bakılmasının önemli rol oynadığı görülür. Karakterlerin doğa olaylarının işleyişi ile doğaüstü olan arasında bir bocalama yaşaması bu bakımdan onların dünya algılarında ve varoluş tarzlarında meydana gelen kırılmaya işaret eder. Böylece materyalist bir bakış açısı ile doğa olaylarını anlamlandırmak ve metafizik nazardan dünyayı algılamak arasında bir gerilim belirir. Bu gerilimin merkezinde düşman gemisinden elde edilen altın sanduka vardır. Altın sandukanın Tiamat adlı gemiye alınmasıyla meydana gelen olaylar ve buna dair karakterlerin yorumları bilim-din, kutsal-dindışı arasındaki uzlaşımın sağlanamamasından kaynaklanan bir kaos ortamı doğurur. Örneğin altını sandığın içinde kolu kalan Gedikli adında bir karakter ortadan kaybolur. Sandık açıldıktan sonra Gedikli'nin kolu bacadan çıkan alevden dolayı yanar ancak hala hareket eder (Anar, 2022, s. 54). Çıkan yangından sonra altın sandığa bakan mürettebat şaşırır. Sandık "altın değil, sanki simsiyah hatta daha bile koyu bir demirdir"(s. 55). Üzerinde bulunan ve birbirine gülümseyen iki melek heykeli ise "ifrite" döner. Başta hayranlık uyandıran sandık artık "bütün hayatı, iyiliği ve ışığı emip yok etmektedir"(s. 56). Gedikli'nin kolunun nasıl hareket ettiği sorusu cevapsız bırakılırken, kara demire dönen altın sandık karşısında Abdülbeleş adlı gemici hayrete düşer ve "Neüzübillah! Rabbim! Rabbimé Rabbim" diyerek karşılık verir. Anlamlandıramadığı bu olay karşısında Tanrı'dan yardım dilenen Abdülbeleş'e yine gemicilerden biri olan Sancı'nın verdiği rasyonel cevap oldukça net ve keskindir: "Pas bu [...] havayla temas edince kararış. İşinizin başına"(s. 61). Sancı'nın "elektriki bir hadise" olarak tanımladığı bu olaya Arap adlı gemicinin yine de şüpheyle yaklaşması ve "Melekler nasıl ifrit oldu?" Paslandılar diye mi? şeklindeki sorusu ise gemidekilerin belirsizliğe sürüklendiklerini gösterir. Ancak gemiciler arasında yaşanan bu diyalogla ilgili romanda anlatıcı tarafından yapılan şu yorum olayın rasyonel izahının bazı gemiciler tarafından kabullenilmesinin ne kadar zor olduğunu gösterir:

Gayretle iman etmek istiyorlarsa bile bu din veya fikir değiştirmek yahut bütün alışkanlığını bırakmak kadar zor gibidir. Ama biraz azmetseler olmayacak iş yoktur. Sancı'nın sözünü ettiği pas ve tabiat hadisesi izahlarına zihinlerinde yer açmak için beyinlerinde birkaç mumu üfleyip bazı gerçekleri yutan konforlu bir karanlık husule getirdiklerinde az çok inanmaya başlamışlardır (s. 62).

Romanda gemide yaşanan ve soru işareti barındıran birtakım olaylara yer verilmesi ve bu olayların sorgulanması Türk modernleşmesinde etkili olan materyalist ve pozitivist bakış açısının geleneksel inanç dairesinde edindiği konumu göstermesi bakımından önemlidir. Zira arkaik ve rasyonel bilinç arasında tabiat hadiselerinin farklı yorumlanışına bağlı olarak bir düallite oluşur. Bu anlamda özellikle Sancı adlı karakterin genel olarak olayları yorumlayışı ve doğaüstü olaylar karşısında akli ön plana çıkaran tavrı "mürettebatın dini bütün olan neredeyse tamamından" (Anar, 2002, s. 86) farklıdır. Nitekim diğer gemiciler hakkında şunlar söylenir:

Ölümden sonra dirilişe ve meleklerle kâmilan iman ettiklerinden, yani inanılması en zor ve hatta imkânsız şeylere bir kez inandıklarından, tabiatüstü görünen diğer şeyleri, mesela altın sandığın demire dönüşmesini ve içinden çıkan canavarı alelade sayıp hayatın ve hayatların olağan akışı içine zaten çoktan yerleştirmişlerdi (s. 86).

Tabiat ve tabiatüstü arasına sınır koymayan bu gemicilerin altın sandıkla ilgi inanışları "kozmetik düzeni Tanrı'ya "iman" yani "amentü" çerçevesinde algılamalarına dayandırılır. Diğer yandan Sancı "onlardaki ruh disiplini ve bütünlüğüne sahip değildir" (s. 87). Onun zihni, olaylara iman zaviyesinden bakmayan "sabit, sağlam ve sadık beyinlerden farklı olarak" daha "canlı," "oynak, kaypak bir muhtevaya" (s. 87) sahiptir. Bu özelliğiyle diğer gemicilerden ayrıcalıklı bir konuma yükseldiğine, onları rahatça yönetebildiğine işaret edilen Sancı'nın

kusurları da vardır. Çünkü ne tabiatüstü olayları rasyonelleştiren Sancı ne de diğer gemiciler “hür” (Anar, 2002, s. 88) değildir. Zira hepsinin zihni “yaşamak ve bu uğurda gerekirse öldürmek için seyir, atış, denge ve mevki hesapları yapmaktadır” (s. 88). Ayrıca gemiciler “hesaplama ve ispatta matematiğin ve mantığın esaslarına kuzu kuzu ve hürmetle boyun eğen, itaatkâr ve yumuşak başlı matematikçiler gibidir” (s.87). Hem dini bütün olan gemiciler hem de rasyonel zihinlerin ortak noktası hakkında yapılan “var kalmayı hür kalmaya tercih ettiklerinden ruhları, içinde dişlilerin tıkırdadığı bir hesap makinesinden farksızdı” (88) şeklindeki değerlendirmede teknik bir jargonun tercih edilmesi ise modern dönemin mekanikleşen boyutuna işaret eder. Hürriyetini ilan ettiğini düşünen modern birey “akıl hükümlerini bir ferman gibi kabul etmesi” (s. 88) sonucunda onun tahakkümü altına girmiş ve bir makineden farksız hale gelmiştir.

Benzer şekilde *Moby Dick*'te Kaptan Ahab için de sık sık modern bilimin teknik terimlerinden faydalanılır. Bu duruma R. P. Adams da dikkat çekerek Ahab için “mekanik bir dil” (Adams, 1952, s. 442) kullanıldığından bahseder. Örneğin Ahab'ın yüreği “mıknatısa” benzetilirken arzuları ve ihtirasları hakkında “mıknatıslı yüreğinde birikmiş isteğin alevini bir elektrik akımı gibi anlaşılabilir bir güçle bir anda onlara geçirmek istiyordu” (Melville, 2020, s. 225) ifadesi kullanılır. Beyaz balınayı bulma hırsıyla yanıp tutuşan Ahab'ın peşinde olduğu balınayı bulan gemiciye altın teklif etmesinin anlatıldığı “Kaptan Güvertesi” başlıklı bölüm bu bakımdan dikkat çeker. Elindeki altını gemicilere vaat eden Kaptan Ahab hakkında: “Parıltısını arttırmak istercesine, altın parayı yavaşça ceketine sürtmeye başladı. Bir yandan da ağzı kapalı, bir türkü mırıldanıyordu” denir ve devam edilir: “ Bu sözsüz, bu garip ve boğuk mırıltı, onun içinde dönen çarklardan çıkan bir sestir sanki” (Melville, 2020, s. 221). Bir yandan modern çağın mekanikleşen eylemlerini, diğer yandan bu mekanik dünyada Ahab'ın içinden çıkamadığı bir döngüyü imleyen “dönen çark” benzetmesi genel anlamda Kaptan Ahab'ta cisimleşen şüphenin kaynağı niteliğindedir. Özellikle Starbucks adlı gemicinin “akılsız bir hayvandan (...) öğ almak ha! Delilik bu! Akılsız bir yaratığa böylesine öfkelenmek, dine de imana da sığmaz” şeklindeki itirazının arkasından Kaptan Ahab'ın şu sözleri onun varoluşa ilişkin şüpheci tavrının izlerini sürmek adına önem taşır:

Beni dinle küçük pay düşkünü: Gözle görülen şeyler mukavvadan maskeler gibidir. Ama her olan biten şeyde, her canlı işte, her su götürmez olayda, bilinen her şeyin içinde, bilinmez bir akıl vardır. Bu akıl kendi damgasını vurur o akılsız mukavva maskeye. Eğer insan vuracaksa, o maskeye vurmali. Mahpus, zindandan kaçabilir mi duvarı delmeden? Beyaz balina benim dört bir yanıma saran o zindan duvarıdır işte. Bunun ötesinde hiçbir şey yok sandığım da oluyor zaman zaman (s. 225).

Ahab'ın görülen ve görülmeyen güçler arasında yaşadığı bu çatışma doğa-doğaüstü, madde-ruh, dışarı-içeri gibi düalitelerin de belirginleşmesine aracılık eder. Ahab, *Moby Dick*'in doğaüstü bir canlı olabileceğini ima ettiği gibi, onun sadece görünürde sıradan bir canlı olabileceğini ama içinde doğaüstü bir gücün bulunduğuna inanır. Ancak hemen arkasından zaman zaman beyaz balınanın içinde hiçbir şey olmadığını düşündüğünü itiraf etmesi modern çağın inanç krizinin tecessüm etmiş halidir adeta. Dolayısıyla doğanın hem gözle görülür hem de görülemez güçler tarafından yönetildiğine dair yaşanan bu şüpheyi akışkan, dengesiz, kimi zaman mitik, dini söyleme evrilen, kimi zaman da teknik bir söylemi önceleyen bir anlatım tarzı arttırmaktadır. Bu anlatım tarzının arka planında ise Weber'in deyiimiyle “dünya ve hayat tarzı kavramını, bilinçli biçimde teorik ve pratik olarak tam bir rasyonalizasyona tabi tutan modern yöntemin genel sonucu vardır: yani din irrasyonel plana kaydırılmaktadır” (Weber, 2008, s.

385). Ancak ona göre bu durumda yine irrasyonel olana eğilim artmaktadır. “Dünya akılcı yöntemin karşısında konumlandırılan irrasyonellikten ne denli sıyrılmış görünürse, bu hal daha fazla görülmüştür” (Weber, 2008, s. 386). Bunun sonucunda bir “bölünme” yaşandığından bahseden Weber “içinde her şeyin somut büyü olduğu ilkel dünya imajının bütünlüğünün, zamanla, bir yanda doğayı akıl yoluyla kavrama ve ona egemen olma çabası, öbür yanda mistik deneyimlerle” (2008, s. 386) sarsıldığını belirtir.

Böylece artık “büyüsü bozulan bir dünyadan” bahsedilebilir. Böyle bir dünya belirsizlik ve şüphenin hâkimiyeti altına girer. *Moby Dick*'te beyaz balina, *Tiamat*'ta ise altın sandukanın içinden çıkan canavarın, karakterlerin zihinlerinde yarattığı şüphe onların bilinçlerindeki yarılmaya yani zihni anlamda yaşadıkları çöküşe işaret eden “batan gemi” metaforuyla belirginleşir.

4. *Moby Dick* ve *Tiamat*'ta Batan Gemi Metaforu

İnsanın evreni anlamlandırma çabasının mutlak bir gerçeklikle bağlarını kopardığı ve kökleriyle olan irtibatını kestiği modern çağda *Moby Dick* ve *Tiamat*'ta bu kopuşu sembolize eden unsur karayla bağlantının kesildiği denizdir. Hem *Moby Dick* hem de *Tiamat*'ta olaylar denizde geçer. Bu bakımdan her iki romanda modern çağa özgü bir güvensizlik ortamı yaratılır. Bu güvensiz ortam *Moby Dick*'te Pequod, *Tiamat*'ta ise T1AMAT çağrı kodunu taşıyan gemi aracılığıyla yansıtılır.

Statik olmayan bir ortamda deniz canlılarından düşman gemilerine kadar her türlü tehlikeyle mücadele etmek zorunda olan Pequod adlı gemi, öncelikle bir yolculuğa aracılık etmesi itibarıyla önemlidir. Geleneksel anlamda gemi, genelde dünya hayatını imleyen bir metafordur. Melville de bir deniz yolculuğu kurgusu içerisinde bu metafordan yararlanır ve dünya hayatının geçiciliği ve sıradanlığını göstermek için dini söylemlere yer verir. Bu söylemler özellikle Ishmael'in denize açılmadan önce kilisede gördüğü kürsü ve gemi arasındaki benzerlik aracılığıyla yansıtılır. Kilisede rahibin kürsüye merdivenin başındaki bir halatla çıkmasının nedeni üzerine düşünen Ishmael bunun sembolik bir anlam barındırdığına inanır. Ona göre rahibin bu hareketi gözle görülür dünyadan kopmayı, bir anda içine çekilmeyi, dış dünyayla bağlarını ve ilişkilerini koparmayı anlatır (s. 85). Bunun yanı sıra kilisedeki kürsünün de sembolik anlamları vardır. Kürsü tahta oymalı ön kısmı bir geminin sivri burnuna benzetilmiş vaziyettedir. Kutsal Kitap ise kıvrım kıvrım bir çıkıntının üstüne yerleştirilmiştir (s. 86). Ona göre bu dekor, kilise kürsüsünün dünyanın en önünde olduğunu gösterir. İyi ve kötü tüm rüzgârların Tanrı'sına güzel havalara olsun diye oradan dua edilmektedir. Ishmael bu benzetmeden sonra yine kutsal dünya algısını ifşa eden şu cümlelerle karşımıza çıkar. “Evet dünya sefere çıkmış yarı yolda bir gemidir, kürsü de onun pruvası”(s. 86). Dini, varoluştan bağımsız görmeyen; dinle örülü bağlarını sık sık vurgulayan Ishmael için gemi aynı zamanda bedeni de temsil eder. Bu durum: “Bence bedenim asıl varlığımın tortusudur ancak. İsteyen alsın bedenimi, evet alsın, çünkü o ben değilim. Böyle olunca, ver elini Nantucket! Varsın gemi de batsın, bedenim de batsın dilediği zaman. Ruhuma gelince, Jüpiter gelse batıramaz onu” (s. 83) cümleleriyle belirginleşir. Ruha kutsal bir mana yükleyen Ishmael'in beden ve gemi arasında kurduğu analogi bu bakımdan dikkat çeker. Böylece geminin geçici ve ölüme dönük yüzü de ortaya çıkar.

Benzer bir algı *Tiamat*'ta da sezdirilir. Romanın sonunda altın sandukadan çıkan canavarın içine “fünyesi çekilmiş tahrir kalıbıyla” dalan Mülazım, canavarı öldürmeyi

başarıırken gemide sadece Hamamcı ve Karagümrük adlı gemiciler sağ kalır. Geminin su almaya başladığı sahne ise şu şekilde aktarılır: “İçinde bir zamanlar var olmuş bedenlerden kurtulan ruhlar, sanki hava kabarcıklarıyla satha yükseliyordu(...) derken sancak tarafına yatarken çelik gövdesi yine inledi. Bu onun son feryadıydı” (Anar, 2002, s. 156). İnsanın ölüm anında ruhunun bedenden ayrıldığı inancını yansıtan bu ifadeler batmakta olan gemi gibi bedeninin gömüldüğünü imler.

Geminin dünya ve bedeni temsil ettiği düşünüldüğünde hem *Moby Dick*'te hem de *Tiamat*'ta denizin altına çekilen gemi, karakterlerin ölümüne işaret ettiği gibi arkaik bilincin suların altına itilmesi yani arkaik bilincin baskılanması anlamına da gelir. Bu da arkaik ilkelerden koparak *Moby Dick*'te Ahab örneğinde *Tiamat*'ta ise Sancı örneğinde olduğu gibi-modern çağın zihinsel girdabına ya da çarkına yakalanmak anlamına gelir. Bu bakımdan Pequod'un okyanusun derinlerine batan görüntüsü, sandalın, gemicilerin, sulara yüzen küreklerin, canlı cansız her şeyin “girdabın ortasında” (s. 687) yok olmasıyla modernite denizinde gerçekleşen bir kriz anına denk gelir. Zira Pequod bir yandan makineleşen, materyalist ve rasyonelist zihniyete diğer yandan arkaik, dünyayı kutsallık çerçevesinde yorumlayan algılara ev sahipliği yapar. Dolayısıyla Pequod'un batması onu aynı zamanda batma noktasına getiren varoluşa ilişkin farklı bakış açılarından doğan kriz anlamına da gelir. Bu algılar arasındaki çatışma, geminin batmasıyla temsil edilir. Özellikle romanın sonunda Ishmael'in yetim bir birey olarak vurgulanması umutsuzluk, eksiklik ve noksanlık gibi hisleri imleyerek kozmik döngünün kutsallıktan yani bir bütünlük ve tamlık arz ettiği arkaik bilinçten arındırıldığı anlamına gelir. Ishmael, romanın sonunda kendisini bulan Rachel adlı gemiyi (s. 688) ebeveyne benzetir. Batan gemiden kurtulan Ishmael'in kendisini bulan Rachel hakkında geri dönüp yitirdiği çocuklarını arayan bir gemi olmasına ilişkin sözleri ve “başka bir yetim bulmuştu bula bula”(s. 688) şeklindeki yakınması insanlığın ve dünyanın köklerinden, kutsallığından arındırılmış cephesine vurgu yapar. Ishmael'in yetim kalışı aynı zamanda onun dünyayı algılama biçimindeki belirsizlikler ve şüpheyile dolu bir yaşam tarzını özetler. Zira O, yine romanın başka bir yerinde:

Hiç durmadan yeni yeni kuşkulara düşen insanoğlunun ruhu”ndan bahsederken ruh hakkında şu benzetmelere başvurur: “(...) Sokakta bulunan çocuğun babası nerede saklı? Nikâhsızken ana olmuş, doğururken ölmüş kızların bıraktığı yetimlere benziyor ruhlarımız. Babalarımızın kim olduğunu, bir sır olarak mezara götürdü analarımız. Ölmeden varamayacağız bu sır (s. 592) der.

Evrenin özü, hakikatinden mahrum olan modern insanın durumunu özetleyen bu ifadeler Roger Lundin de dikkat çekerek “yokluğa ve Tanrı'nın sessizliğine tahammül etmek durumunda kalan modern insanın yetimlik metaforuyla” (1999, s. 42) dile getirildiğini söyler. Bir sürgün hayatı süren İncil'deki Ishmael ile romanın anlatıcısı Ishmael arasında kutsal metin aracılığıyla kurulan benzerlik de modern çağda insanın sürgüne uğrayan, manevi boşlukları çoğalan yanını imler. Çünkü roman boyunca anlatıcı Ishmael'in ailesiyle ilgili de hiçbir bilgiye yer verilmez. İşte bu yüzden *Moby Dick*, insanlığın ve dünyanın yetim kaldığına dair moderniteye özgü bir endişe barındırır. Bu endişe Ishmael, Rachel adlı gemiyle kurtuluşa erdikten sonra dahi devam eder.

Moby Dick ve *Tiamat*'ın kaderi bu noktada farklılaşır. Zira her iki romanda da batan gemilerden ve bu gemilerden kurtulan karakterlere yer verilse de *Moby Dick*'teki modern yetim insanın karşısında *Tiamat*'ta canavarı öldürerek zafer elde eden kahraman gemiciler vardır.

Altın sandukadan çıkan ve “ifrit” diye tabir edilen canavar, bir yandan kömür ve madenle beslenirken diğer yandan da gemicilerin peşine düşer ve onları alevli dişleriyle yutar. Romanın sonunda Mülazım adlı gemici, elinde fünüyesi çekilmiş tahrip kalıbıyla canavarın ağzından içeri atlar. Böylece canavar infilak eder. Batan gemiden sadece Karagümrük ve Hamamcı adlı gemiciler kurtulmayı başarır. Dolayısıyla canavarın yok edilmesi aynı zamanda kaosun bittiği izlenimi yaratır. Ancak bir parantez açmak gerekirse canavarı yok eden kahraman gemiciler her şeye kadir bir kahramanlık örneği sergileyemez. *Tiamat*’ta zaferin ve hazzın yerini çok önemli bir sorun alır. Gemide yaşanan doğaüstü olaylardan sonra Hamamcı ve Karagümrük arasında geçen şu diyalog bu sorunu açıklar niteliktedir;

“Bir zamanlar evleri olan botun yavaş yavaş sulara gömülmesini izlerken hamamcı sordu:

“Başkalarına ne diyeceğiz?”

“Palavra atacaksın, doğruyu söylersen inanmazlar.”

“Peki kendimize ne diyeceğiz?”

“Kendine de palavra sıkacaksın” (s. 154-155).

Bu anlamda *Moby Dick*’te köklerinden kopan, yetim kalan modern insanı temsil eden Ishmael’e karşılık olarak eve geri döndüklerinde yaşadıklarını nasıl izah edeceklerini düşünen gemiciler vardır. Gözle görülen somut ve akla dayalı bir dünya algısına dayalı modern çağın düşünsel kaosu bu bakımdan sona ermemiş görünmektedir. Bu durum ise romanın postmodern kimliğiyle ve çoğulcu anlam yapısıyla yakından ilişkilidir. Nitekim postmodern romanda birey “modernistlerde olduğu gibi, yaşanmakta olan kaosun çatlaklarından sızacak bir ışık, her şeye karşın var olduğunu düşündüğü bir anlam aramaktan vazgeçmiştir yaşamda” (Ecevit, 2001, s. 65). Bu bakımdan yazarın, *Tiamat*’ta gemicilerin anlama ilişkin sorgulamalarını yarıda bırakması çoğulcu anlamın desteklenmesinden kaynaklanmaktadır.

Diğer yandan her iki romanda da batan gemi metaforuyla moderniteye özgü anlam dünyasının yerle bir oluşuna işaret edilir. Bu anlamda *Tiamat*’ta mitik bir referansla kaosu imleyen canavar, mitolojik anlatıdaki Tiamat adlı karakterle sembolize edilir. TIAMAT çağrı kodlu geminin adı mitik anlatıdaki canavarın adına benzetilerek geminin de canavar olma imkânı sorgulanır. Bu çağrışımsal analogiyle anlam katmanlarının çoğulculuğu ve bu çoğulcuktan doğan kaos ortaya çıkar.

Melville de ise batan gemi metaforu yitirilip giden anlamı ve modernitenin çöküşünü imler. Nitekim bu gemi de modern teknolojinin hem insanı hem de doğayı tahakkümü altına aldığı bir yolculuğa; görülen ve görülemeyen güçler arasında şüphede kalan karakterlere ev sahipliği yapar. Sonunda gerek geminin gerekse de gemicilerin girdaba kapılması Ahab gibi mekanik bir dünyada arkaik bilinci dışlayan modern zihnin girdaba sürüklenmesi anlamına gelir. Böylece her iki roman da nihai bir anlama erişemeyen; ya kendine bile “palavra” atmak zorunda kalan ya da ruhu yetim kalan karakterleriyle, modern dünyanın bunalımını yani şüpheye gark oluşunu gözler önüne sermektedir.

Kaynaklar

Adams, R. P. (1952). Romanticism and the American renaissance. *American Literature*, 23(4) 419-432.

Agızza, R. (2001). *Antik Yunan’da mitoloji masallar ve söylenceler*. (çev.Zühre ilkgelen). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

- Anderson, J; Dyreness, A. (1996). *Modern life and the life of culture. the religious impulses of modernism*. IVP Academic.
- Aşkaroğlu, V. (2015). *Postmodern söylem İhsan Oktay Anar ve John Fowles*. Ankara: Karadeniz Dergi Yayınları.
- Çakan, H. (2018). *XIX. Yüzyılda Alman doğa bilimi ve felsefesinin osmanlı düşüncesindeki yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eliade, M. (1963). *Myth And reality*. Harper&Row Publishers.
- Eliade, M. (1991). *Kutsal ve dindışı*. (çev. Mehmet Ali Kılıçbay). İstanbul: Gece Yayınları.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin özellikleri*. (çev. Sema Fırat). İstanbul: Om Yayınevi.
- Foxworthy, J. (2006). He Blinded Me With Science: The Effects Of 19th Century Science On Melville's Moby Dick, *Hohonu- A Journal of Academic Writing*, 37-41.
- Frisby, D. (2012). *Modernlik fragmanları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gatta, J. (2004). *Making nature sacred: literature, religion, and environment in America from the Puritans to the present*. Oxford University Press.
- King, R. (2019). *Ahab's Rolling Sea: A Natural History of Moby Dick*. University of Chicago Press.
- Lundin, R. (1999). *The Shadow of Absence: Orphans and the Interpretive Quest. The Promise of Hermeneutics içinde*. ed. Roger Lundin, Clarence Walhout, Anthony C. Thiselton. Paternoster Press.
- McCaffree, K. (2017). *The secular landscape. the decline of religion in America*. Macmillan Press.
- Parla, J. (2014). *Babalar ve oğullar Tanzimat romanının epistemolojik temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Schlarb, D. (2021). *Melville's wisdom religion, skepticism and literature in nineteenth century America*. Oxford University Press.
- Sievers, B. (2010) Before the surrogate of motivation: motivation and the meaning of work in the golden age of the American whaling industry Part 2, *Critique*, 38(1), 75-91, DOI: 10.1080/03017600903454405
- Şahin, A; Doğan, A. (2017). Mitolojiden genel kamu kukukuna “canavar yaratık” olgusu: Leviathan, Behemot, Rahav, Yılan ve Ejderha, *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 3(2), 149-184.
- Weber, M. (1946). Science as a Vocation. *from Max Weber Essays in Sociology içinde*. ed.H.H. Gerth ve C.Wright Mills. Oxford University Press.
- Weber, M. (2008). *Sosyoloji yazıları*. (çev. Taha Parla). İstanbul: Deniz Yayınları.
- Werge, T. (1969). Moby-Dick” and the calvinist tradition. *Studies in the Novel*, 1(4), 484-506.
- Zwart, H. (2020).Iconoclasm and imagination: Gaston Bachelard's philosophy of technoscience. *Human Studies*. 43, 61-87.

Extended Abstract

One of the most important elements characterizing the modern age is the change and transformation that is experienced depending on the ideal of progress. The basic principle in this change and transformation has been to leave traditional life forms behind by prioritizing instrumental reason. As a result, the way people make sense of the world has been realized with concepts that are in opposition to each other. While the traditional way of life was woven with the perception of the sacred world, the determinant of modern life shifted towards a profane world perception. Therefore, a tension has arisen between the perception of the sacred world, which puts divine powers at the centre of existence, and the perception of the profane world, which prioritizes reason and rejects metaphysics. As a result of this tension, modern man, who broke away from his sacred origins, fell into doubt in the face of divine actions.

Especially the change in the way of perceiving the world, along with scientific revolutions, is based on a rational consciousness; This situation shaped the way people approached God, human and nature. Thus, the visibility of the sacred basis of time and space categories found itself surrounded by rational consciousness. In this respect, Mircea Eliade's work *The Sacred and the Profane* (1991), in which he compares the pre-modern archaic societies with the modern period societies, draws attention in terms of associating the way of existence of archaic and modern societies in terms of sacred and profane experiences. According to him, while daily actions can be "sacred or made sacred" for archaic man, they are only "physiological" (p.12) for modern non-religious man. At the same time, considering myths as a tool for the manifestation of the sacred, Eliade emphasizes that archaic societies interpret myths by attributing "reality." In this case, in the modern era where the tension between the sacred and the profane has increased, it is seen that the perception of the modern man about reality has grown and shaped by feeding doubt on a fragile and fragmented ground. It is possible to see the traces of the disenchantment experienced by the world in most modern works of art.

Eliade talks about the novel's relationship with the sacred in his work titled *Myths and Reality*, and says that this genre appears in modern societies as a genre that has both mythical referents and these referents are camouflaged in a "profane" way. Another critic, Gaston Bachelard states that "modern science is the result of a repression: a systematic elimination of archetypal material from scientific discourse, but the archetypal (alchemistic) images that are systematically expelled from science tend to resurge in poetry and novels (cited in Zwart, 2020, p. 65). On the other hand, there is a tension in this resurrection in modern novel and poetry. While the sacred is resurrected, a rational perception of the world that is profane or purified from sanctity also awaits. This situation, of course, causes a devastating effect on the inner world of the person. As a matter of fact, in the modern age, where matter claims superiority to spirit, man suffers a loss of meaning. However, the point that should be emphasized at this point is the perspective of the modernist novel and the postmodern novel to meaning and reality. While the loss of meaning is subject to criticism in the modernist novel *Moby Dick*, the loss of meaning in *Tiamat*, which is a postmodern novel, is not turned into a material of criticism. On the contrary, the pluralistic nature of the meaning is brought to the fore and a single absolute meaning is not included. Thus, the mental swirl and doubt stemming from the perception of the sacred and profane world in modern age are revealed with different approaches to meaning and reality.

In this study, the traces of religious scepticism that emerged due to the tension between the sacred and the profane and that are unique to the modern age will be examined based on the works of Herman Melville's *Moby Dick* (1851) and İhsan Oktay Anar's *Tiamat* (2022). Considering the socio-cultural context of the two works, the conflict between the secular and religious discourses that came to the fore in the periods indicated in the novels are compared. For this, first of all, the religious, and philosophical debates that shed light on the mental world of the 19th century America, and the Ottoman Empire at the beginning of the 20th century are discussed. Then, the conflict between the sacred and the profane, which takes place depending on the modernization experience in the novels, and the mythical fiction that strengthens this conflict are argued. Thus, while the traces of the sceptical attitude of the modern age, which meet on a common ground, are traced, the differences between the sacred and profane elements created within the cultural contexts of the novels are revealed.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 678-694, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

PIPPİ UZUNÇORAP SERİSİNİN DEMOKRATİK KÜLTÜR BİLİNCİ EDİNİMİNE ETKİSİ*

Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN**

Geliş Tarihi: Ocak, 2023

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

Demokrasi yalnızca yönetim biçimi değil bir yaşam biçimidir. Demokratik kültür bilincinin yaşam biçimine dönüşebilmesi aile, okul, toplum tarafından desteklenip yaşam boyu sürmesine bağlıdır. Bu çalışmada, Astrid Lindgren'in kaleme aldığı *Pippi Uzunçorap*, *Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor*, *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta* adlı yapıtlar demokratik kültür bilinci kavramı bağlamında incelenmiştir. Bu inceleme Gedikoğlu Özilhan (2016) tarafından geliştirilen "Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği"nde yer alan boyutlar bağlamında gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda seride demokratik kültür bilinci edindireceği düşünölen 2475 tümce saptanmıştır. Demokratik kültür bilincine yönelik ifadeler en çok serinin ilk kitabı olan *Pippi Uzunçorap* kitabında görölmüştür (894, %36.12). Kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimine katkı sağlama düzeylerine bakıldığında özgürlük düşüncesi edinimine yönelik anlatımların diğer haklara oranla çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir (965, %38.98).

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, demokratik kültür bilinci, çocuk romanı, Astrid Lindgren.

THE EFFECT OF PIPPI LONGSTOCKINGS SERIES ON DEMOCRATIC CULTURE AWARENESS ACQUISITION

Abstract

Democracy is not just a form of government, it is a way of life. The transformation of democratic cultural consciousness into a lifestyle depends on being supported by the family, school and society and continuing throughout life. In this study, Pippi Longstockings, Pippi Longstockings Going to Sea, Pippi Longstockings in the Great Ocean written by Astrid Lindgren were examined in the context of the concept of democratic cultural consciousness. This review was carried out in the context of the dimensions in the "Democratic Culture Awareness Scale" developed by Gedikoğlu Özilhan (2016). As a result of the examinations, 2475 sentences that are thought to raise awareness of democratic culture were identified in the series. Expressions about democratic cultural consciousness were mostly seen in the first book of the series, *Pippi Uzunçorap* (894, 36.12%). When we look at the level of contribution to the acquisition of democratic cultural awareness in the books, it has been determined that the expressions about the acquisition of the idea of freedom are much higher than the other rights (965, 38.98%).

Keywords: Children's literature, democratic cultural awareness, children's novel, Astrid Lindgren.

* Bu çalışma, 24-25 Kasım 2022 tarihlerinde Burdur'da gerçekleştirilen 6. Uluslararası Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ygedikoglu@mehmetakif.edu.tr.

Giriş

1. Demokrasi ve Demokratik Kültür Bilinci

Demokrasi, MÖ 700'lü yıllardan beri var olan bir kavramdır. Antik Yunancada halk anlamındaki “demos” ile güç, iktidar anlamındaki “kratos” sözcüklerinin birleşiminden oluşan “halk yönetimi”, “halk iktidarı” demektir (Doğan, 2004; Sütel, 2010). Demokrasi, çoğunluğun, azınlıkta kalan yurttaşların da hak ve özgürlüklerine saygı göstermesiyle oluşan yönetim biçiminin adı (Sever, 1998); İnsanın salt insan olması nedeniyle sahip olduğu hak ve özgürlüklerini kullanmasına olanak tanıyan bir yönetim biçimi” (Doğan, 2001); “Siyasal yönetim ve denetimin, halkın belirli bir devre için çoğunluk oyuyla seçtiği temsilciler eliyle gerçekleştirildiği, temel ilkesi yurttaşların eşitliği ve özgürlüğü olan, hukuk devleti ilkesinin geçerli olduğu ve azınlık haklarının anayasayla korunduğu toplumsal düzen, halk yönetimi” (TÜBA, 2011, s. 291) olarak tanımlanmıştır. Ancak demokrasi sözcüğünün içini dolduran tanımlamalar toplumda ve toplumu oluşturan bireyde ne kadar kendini göstermekte ve var olmaktadır sorusu da belleklere düşmektedir. Demokrasi, yasaların ya da yönetmeliklerin zorlamalarıyla var olup yerleşen bir düşünce değildir (San, 1994). Demokrasi ezberlenmiş bir tanımdan çıkıp yaşamın tümüne, davranışlarla, tutumlarla, duyarlıklarla yayılmalıdır. Demokrasinin yaşamın tümüne sinmesi ise onun bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesinden geçmektedir. Bu durum demokratik değerleri benimsemiş bireylerin sayıca çok olduğu toplumlarda kendini gösterebilmektedir (Semiz, 2010; Yanıklar ve Yıldırım, 2004). Bu durumda demokratik kültür bilinci edinimi öğretilerek değil, yaşanarak içselleştirilir (Sever, 1998). Bu yaşayarak içselleştirme süreci ise başlangıçta aile içerisindeki deneyimler, okul türü öğrenme sürecinde öğretmen, yönetici, akran tutum ve davranışları, sosyal yaşamda karşılaşılan olaylar ve çocuğa rol model olacak kahramanların olduğu demokratik kurgularla örülmüş nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları ile desteklenerek gerçekleşebilir.

2. Demokratik Kültür Bilinci ve Çocuk Edebiyatı

Çocuk, yaşamının ilk yıllarında yaşam deneyimleriyle yalnızca aile içerisinde karşılaşmaktadır. Okul türü öğrenme süreci içerisinde olmayan çocuk, demokratik ya da otoriter tutum ve davranışlarla anne-baba ve yakın çevresinde karşılaşarak yaşama ve insana, demokratik ya da anti-demokratik düzlemden bakmaya, deneyimler oluşturmaya başlar. Anne-babanın ve yakın çevrenin çocuğa rol model olacak tutum ve davranışlarda bulunması ile çocuğun demokratik ya da anti-demokratik kültürle tanışması gerçekleşmiş olur (Sever, 2008a). Temelleri aile içerisindeki tutum ve davranışlarla atılan demokratik kültür ancak okul türü öğrenme ile desteklendiği ve geliştirildiğinde yaşam biçimine dönüşebilir (Guttek, 2001; Harrison 2003; Dewey, 2004; Edwards, 2008). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde çocuk edebiyatının ve bu edebiyat içerisinde üretilen nitelikli yapıtların önemi de yadsınamaz. Çocuk okurun yazınsal metinlerle kurduğu iletişim bir duygu, düşünce ve duyarlık aktarımı işidir. Bu aktarım kültürel bilinçlenmeye olanak sağlar (Sever, 1998). Demokratik kültürün de duyarlılıkla oluşacak bir süreç olduğu düşünüldüğünde çocuk edebiyatı yapıtlarıyla bu kültürün içselleştirilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Çocuk edebiyatı türlerinden biri olan çocuk romanlarından demokratik kültür bilinci edindirme sürecinde yararlanıldığı bilinmektedir (Sever vd., 2007; Oğuzkan, 2010). Roman kahramanlarının olaylar karşısındaki demokratik tutum ve davranışlarıyla, sorunlara ürettikleri demokratik çözümlerle karşılaşan çocuk okur, kahramanlarla özdeşim kurar. Bu özdeşim aracılığıyla demokratik kültürü sezinleyip kendi yaşamına uyarlama olanağı bulur. Çocuk romanlarındaki olaylar, demokratik değerleri öne

çıkarak kurgulandığında çocuk romanları, demokratik kültür bilinci ediniminde yararlanılacak önemli bir uyarıcı olma özelliği kazanır. Demokratik değerlerle kurgulanmış çocuk romanları ancak çocuk için yazma sorumluluğu taşıyan, “çocuğa görelilik” kavramının önemini bilen, çocuk gerçekliğini ve çocuk duyarlılığını kavramış yazarlar tarafından oluşturulabilir. Çocuğun düş kurmasına olanak sağlayan, dil ve anlatım yönünden yaş ve düzeyine uygun olan, Türkçenin anlatım olanaklarını ve zenginliğini duyumsatan, ilgi duyabileceği konuları ve merak güdüsünü devindirecek kurguları barındıran, anlamlandırma düzeylerine uygun çatışmalarla örülmüş, örtük iletilerle düşünce oluşturmasına ve çocuk okurun kahramanla özdeşim kurmasına olanak sağlayan özelliklerde olan, temel eğitim ilkeleri açısından çocuk okurun evrensel değerler oluşturmasına katkı sağlayan kendi kültürünü tanıtan bir eser çocuğa görelilik ilkelerini taşımaktadır (Gedikoğlu Özilhan ve Çetin, 2022). Çocuk gerçekliği ise çocukların insana ve yaşama, kendilerine özgü özelliklerle bakmaları durumu olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan çocukların bakış açısıyla, onların ilgi ve gereksinmelerini karşılayacak, dil ve anlam evrenlerine uygun olarak yazılmış çocuk edebiyatı yapıtlarına gereksinim duyulmaktadır (Dilidüzgün, 2003). Bu yönüyle, bu yapıtlarla demokratik tutum ve değerler sezinletilirken çocuk okurun yaş ve gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Farklı bir söyleyişle, çocuk okurun yaşı, ilgi ve gereksinmesi, doğası, bakış açısı, dil ve anlam evreni bilinmeden sezinletilmeye çalışılan demokratik değerler çocuk okur tarafından tam anlamıyla anlaşılabilir.

Çocuk edebiyatı yazarının okuruyla olan ilişkisi, konunun ve kahramanların özellikleri, olayları sunuş biçimi kitabın otoriter ya da demokratik oluşunu belirlemektedir. Bu durum daha çok yazarın tutumuyla ilgilidir. Yazarın kendi görüşlerini okuruna benimsetme amacı gütmesi, bir doğruyu aktarmayı-belletmeyi amaçlaması, yazar tarafından kurgulanan sondan başka olasılığa yer verilmemesi, kahramanın sorunların çözümünde şiddete başvurusu ya da zorbalık yapması, çocuk okura model olacak bir değişim yaşamaması otoriter anlatımın göstergelerinden bazılarıdır (Dilidüzgün, 2003; Aslan, 2014; Sever, 2004). Bu tür metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okumalar, öğrencilerin demokratik kültür bilinci edinme süreçlerini geliştirmede gibi yaratıcı düşünme yeteneklerinin ve özgüvenlerinin gelişimine de katkı vermektedir.

3. Demokratik Kültür Bilinci ve Pippi Uzunçorap Serisi

Bu çalışmada demokratik kültür bilinci edinimini olumlu yönde etkilediği düşünülen Astrid Lindgren’in yapıtlarının ele alınması uygun bulunmuştur. Astrid Lindgren’in ilk basımı 1945’te yapılan Pippi Uzunçorap Serisi 2. Dünya Savaşı sonrası dönemde özgün kurgusu ve kitabın başkahramanı Pippi karakteriyle yaratılan “büyüklere ve kurallara karşı gelen özgür çocuk” imgesiyle Avrupa’da büyük yankı uyandırmıştır. Anne ve babası olmadan, atı ve maymunuyla yalnız başına yaşayan, son derece özgüvenli ve toplumun kurallarını hiçe sayan bir kız çocuğunun serüvenlerini konu alan *Pippi Uzunçorap* açık bir biçimde eğitim sistemine, sosyal sınıf yapısına ve geleneksel aile düzenine karşıt bir metin olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa’da çevrildiği dillerde yetişkin otoritesini zayıflattığı, kuralları hiçe saydığı, çocuk yetiştirme ve toplum kurallarına uymadığı için büyük eleştirilere uğramış ve çeviri değişiklikleri yapılmıştır (Russel, 2000, Akt. Kansu-Yetkiner, 2010). *Pippi Uzunçorap*’ın, özgün dili olan İsveççede, yediği kırmızı mantarın, eserin Almanca çevirilerinde, çocukların Pippi’yi taklit edip kırmızı zehirli mantarları yememeleri için, rengi belirtilmeyen mantarlara dönüştüğü görülmektedir. Yine Pippi ve arkadaşlarının çatıda gerçek silahlarla oynayarak bir soygun çetesi kurma planları yaptıkları bölümün eserin Almanca çevirisinde çıkarılarak “haydi silahları

sandığa koyalım, bunlar çocuklara uygun şeyler değil” biçiminde bitirildiği ve çeteden hiç söz edilmediği saptanmıştır. Türkçe çevirisinde de benzer tümcelerle silahların çocuklara uygun olmadığı belirtilmiştir. Pippi’nin Fransızca çevirilerinde ise çocukların taklit etme olasılığı ve potansiyel tehlikeler göz önüne alınarak Pippi’nin bindiği atın bir midilliye dönüştürüldüğü görülmektedir (O’Sullivan, 2005, Akt. Kansu-Yetkiner, 2010). Yine 70’li yıllarda TRT’de dizi filmi yayınlanmaya başlanmış ancak hem eğitimcilerin hem de ailelerin karşı çıkması nedeniyle yayından kaldırılmıştır. Kitap halen eğitim sistemi içerisinde çok da sempatiyle karşılanan bir kitap olarak görülmemektedir çünkü içeriğiyle okul sistemine dâhil olması oldukça zor görülmektedir; ancak tüm bunlara karşın kitabın çocuğa göreliği, içerdiği konu ve kurgunun özgünlüğü, onun okul sisteminin dışında çocuklarla buluşmasını kolaylaştırmıştır. Kitap, çocuğa kendi başına bağımsız bir dünya kurabilen ve bu dünya içinde onu özgürleştiren bir yapıdadır. Tüm bu özellikleriyle günümüzde de hala çocuk okurlar tarafından sevilerek okunan kitapların başında gelmektedir (Neydim, 2021). Astrid Lindgren’in bu kitabı, kahramanı kız çocuğu olan çocuk romanlarındaki pek çok ölçütü değiştirmiş ve yenilerini de beraberinde getirmiştir. Yıktığı ya da sorguladığı kurallardan birisi de egemen toplumsal cinsiyet durumudur. Çünkü Pippi, hiç de masallarda anlatılan prenseslere benzemez. Neydim (2021)’in de belirttiği üzere, bu figür, 1950’lerden bu yana Kuzey ve Orta Avrupa Eşitlikçi Çocuk Edebiyatı’nda önemli bir sembol figürdür. Pippi, onu denetim altına alacak kurallar, aile büyükleri ya da devlet görevlileri olmadan yaşamını tek başına sürdürmekte, kararlarını tek başına almaktadır. Böyle bir kahramanın bulunduğu, dönemi içinde son derece radikal bulunan, bu yapıyla mutlu geçirilen bir çocukluğun dayatılan ideal bir aile imgesinden önde geldiği vurgulanmıştır. Pippi imgesi şimdiye dek çizilen güçsüz, muhtaç ve bağımlı genç kız imgesinin tam karşısında yer alarak çocuk ve genç kız edebiyatında farklı bir dönemin de kapılarını aralamıştır (Nüzket Özen, 2017).

Bu çalışmanın amacı Astrid Lindgren tarafından kaleme alınan *Pippi Uzunçorap*, *Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor* ve *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus’ta* adlı yapıtları demokratik kültür bilinci kavramı bağlamında incelemektir. Bu inceleme araştırmacı tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nde yer alan boyutlar bağlamında gerçekleştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde demokratik kültür bilinci ediniminin Türkçe eğitim-öğretim süreciyle ilintilendirildiği (Cavkaytar, 2013; Turhan ve Çer, 2017; Kükürtçü, 2019) ve bu eğitim-öğretim sürecinin nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla desteklendiği (Gedikoğlu Özilhan, 2016; Düzkaya, 2021) çalışmalar yapılmıştır. Pippi Uzunçorap serisi ise toplumsal cinsiyet eşitliği (Nüzket Özen, 2017), çocuk hakları (Yazıcı ve Eroymak, 2021) ve değerler eğitimi (Ulun, 2021) çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak Pippi Uzunçorap serisi, araştırmacının ölçeğinde de yer alan ve demokratik kültür bilinci edindirme sürecini oluşturan alt boyutlarla ilgili birçok örnek olay ve tümce barındırmasına rağmen daha önce bu bağlamda herhangi bir çalışmada yer alınmadığı için bu çalışma ortaya çıkmıştır. Bu da çalışmanın özgün tarafını ortaya koymaktadır.

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, inceleme nesnesi olarak belirlenen Astrid Lindgren'in üç kitaptan oluşan Pippi Uzunçorap serisi (*Pippi Uzunçorap*, *Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor*, *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta*)'nde demokratik kültür bilinci edindirme sürecini belirlemeye yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Doküman incelemesi ise yazılı olan belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak çözümlenmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi (Wach & Ward, 2013); belgeleri incelemek aracılığı ile kullanılan; anlam çıkarma, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak için elde edilen verilerin yorumlanması (Corbin ve Strauss, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, belirlenen çocuk edebiyatı yapıtlarında demokratik kültür bilinci edindirme sürecini belirlemek amacıyla sistematik bir araştırma yapılmış ve doküman incelemesi yöntemiyle veri elde edilmiştir.

Araştırma, çocuk edebiyatı ürünlerinin içerik analizi yöntemiyle incelenmesine dayanan nitel bir çalışma olduğu için, anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak herhangi bir katılımcıdan veri toplanmadığı için, etik kurul izni alınmasını gerektirmemektedir.

4.2. İnceleme Nesnesi

Alanyazın taranarak demokratik kültür bilinci edindireceği düşünülen Pippi Uzunçorap serisinin çalışmanın amacına uygun olduğu görülmüştür. Bu açıdan inceleme nesnesinin belirlenmesi için amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme "zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118). Demokratik kültür bilinci kavramının çocuk edebiyatı yapıtlarına yansıma biçimine ilişkin derinlikli bilgi sunduğu, demokratik kültür bilinci kavramını birçok boyutuyla ele aldığı için bu serinin incelenmesine karar verilmiştir.

4.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için içerik analizinden yararlanılmıştır. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu bağlamda öncelikle çözümlenme kategorisi ve alt kategoriler ortaya konmuştur. Bu araştırmada çözümlenme kategorisi "demokratik kültür bilinci", alt kategoriler de Gedikoğlu Özilhan (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin boyutları olan "kişi haklarına saygı", "başka inançlara saygı", "doğa bilinci", "canlıların yaşam hakkı", "toplumsal kurallara uyma", "hoşgörü kültürü", "özgürlük düşüncesi", "eşitlik düşüncesi", "uzlaşma düşüncesi ve kültürü", "estetik bilinç"tir.

Ele alınan çocuk edebiyatı yapıtlarındaki bu değişkenlerle ilgili veriler, içerik analiziyle ortaya çıkarılmıştır. Çözümlenme birimi olarak da tümce alınmıştır. Demokratik kültür bilinci kavramını ortaya koyan boyutları açıklayan doğrudan ve dolaylı anlamı veren tümceler seçilmiştir. Her kitaptaki alt kategorilerin frekans (sıklık) ve yüzde olarak oranları bulunmuş ve

değerlendirmeler bu veriler üzerinden yapılmıştır. Nitel çalışmalarda kategorilerin oranlarını sayısal biçimde görünür kılmak bilimsel geçerliği artırdığı ve bulguları okura bir bütün hâlinde sunduğu için çizelge üzerinde de verilmiştir.

5. Bulgular

Kitap adları tablo içerisinde daha kolay gösterilebilmesi için kodlanarak verilmiştir. Buna göre Pippi Uzunçorap (K1), Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor (K2) ve Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta (K3) olarak kodlanmıştır.

Çizelge 1: Pippi Uzunçorap Serisindeki Tümcelerın Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği Boyutlarına Göre Dağılımı

	K.H.S	B.İ.S	D.B	C.Y.H.	T.K.U.	H.K.	Ö.D.	E.D.	U.D.K.	E.B.	Toplam
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
K1	123 4.96	0 0	38 1.53	27 1.09	110 4.44	94 3.79	356 14.38	34 1.37	82 3.31	30 1.21	894 36.12
K2	60 2.42	0 0	60 2.42	109 4.40	48 1.93	30 1.21	285 11.51	77 3.11	53 2.14	76 3.07	798 32.24
K3	84 3.39	0 0	97 3.91	40 1.61	95 3.83	10 0.40	324 13.09	71 2.86	42 1.69	20 0.80	783 31.63
Top.	267 10.78	0 0	195 7.87	176 7.11	253 10.22	134 5.41	965 38.98	182 7.35	177 7.15	126 5.09	2475 100

Çizelge 1'de belirtildiği gibi incelenen tüm kitaplarda demokratik kültür bilincine ilişkin toplam 2475 ifadeye rastlanmıştır. Demokratik kültür bilincine yönelik ifadeler en çok *Pippi Uzunçorap* kitabında (K1) görülmüştür (894, %36.12). Bunu *Pippi Uzunçorap Denize Açılıyor* (K2) (798, %32.24) ve *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta* (K3) (783, %31.63) kitapları izlemektedir. Kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimine katkı sağlama düzeylerine bakıldığında özgürlük düşüncesi edinimine yönelik anlatımların diğer haklara oranla çok daha fazla olduğu görülmektedir (965, %38.98). Bunu 267 ifadeyle (%10.78) kişi haklarına saygı; 253 ifadeyle (%10.22) toplumsal kurallara uyma ve 195 ifadeyle (%7.87) doğa bilinci izlemektedir. Başka inançlara saygı boyutuyla ilgili ise üç kitapta da herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

5.1. Pippi Uzunçorap Serisinde Kişi Haklarına Saygı Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun ilki olan kişi haklarına saygı ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla birinci kitapta yer aldığı saptanmıştır (123, %4.96). Onu üçüncü (84, %3.39) ve ikinci kitaptaki (60, %2.42) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda kişi haklarına saygı bağlamında kişilerin dış görünüşlerine ve özelliklerine saygı geliştirme, kişilere güç kullanarak üstünlük sağlamanın yanlışlığı, cinsiyetçi yaklaşımların yanlışlığı ve erkek egemen düşünce yapısının öncelenmemesi için oluşturulmuş ve çocuk okurda sözü edilen bu noktalarda duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünölen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

'Hiç böyle saç gördünüz mü? Alev gibi ya! Hele şu ayakkabılar!' dedi Bengt. 'Birini ödünç ver de gölde bir tur atayım, kayığım da yok!' (...) 'Bir kişiye beş kişi saldırırsınız ha! Sonra da savunmasız bir kıızı itip kakarsınız. Off, çok çirkin bir davranış!' (K1, s. 32-33).

'Vay, para mı istiyorsun? dedi Laban. 'Benim gibi efendi birine sosis veriyorsun ve bir de para istiyorsun ha! Utan, utan, moruk! Çabuk bana bir sosis daha ver!' (K2, s. 81).

'Bu harap yapının sahibi bir kadın mı? Çok güzel. Kadınlar ticaretten anlamazlar. Yani burayı yok pahasına satın alabilirim' (K3, s. 18).

'Biliyor musun, şimdiye kadar gördüğüm en çirkin çocuksun' (K3, s. 19).

5.2. Pippi Uzunçorap Serisinde Doğa Bilinci Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun üçüncüsü olan doğa bilinci ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla üçüncüde (97, %3.91) yer aldığı saptanmıştır. Onu ikinci (60, %2.42) ve birinci kitaptaki (38, %1.53) tümceler takip etmektedir. Ulun (2021) çalışmasında Lindgren'in doğa ve çevre bilincine sahip bir ülkede eserlerini kaleme aldığı için çocuk romanlarında bu bilinci çocuklara aşılama gibi bir kaygı taşımadığı sonucuna varmış olsa da bu araştırma kapsamında yapılan okumalar sırasında çocuk-doğa ilişkisinin kurulması, çevresindeki doğal güzelliklerin farkında olmak, doğayı tehdit eden unsurlara karşı çözüm üretip korumayı öncelleyen tümceler saptanmıştır. Bu noktalarda duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Pippi'nin bahçesi gerçekten çok hoştu. Öyle bakımlı bir bahçe değildi, hiç ama hiç biçilmemiş çimenleri harikaydı. Yaşlı gül çalıları, beyaz, sarı, pembe güllerle doluydu. Görünüşleri pek güzel değilse de mis gibi kokuyorlardı. Bir sürü de meyve ağacı vardı, en önemlisi de tırmanmaya müsait, çok yaşlı meşelerin ve karaağaçların olmasıydı (K1, s. 64).

Çocuklar yeterince canavarlık oynayıp dağa tırmandıktan, ağaç kabuklarından yaptıkları yelkenlileri bir su birikintisinde yüzdürdükten sonra ve en yüksek taşın üzerinden atlamaya kimin cesaret edebileceğini öğrendikten sonra, Ulla evlerine gidip meyve suyu içmeyi önerdi (K2, s. 56).

Başka ne gibi değişiklikler yapmak gerekir diye etrafına bakındı. Şu yaşlı, yosun bağlamış ağaç elbette kesilecekti. Dallarını Villa Villekulla'nın çatısına sarkıtan, kalın gövdeli, budaklı meşe ağacına gözlerini dikti. 'Bunu kestiririm,' dedi kararlı bir ifadeyle. Mavi kareli elbiseli tatlı kızın dudaklarından bir çiğlik koptu. 'Ah Pippi, duydun mu?' dedi dehşetle. (...) 'Ah, hayır yapmayın,' dedi. 'Bu... tırmanmak için harika bir ağaç. Ayrıca oyuğu da var; içine girebiliyorsunuz' (K3, s. 15-16).

5.3. Pippi Uzunçorap Serisinde Canlıların Yaşam Hakkı Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun dördüncüsü olan canlıların yaşam hakkı ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla ikincide yer aldığı saptanmıştır (109, %4.40). Onu üçüncü (40, %1.61) ve birinci kitaptaki (27, %1.09) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda canlıların yaşam hakkı bağlamında sahiplenilen hayvanlara gerektiği gibi iyi ve özenli davranmak, doğada yaşayan hayvanlara karşı da duyarlı davranmak ve onların yaşam haklarına saygı duymak, bir insanın bir canlının

yaşamıyla ilgili karar verme hakkının olmadığı düşüncelerinin öncelenmesi için oluşturulmuş ve çocuk okurda sözü edilen bu noktalarda duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

'O, öldü, bak, hepten öldü,' dedi canavar. Bu bir kuş yavrusuydu, yuvasından düşmüştü. (...) 'Pippi, sen ağlıyorsun,' dedi Tommy birden. (...) Yok, hayır şu minik zavallı kuş için ağladığımı iddia edemezsin,' dedi Pippi. (...) 'Keşke sana can verebilseydim,' diyerek derin bir iç çekti (K2, s. 54).

Arabadaki adam –adı Blomsterlund'du- öfkeden küplere bindi. Atı suçluyordu. Kırbacına davrandı, atın sırtına sert kırbaç darbeleri indirmeye başladı. (...) Daha da öfkelenen Blomsterlund, kırbaç darbelerinin şiddetini daha da artırdı. (...) 'Bir daha bu ata vurmayacaksın!' dedi kararlı bir tavırla. (...) Yorgunluktan ve korkudan hâlâ titreyen atın koşumlarını çözen Pippi, 'Tamam, geçti artık atçık,' dedi. (...) Güçlü kollarıyla atı havaya kaldırıp ahıra taşıdı (K2, s. 59-60).

Buck gidip atın yelesinden tuttu. 'Beni dinle yer cücesi,' diye bağırdı. 'Şimdi atını öldüreceğim.' 'Canım gibi sevdiğim atımı mı öldüreceksin?' dedi Pippi. 'Benim küçük, tatlı, iyi kalpli atımı mı? Ciddi olamazsın.' 'Mecbur kalırsam yaparım,' dedi Buck (K3, s. 107).

5.4. Pippi Uzunçorap Serisinde Toplumsal Kurallara Uyma Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun beşincisi olan toplumsal kurallara uyma ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla birincide yer aldığı saptanmıştır (110, %4.44). Sırasıyla üçüncü (95, %3.83) ve ikinci kitaptaki (48, %1.93) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda bu boyut, toplumun genel geçer doğrularını ters yüz eden Pippi'nin toplumsal kurallara bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

'(...) ama insanların, benim doğru düzgün davranmadığımı düşündüklerini fark ettim çok kez. Hem de doğru düzgün davranmak için elimden geleni yaptığım halde. (...) Sizi utandırmayacağım!' (K1, s. 105).

'Evet, ama benim doğum günüm ya,' dedi. 'Ben de size hediye verebilirim herhalde? Yoksa ders kitaplarınızın bir yerinde bunun olamayacağı mı yazıyor? Çarpık tablosu mu çarpır yoksa?' (K1, s. 133).

'Kurallar,' dedi öğretmen ve anlattı. Pippi ilgiyle dinledi. Ev sahibi buyurun demeden yemeğe başlanmazdı. Bir seferde birden fazla kurabiye ağza atılmazdı, bıçakla yemek yenilmezdi. Başkalarıyla konuşurken kaşınılmazdı. O yapılmazdı, bu yapılmazdı (K2, s. 64).

5.5. Pippi Uzunçorap Serisinde Hoşgörü Kültürü Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun altıncısı olan hoşgörü kültürü ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla birincide yer aldığı saptanmıştır (94, %3.79). Onu sırasıyla ikinci (30, %1.21) ve üçüncü kitaptaki (10, %0.40) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda hoşgörü kültürü edindirme bağlamında genel geçer kuralları yıkarak istediği gibi davranan Pippi'ye özellikle öğretmenin sabırlı ve cana yakın davrandığı görülmektedir. Birçok olayda Pippi'nin tuhaf konuşma ve davranışlarını

ya hoşgörülle karşılaşmış ya da başka insanların ona kızmaması için onu korumuş, gözetmiştir. Bu bağlamda duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Pippi kimseden izin almadan boş bir sıraya attı kendini. Öğretmen bu saygısız davranışına aldırmadı. Candan bir ifadeyle, 'Okulumuza hoş geldin, Pippicik,' dedi. 'Umarım okuldan hoşlanır ve çok şey öğrenirsin' (K1, s. 49).

Fazla uzatmadan Ulla'nın annesinin elinden sürahiyi ve demliği aldı, ikisinden de kocaman birer yudum içti. 'Bütün hayatı denizde geçmiş,' diye fısıldadı öğretmen, Ulla'nın annesinin kulağına. (...) 'Anlıyorum,' diyerek başını salladı. Pippi'nin görgüsüz davranışlarına aldırılmaya karar verdi (K2, s. 61).

Tommy, sessizce Laura Teyze'nin yanına sokulmuştu. Kulağına eğilip, 'Sen ona aldırma Laura Teyze. Uyduruyor işte! Onun anneannesi yok,' diye fısıldadı. Laura Teyze anlayışlı bir ifadeyle başını salladı (K3, s. 28).

5.6. Pippi Uzunçorap Serisinde Özgürlük Düşüncesi Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun yedincisi olan ve en yüksek yüzdeye sahip olan (%38.98) özgürlük düşüncesi ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla birincide yer aldığı saptanmıştır (356, %14.38). Onu üçüncü (324, %13.09) ve ikinci kitaptaki (285, %11.51) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda özgürlük düşüncesi edindirme bağlamında en çarpıcı durum daha dokuz yaşında olan Pippi'nin tek başına yaşamasıdır. Kararlarını kendisi vermekte, babası gemide kayb olduğu zaman gemiden aldığı altınları kendi kararları doğrultusunda harcamakta, okula gitmemekte ve diğer kız çocuklarından farklı giyinip farklı davranmaktadır. Yalnız başına yaşayan bir kız çocuğu olarak kadın özgürlüğünü de temsil etmektedir (Neydim, 2021). Romanın fantastik öğelerinden biri olan üstün gücü sayesinde kimseden korkmadan davranmakta ve konuşmaktadır. Bu güçle bir atı bile kolaylıkla havaya kaldırmaktadır. Yazarın Pippi'ye verdiği bu üstün güç kendine güveni temsil etmektedir. Bu bağlamda duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Pippi daha dokuz yaşındaydı ama yalnız başına yaşıyordu. Ne annesi ne de babası vardı. Aslına bakılırsa bu o kadar da fena değildi. Çünkü hiç kimse eğlencenin en zevkli anında haydi artık yatağa demiyor ya da canı şekerleme isterken balıkyağı içmeye zorlamıyordu (K1, s. 11).

Polisler aceleyle şehre dönüp bütün teyze ve amcalara Pippi'nin çocuk bakımına uygun biri olmadığını söylediler. (...) Bunun üzerine teyze ve amcalar en iyisinin Pippi'nin Villa Villekulla'da kalması olduğuna karar verdiler. Eğer okula gitmek isterse de kendi işini kendisi halletmeliydi (K1, s. 44).

Kaptan Uzunçorap kızının kendi kendine bakabilmesinden, Villa Villekulla'da eğleniyor olmasından memnundu. Ayrıca altın para dolu çantayı almış olmasından da. Kaptan'ın yokluğunda, yoksulluk çekmemişti kızı (K2, s. 114).

Şehrin neredeyse bütün teyzeleri, bunu duyunca Bayan Settergren'e gidip, 'Herhalde çocuklarını Pippi Uzunçorap'la birlikte Büyük Okyanuslara kadar göndermeyi gerçekten düşünmüyorsunuzdur? Ciddi olamazsın,' demişlerdi. 'Neden olamazmışım?' demişti Bayan Settergren (K3, s. 70).

Pippi, Hoppetossa'yı vahşi dalgaların ve en tehlikeli dip akıntılarının arasından güvenle geçirmişti (K3, s. 74).

'Büyükler olmadan, kendi işlerini kendileri yapacakları için üzülen çocukların varlığını duyduğum gün, söz veriyorum, bütün bir çarpık taplasını tersten ezberleyeceğim' (K3, s. 84).

5.7. Pippi Uzunçorap Serisinde Eşitlik Düşüncesi Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun sekizincisi olan eşitlik düşüncesi ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla ikincide yer aldığı saptanmıştır (77, %3.11). Onu üçüncü (71, %2.86) ve birinci kitaptaki (34, %1.37) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda eşitlik düşüncesi edindirme bağlamında her çocuğun eşit haklara sahip olduğu Bayan Rosenblom olayı vb. üzerinden verilmiştir. Bayan Rosenblom yalnızca sorularını bilen çocuklara yiyecek ve giysi yardımı yaparak çocuklar arasındaki eşitliği bozmuştur. İşte Pippi tam burada devreye girerek utanç duvarına yollanan çocukların yanına giderek kendi yoluyla onları eğlendirir, şeker dağıtır ve evlerine mutlu dönmelerini sağlar. Yine üçüncü kitapta babasının kral olduğu adaya gittiğinde prenses olduğu için yerliler ve özellikle çocuklar karşısında eğilerek saygı göstermek ister ancak Pippi onların yerde bir şey aradığını düşünerek onlara katılıp yere eğilir ve bu eşitsizliği eğlenceli bir biçimde kendi yöntemiyle ortadan kaldırır. Bu bağlamda duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

'Umarım bir Noel tatilim olur. Ben buraya tatil hakkımı almak için geldim. Adalet her şeyden önce gelir' (K1, s. 49).

'Ama Çinli bir çocuğun adı Petter olamaz ki,' diye itiraz etti Tommy (K1, s. 61).

Bayan Rosenblom küçük şehirde yaşayan, zengin, yaşlı bir kadındı. Paralarının üzerine titirdi ama her dönem okula gelip öğrencilere hediyeler dağıtırdı. Tabii ki her öğrenciye değil, yalnızca en uslu ve en çalışkan çocuklara (K3, s. 46).

Tommy'ye de pembe bir bere. Tommy hep böyle bir beresi olsun istemiş ama annesi istemediğinden bir türlü edinemediği (K2, s. 68-69).

5.8. Pippi Uzunçorap Serisinde Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun dokuzuncusu olan uzlaşma düşüncesi ve kültürü ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla birincide yer aldığı saptanmıştır (82, %3.31). Onu sırasıyla ikinci (53, %2.14) ve üçüncü kitaptaki (42, %1.69) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda uzlaşma düşüncesi ve kültürü edindirme bağlamında Pippi'nin karşılaştığı sorunlara ürettiği yaratıcı, farklı çözümler seride sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu çözümler içerisinde sorun yaratan kişileri havaya attığı, bir yerden bir yere taşıdığı ya da fırlattığı durumlar vardır. Ancak fantastik öğelerle bezenmiş bir kurguya sahip olan serideki bu örnekler bu bağlamda mantıksız görülmemektedir. Ayrıca çocuk edebiyatı ürünlerinde şiddet olgusuna da yer verilebilir. Ancak, olay kurgusunda, çocukların yaş ve gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak yer verilen şiddet öğeleri, "çocukları şiddete karşı neler yapılması gerektiği konusunda duyarlı kılmalı, onlarda şiddet ve kaba güce karşı bir anlayış oluşturabilmelidir. Özellikle, çocuklara demokratik yaşamın önemi ile bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki sorunların çözümünde en etkili yöntemin 'iletişim' olduğu gerçeği sezdirilmelidir" (Sever, 2008b). Kitabın Türkçeye çevrilmiş metninde

yer alan şiddet öğeleri incelendiğinde gelişim ve yaş düzeyine uygun olduğu söylenebilir ancak İsveççe yazılmış özgün metinde yer alan ve birçok dile çevrilirken sansürlenmiş bölümler düşünüldüğünde aynı olumlu yargı o metin için tekrarlanmamaktadır. Bu bağlamda çocuk okurda bu boyutla ilgili duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Pippi, Dunder-Karlsson'u kaldırdığı gibi dolabın üzerine koydu. Bir dakika geçmeden Blom'u da yanına koydu. (...) Pippi işaretparmaklarıyla birer fiske vurarak her birini bir köşeye savurdu. Ayağa kalkmalarına fırsat vermeden bir ip çıkarıp iki serserinin kollarını ve bacaklarını, göz açıp kapayıncaya kadar sıkıca bağladı (K1, s. 100-101).

'Bir daha bu ata vurmayacaksın!' dedi kararlı bir tavırla. 'Vurmayacaksın, anladın mı? (...)' (...) Pippi yerdeki kırbaç aldı. 'Aslında seni bununla biraz ıslatmalıydım ya, hani kırbaça bu kadar bayıldığından... ama ne yazık ki kırbaç kopmuş' deyip bir parçasını kopardı. 'Daha da kötüsü, kullanılmaz hale gelmiş,' deyip kırbaç küçük, küçücük parçalara böldü" (K2, s. 57,59-60).

'Ağır ol bakalım,' dedi Pippi. Onu belinden tuttuğu gibi üç metre havaya fırlattı. Yere düşen Buck, pat diye kayaya yapıştı. (...) Bir saniye sonra Jim de sabahın aydınlık gökyüzüne uçtu. (...) 'Şimdi doğru evinize dönün ve misket almak için annelerinizden beşer öre isteyin,' dedi (K3, s. 108-109).

5.9. Pippi Uzunçorap Serisinde Estetik Bilinç Boyutuna Yer Verilme Düzeyi

Seride yer alan kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimiyle ilgili on boyutun sonuncusu olan estetik bilinç ile ilgili anlatımların üç kitap içinde en fazla ikincide yer aldığı saptanmıştır (76, %3.07). Onu birinci (30, %1.21) ve üçüncü kitaptaki (20, %0.80) tümceler takip etmektedir. Seride yer alan kitaplarda estetik bilinç edindirme bağlamında Pippi'nin okulda yaptığı ve evinin duvarına yaptığı resimler, gittikleri panayırda izledikleri tiyatro oyunu, Pippi, babasının kral olduğu adaya gideceği için Tommy'nin yaşadığı duygularla yazdığı şiir serideki çarpıcı örneklerdendir. Bu bağlamda çocuk okurda bu boyutla ilgili duyarlık geliştirecek doğrudan ve dolaylı anlatımların ilgi çekici olduğu düşünülen örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Harfleri öğretmeyi bir kenara bırakıp bütün sınıfa resim yapmayı önerdi. (...) 'İçinizden ne geçiyorsa onu çizin,' dedi. (...) Pippi yere uzanmış, içinden geçeni yer döşemesine çiziyor, bütün çocuklar da onu izliyordu. (...) 'Kâğıt çoktan doldu, atımı küçücük bir kâğıda sığdıramam ki,' dedi Pippi (K1, s. 53).

Ardından salona girip duvar kâğıdının üzerine büyük bir resim yapmıştı. (...) Yaptığı resmi çok beğenmişti Pippi. Odaya bir güzellik katmıştı (K1, s. 117).

'Beş dakika sonra yeni gösteri başlıyor! Bu eşsiz dramı kaçırmayın! Aurora Kontesi Cinayeti ya da Çahıların Arasında Sinsice Dolaşan Kim?' (K2, s. 72)

Küçük şehrin bandosu iskelede yerini almış, büyük bir coşkuyla güzel bir karşılama müziği çalıyordu. (...) Bu anı ölümsüzleştirmek için bir fotoğrafçı da oradaydı (K3, s. 65).

6. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmayla ilgili alanyazın araştırması yapılırken ve tartışılan diğer çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda Demokratik Kültür Bilinci edindirme süreci ve nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları arasındaki bağı ortaya koyacak çalışma sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Bu çalışma da alanın bu eksikliği üzerine düşünülüp yaşama geçirilmiştir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmaları kendi içerisinde ikiye bölerek vermenin doğru olacağı düşünülmüştür. İki demokratik kültür bilinci kavramının merkezde olduğu ve çocuk edebiyatı yapıtlarıyla desteklenerek yapılan çalışmalar; diğeri ise Pippi Uzunçorap serisinin merkezde olduğu çalışmalardır.

Cavkaytar (2013)'in çalışmasının amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi içerisinde demokratik kültür bilinci edindirmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda katılımcıların Türkçe dersini demokratik kültür bilinci edindirmede işlevsel bir ders olarak algıladığı görülmüştür. Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin özelliklerine yönelik görüşlerine bakıldığında; öğretmen adayları en çok, metinlerin içeriğinin demokrasi, adalet, eşitlik, hoşgörü, özgürlük vb. boyutları kazandırıcı nitelikte olması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Gedikoğlu Özilhan (2016)'ın doktora tezinin amacı ortaokul 2. sınıfta çocuk romanlarıyla oluşturulan eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisinin araştırılmasıdır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmeler sonucunda deney ve kontrol grubunun demokratik kültür bilinci edinimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Düzkaya (2021)'nin yüksek lisans tezinin amacı ise Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının, öğrencilerin demokratik kültür bilinci edinimine olan etkisini incelemektir. Araştırmaya katılan öğrencilere daha önce Dr. Gedikoğlu Özilhan tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği” uygulanmıştır. Çözümlenmeler sonucunda deney ve kontrol grubunun demokratik kültür bilinci edinimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kükürtçü'nün (2019) doktora tezinde amaç, erken çocukluk dönemindeki çocuklara seslenen “Çocuk Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı” geliştirmek; geliştirilen bu programın çocukların davranışlarına etkisini incelemek olmuştur. Araştırmacı “demokratik davranış ölçeği”ni geliştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların demokratik davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştuğu saptanmıştır. Eğitim sonrası yapılan “kalıcılık testi” sonuçları da eğitim programının kalıcılığını koruduğunu göstermiştir. Turhan & Çer (2017)'in çalışması Türkçe öğretiminde hak ve özgürlükler izleğiyle demokratik kültür bilinci edindirmeye yardımcı eğitim durumlarının nasıl olması gerektiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmada veriler, eğitim durumunun giriş, gelişme, sonuç ve değerlendirme bölümüne yönelik hak ve özgürlüklerin geliştirilmesine yönelik bütünleştirilmiş yaklaşım temelli etkinliklerle ortaya konmuştur. Bu çalışmalar ile araştırmacı tarafından oluşturulan bu çalışma arasında ilişki bulunmaktadır. Özellikle demokratik kültür bilinci sürecinin ortaya konması ve boyutlarının tanımlanması açısından bulguların örtüştüğü görülmüştür.

Yazıcı ve Eroymak (2021)'in çalışmasının amacı Astrid Lindgren'in “Pippi Uzunçorap” serisinde yer alan üç kitabın, çocuk haklarını ifade olarak ne şekilde ve hangi oranda verdiğini ortaya koymaktır. İncelenen tüm kitaplarda çocuk haklarına ilişkin toplam 857 ifadeye rastlanmıştır. Kitaplarda çocuk haklarının yer alma düzeylerine bakıldığında katılım hakkına yönelik anlatımların diğer haklara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle çocukların bu seri ile buluşturulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ulun (2021)'un

çalışmasının amacı Astrid Lindgren ve Cahit Uçuk'un çocuk romanlarının çocuk ve değerler eğitimi bakımından karşılaştırılarak bu iki yazarın çocuk romanlarında çocuk ve değerler eğitimi başlıkları altında bulunan benzerliklerin ve farklılıkların tespit edilmesidir. Araştırmanın sonucunda, Uçuk'un romanlarında çocuk gerçekliğinden uzak çocuk kahramanlara yer verilmekle birlikte çocuk kahramanlar aracılığıyla çocukları olumlu yönlendirebilecek özelliklere ve değerlere de yer verildiği görülmüştür. Lindgren'in çocuk romanları incelendiğinde ise romanlardaki çocuk kahramanların çocukları olumlu yönlendirecek şekilde ele alındığı görülmüştür. Nüzket Özen (2017)'in çalışmasının amacı çalışmada ele alınan üç çocuk edebiyatı yapıtının birbirinden farklı ne tür karakteristik farklılıklar taşıdığına ortaya konmasıdır. Heidi, Arı Maya ve Pippi Uzunçorap toplumsal cinsiyet eşitliği ve dönemsel özelliklerine göre ele alınarak en özgürlükçü ve dönemi içinde fark yaratarak çığır açan yapıtın Pippi Uzunçorap olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma da ele alınan diğer çalışmalarda olduğu gibi Pippi Uzunçorap serisinden yararlanmıştır. Üç çalışmanın da ortaya koyduğu eserin özgürlükçü yapısı, Pippi'nin çocukları olumlu yönde etkileyen özelliklere sahip oluşu, eserin cinsiyet eşitliği bağlamında döneme getirdiği yenilikler, çocuk haklarının yer alma düzeyinin fazlalığı ile yapılan bu çalışmadaki veriler ışığında en fazla tümce yer alan boyutun özgürlük boyutu olması ve diğer boyutlarda da, başka inançlara saygı dışında, demokratik kültür bilinci edindirecek düzeyde tümceye yer verilmesi (2475) bağlamında bulgular örtüşmektedir.

Pippi Uzunçorap serisinin demokratik kültür bilinci bağlamında değerlendirildiği bu çalışmada, bu bilinci oluşturan boyutlarla ilgili tümcelere yoğun bir biçimde yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Demokratik kültür bilincine yönelik ifadeler en çok *Pippi Uzunçorap* kitabında görülmüştür (894, %36,12). Kitaplarda demokratik kültür bilinci edinimine katkı sağlama düzeylerine bakıldığında özgürlük düşüncesi edinimine yönelik anlatımların diğer boyutlara oranla çok daha fazla olduğu saptanmıştır (965, %38,98). Başka inançlara saygı boyutuyla ilgili ise üç kitapta da herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Demokratik kültür bilinci, içerisinde çok boyut barındıran bir olgudur ve bir eserin ya da serinin bu bilinci sezinetmek için tüm boyutlarda aynı düzeyde örnek durum, rol model ya da kurgu oluşturmasını beklemek zorlama olacaktır. Bu seri daha çok tüm boyutlar arasından özgürlük boyutunun çok daha fazla ön plana çıktığı bir kurgu içerisinde yazar tarafından biçimlendirilmiştir. Ancak başka inançlara saygı boyutuyla ilgili tüm seride herhangi bir tümcenin yer almaması da dikkat çekici bir veri olarak sunulmuştur.

Tüm bu bulgular çocukların bu seri ile buluşturulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak yaş ve düzeylerine uygun demokratik kavramlarla kurgulanmış çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulmalıdır.

Çocuk romanları yardımıyla çocuk, demokratik ve anti-demokratik tutum ve davranışlarla, kahramanlarla, olay ve iletilerle karşılaşarak demokratik kültür bilinci edinimini kendiliğinden, sezinleyerek gerçekleştirecektir. Çocuk romanları çocuklara ne yapması ya da yapmaması gerektiğini doğrudan söylemek yerine onlarda bu düşünceyi uyandıracak iletilere sahip olmalıdır. Çocuk, bu iletiler yardımıyla yaşamını demokratik değerler üzerine kurmayı ve sorunlarına demokratik çözümler bulmayı sezinleyecektir. Demokrasinin ve demokratik kültürün bir yaşam biçimi olduğu düşünüldüğünde böyle bir kültürün de yaşam boyu süren deneyimlerle, tutum ve davranışlarla, örnek olaylarla benimsenmesi doğaldır. Ancak bu karşılaşma, sezinleme ve yaşama geçirme sürecinin önce ailede başlaması okul türü öğrenme ile

devam etmesi, nitelikli çocuk edebiyatı ve ardından yetişkin edebiyatı yapıtlarıyla desteklenen bir okuma kültürü ile yaşam boyu sürdürülmesi önemlidir.

Demokratik kültür bilinci edindirmek ve daha çok çocuğun bu bilinçle yetişip demokratik bir toplumun oluşabilmesi için araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın yeni çalışmalarla geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda şu öneriler sunulmuştur: Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisini belirlemek amacıyla sayıca daha çok çocuk romanıyla gerçekleştirilecek yeni araştırmalar yapılmalıdır. Çocuk edebiyatının farklı türlerinin demokratik kültür bilinci edinimine etkisinin sınındığı yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Aslan, C. (2014) Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların (sensitive issues) ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 6(32), 51-56.
- Cavkaytar, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersinde demokratik kültür bilincini geliştirmeye ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*. 8(13), 607-631.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev.: Göbekçin, T.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerinde felsefi ve sosyolojik tahliller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Düzkaaya, G. (2021). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Edwards, C. H. (2008). *Classroom Discipline & Management*. (Fifth Edition). New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.
- Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2016). *Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi (Burdur İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gedikoğlu Özilhan, Y. G. ve Çetin, Ş. (2022). Current Problems of Children's Literature According to Today's Poets and Writers, Suggestions for Solutions to the Problems. *Journal of Language Education and Research*, 8(1), 104-135. DOI:10.31464/jlere.1069181
- Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye’de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaştırılmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitimin felsefi ve ideolojik temelleri*. (Çev.: Kale, N.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Harrison, S. (2003). *Mutlu çocuk*. (Çev.: Sağlam, M.). İstanbul: Dharma Yayınları.
- Kansu-Yetkiner, N. (2010). Çocuk yazınındaki dilsel ve dil ötesi normlar bağlamında Felaket Henry serisinin Türkçeye çevirileri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(2), 55-77.
- Kükürtçü, S. K. (2019). *Çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocukların demokratik davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lindgren, A. (2021). *Pippi Uzunçorap*. (Çev.: Arda, A.). İstanbul: Pegasus Yayınları.

- Lindgren, A. (2021). *Pippi Uzunçorap denize açılıyor*. (Çev.: Arda, A.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Lindgren, A. (2021). *Pippi Uzunçorap Büyük Okyanus'ta*. (Çev.: Arda, A.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Neydim, N. (2021). Astrid Lindgren'in Pippi Uzunçorap romanına çocuk gerçekliği ve cinsiyet eşitliği açısından bakış. *Sözelti Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Dergisi İnceleme, Araştırma ve Eleştiri*, 1, 1-12.
- Nüzket Özen, N. (2017). Heidi'nin fedakârlığı, Biene Maya'nın cesareti, Pippi Langstrumpf'un özgürlüğü: gelenekselden moderne Alman çocuk ve gençlik edebiyatı figürlerinin toplumsal cinsiyet kurguları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(4), 3366-3378.
- Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- San, C. (1994). *Demokratik siyasal kültür ve insan hakları*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Semiz, E. (2010). Demokratik bilinç kazanımı ve eğitim ilişkisi. http://www.caginpolisi.com.tr/eski_sitemiz/32/35-36-37-38.htm (Erişim Tarihi: 11.05.2014).
- Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. *Türkiye'de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi Sempozyumu-Bildiriler*. (123-130 ss.). Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Merkezi, Ankara.
- Sever, S. (2004). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. (108-126 ss.). Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Sever, S. (2008a). Eğitimde ve bilimde Türkçe. *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı*. (1-27 ss.). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sever, S. (2008b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N., Aslan, C. (Ed.: Güneş, Z.). (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sütel, D. (2010). Demokrasi kültürü. *Eğitim Dergisi*. 25. <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/59-25/447-demokrasi-kulturu.html> (Erişim Tarihi: 17.02.2014).
- Turhan, H. ve Çer, E. (2017). Türkçe öğretiminde hak ve özgürlüklere yönelik ortamlar: bir eğitim durumu örneği. *International Journal of Language Academy-Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı*, 5(2), 211-235.
- TÜBA. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulun, E. B. (2021). *Astrid Lindgren ve Cahit Uçuk'un çocuk romanlarında çocuk ve değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yanıklar, C. ve Yıldırım, Ü. Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve uygulamalar. *Çocuk Çocuk*. 44. <http://www.bianet.org/cocuk/cocuk/49907-demokrasi-egitimi-ve-uygulamalar> (Erişim Tarihi: 03.05.2014).
- Yazıcı, H. ve Eroymak, S. S. (2021). Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuk hakları bağlamında incelenmesi (Pippi Uzun Çorap örneği). *EJERCongress 2021 Bildiri Kitabı*. (7-10 Temmuz 2021-Aksaray), 1257-1264.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989> (Erişim Tarihi: 07.06.2020).

Extended Abstract

Democracy should emerge from a memorized definition and permeate all aspects of life through attitudes, behaviors, and sensibilities. The pervasiveness of democracy is a result of its acceptance as a way of life. In the process of establishing democratic cultural consciousness, it is impossible to deny the significance of children's literature and the quality of the works it produces. The communication that a kid develops with literary works involves the transfer of emotions, ideas, and sensibilities. Given that democratic culture is a process that will be built with sensitivity, it is inevitable that children's literature will reflect this culture. It is well known that children's novels, a subgenre of children's literature, are utilized in the process of promoting democratic culture. It also helps to establish the foundations of a society that has adopted a democratic culture by bringing together child readers with high-quality works that are adorned with fictions appropriate for their age and reading level, feature heroes who choose democratic paths, contain implicit messages, arouse their curiosity, and encourage the production of emotions and thoughts.

The purpose of this study is to analyze Astrid Lindgren's *Pippi Longstocking*, *Pippi Longstocking Goes to Sea*, and *Pippi Longstocking in the Pacific* within the perspective of democratic cultural consciousness. In this study, the analysis category is "democratic cultural awareness," and the subcategories are the dimensions of "respect for personal rights," "respect for other beliefs," "nature consciousness," "right to life of living things," and "compliance with social rules," "culture of tolerance," "idea of freedom," "idea and culture of reconciliation," and "aesthetic consciousness." In this study, one of the qualitative research designs, document analysis, was employed. Data analysis utilized content analysis.

There were 2,475 statements about democratic cultural consciousness in the investigated books. The book *Pippi Longstocking* (B1) (894, 36.12%) contains the greatest number of democratic culture-related expressions. This is followed by *Pippi Longstocking Goes to Sea* (B2) and *Pippi Longstocking in the Pacific* (B3). When examining the amount of contribution to the acquisition of democratic cultural consciousness in the books, the phrases regarding the acquisition of the concept of freedom are significantly more prevalent than the other rights (965, 38.98%). Respect for personal rights in 267 expressions (10.78%); respect of social rules in 253 statements (10.22%); and respect of nature in 195 statements (7.87%). There was no mention of respect for other beliefs in any of the three books.

In the series' books, the first of the ten dimensions related to the acquisition of democratic cultural awareness, which is about respect for personal rights, is to develop respect for the outward appearance and characteristics of people, to avoid prioritizing sexist approaches and a male-dominated mentality, and to provide superiority to people by using force.

In the series' books, nature consciousness, the third of ten dimensions related to the acquisition of democratic cultural awareness, is emphasized by emphasizing the importance of establishing the child-nature relationship, being aware of the natural beauty around, producing solutions against the elements that threaten nature, and protecting the nature.

Regarding the right to life of living things, which is the fourth of the ten dimensions associated with the acquisition of democratic cultural awareness, the books in the series encourage readers to treat adopted animals well and carefully, to be sensitive to animals living in the wild and to respect their right to life, and to make decisions regarding the life of a living thing. It was seen that the sentences constructed in order to prioritize the ideas.

Pippi, who is only nine years old, lives alone, which is the most remarkable circumstance in terms of developing the concept of freedom, which is the seventh of ten dimensions related to the development of democratic cultural consciousness in the novels in the series and has the greatest percentage (38.98%). She makes her own choices, spends the gold she took from the ship when her father is lost on the ship, does not attend school, and dresses and acts differently than other females. She acts and speaks without fear due to her superior strength, which is one of the unique components of the tale. She can easily lift a horse into the air with this ability. This higher power given upon Pippi by the author signifies self-assurance.

In the books in the series, in the framework of the concept of reconciliation and acquiring culture, which is the ninth of the ten dimensions associated to the acquisition of democratic cultural awareness, Pippi frequently comes up with inventive and unique solutions to the difficulties she faces.

There are scenarios in which problem-causing individuals are thrown into the air, carried, or thrown from one location to another. However, these instances from the series, which contain fantastical elements, are not deemed unreasonable in this context. The phenomenon of violence can also be incorporated into children's literature. However, violence should be incorporated into the plot while taking the age and developmental features of children into account.

When the literature research related to this research is carried out and the other studies discussed are taken into consideration, it is striking that lack of the number of studies that will reveal the connection between the process of raising Democratic Culture Awareness and qualified children's literature works. In this study, this field deficiency was considered and addressed. In this study, which evaluates the Pippi Longstocking series in the context of democratic cultural awareness, it has been discovered that the sentences relating to the dimensions that comprise this consciousness are prevalent. These findings demonstrate the necessity of introducing this series to children. Beginning in the pre-school years, children should be introduced to age- and ability-appropriate works of children's literature with democratic themes.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 695-710, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**SEZAI KARAKOÇ, CEMAL SÜREYA, EDİP CANSEVER, TURGUT UYAR VE
İLHAN BERK'İN ŞİİRLERİNDE FARKINDALIK ARACI OLARAK GÖLGE***

Yusuf KÖMÜR**

Geliş Tarihi: Ocak, 2023

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

Bu çalışmada İkinci Yeni şairlerinden Sezai Karakoç, Cemal Süreya, Edip Cansever, Turgut Uyar ve İlhan Berk'in şiirlerinde tercih ettikleri gölge imgesi "farkındalık" boyutuyla incelenmiştir. Gölgenin tarihi süreçte gelişimine bakıldığında insanın karşısındaki mağlup edilmesi gereken güç olarak anlaşıldığı görülmektedir. Mit, efsane ve destan gibi türlerde "kahraman" insanın öteki yönüne karşılık gelen gölge, ilerleyen süreçlerde hakkında yapılan çalışmalarla anlam alanı genişletilmiş bir olgudur. Psikanalizin gelişmesiyle de gölge artık benliğin bir parçası olarak görülmeye başlanmış ve "yenilmesi gereken karşıt güç" olmaktan çıkarılıp dikkate alınması gereken bir insani taraf şeklinde algılanmaya başlanmıştır. Gölge bu yönüyle bireyi tanımada ve onun eylemlerini anlamada önemli bir araca dönüşmektedir. Edebî eserlerdeki varlığı incelendiğinde, anlatım biçimleri ve olanakları sayesinde gölgenin şair ve yazarlar tarafından sıklıkla tercih edildiği söylenebilir. İkinci Yeni şiirinde tercih edilen gölge imgesinin anlam ve anlatım çağrışımlarından biri de bireyi; bilinçli olmaya çağırان, algı boyutunda ihmal edilmiş olay ve durumları görünür kılan bir farkındalık aracı olmasıdır. İkinci Yeni şiirinde "anlamın/anlatımın" farkındalık boyutunu belirginleştiren gölge, varoluşun ve ayırt etmenin ifadesi olarak da değerlendirilebilir.


Anahtar Sözcükler: İkinci Yeni, gölge, imge, sembol, Sezai Karakoç, Cemal Süreya, Edip Cansever, Turgut Uyar, İlhan Berk.

**SHADOW AS A TOOL OF AWARENESS IN THE POETRY OF
SEZAI KARAKOÇ, CEMAL SÜREYA, EDİP CANSEVER, TURGUT
UYAR AND İLHAN BERK**

Abstract

In this study, the shadow image preferred by the Second New poets Sezai Karakoç, Cemal Süreya, Edip Cansever, Turgut Uyar and İlhan Berk in their poems is analyzed with the dimension of "awareness". When we look at the development of the shadow in the historical process, it is seen that it is understood as a force that must be defeated. The shadow, which corresponds to the other side of the "heroic" human being in genres such as myth, legend

* Bu çalışma, Fırat Üniversitesi SBE bünyesinde hazırladığımız *İkinci Yeni Şiirinde Gölge* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**  Dr.; Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, y.komur@outlook.com.

and epic, is a phenomenon whose field of meaning has been expanded with the studies on it in the following processes. With the development of psychoanalysis, the shadow has begun to be seen as a part of the self and has been perceived as a human side that needs to be taken into account, rather than an "opposing force to be defeated". In this respect, the shadow becomes an important tool in recognizing the individual and understanding his/her actions. When its presence in literary works is analyzed, it can be said that the shadow is frequently preferred by poets and writers thanks to its narrative forms and possibilities. One of the meaning and narrative connotations of the shadow image preferred in the Second New poetry is that it is a tool of awareness that calls the individual to be conscious and makes visible events and situations neglected in the perception dimension. The shadow, which crystallizes the awareness dimension of "meaning/expression" in the Second New Poetry, can also be considered as an expression of being and distinguishing.

Keywords: Second New, shadow, image, symbol, Sezai Karakoç, Cemal Süreya, Edip Cansever, Turgut Uyar, İlhan Berk.

Giriş

1. Sembol ve İmge Olarak “Gölge”ye Bir Bakış

İnsanlığın ilk arayış ve sorgulamaları mitler aracılığıyla olmuştur. Nasıl var olduğu sorusu / sorununa cevap arayan insan, yaratılış hikâyeleri anlatmış ve bu sayede kendi benliğini idrak ederek dünyada bir yer edinmeye çalışmıştır. Eski Yunan, Mısır ve Türk mitlerinin temelinde kozmosun yaratılışı ve insanın tabiat güçlerine karşı verdiği yaşam mücadelesi yer almaktadır. Bu ontolojik arayışın bir sonraki odağını destanlar oluşturur. Bu anlatılarda ise karşıt gücün varlığı “yaşamın yok edilemeyecek bir koşuldur” (Borgna, 2013, s. 30). Kahraman olma yolunda ilerleyen destan kişilerinin aşmaları gereken engeller vardır. Bunlar toplumdaki farklılıklar gösteren bazen herhangi bir hayvan (boğa, pars vb.) bazen de doğaüstü varlıklar (melekler, cinler, cadılar vb.) olabilmektedir. Bu, karşıt gücün “insan-üstü boyutu maddeleştirilebilmesi için kötülüğün geliştirilmesini [ve aynı şekilde onların ehlileştirilmesini] sağlayan büyülü güçlerin metaforudur” (Stoichita, 2006, s. 136). İlerleyen süreçlerde yapılan çalışmalarla “karşıt güç” olarak algılanan tüm bu varlık ve inanç unsurlarının ifade araçlarından biri de gölge kavramı olmuştur. Gölge, en temel anlamıyla sözlükte: “saydam olmayan bir cisim tarafından ışığın engellenmesiyle ışıklı yerde oluşan karanlık” (TDK, 2009, s. 774) olarak ifade edilir. Bu, nesnel boyutta, gölgenin somut görünümüdür. Soyut anlamda gölge, varlığa ve onun iyi-kötü yönlerine işaret eden bir imge şeklinde düşünülebilir. Bu yönüyle ikiz kavramı da gölgeye benzemektedir. İkiz kavramı, bir şeyin benzeri olarak ifade edilebilir. Benzerlik pek çok yönden olabilirliğinin yanında her anlamda bir “aynı”lık değildir. Nasıl ki tek yumurta ikizleri fiziksel yönden birbirlerinin benzerleridir ancak ruhi anlamda çok büyük farklılıklar taşıyabilmektelerse ikiz kavramı da böyle benzerlik ve farklılıklar ihtiva eder. “İkiz”, kavram olarak ele alındığında ise şöyle bir çıkarım yapmak mümkündür: İçindeki “iki” “dinsel geleneklerde ayrılma, mutlak ilahi birlikten ayrı düşme anlamına gelir.” (Schimmel, 1998, s. 57). Bu kopmayla birlikte çeşitli karşıtlıklar ve farklı algılamalar da ortaya çıkar. İnsan yaşamın karşısına ölümü, iyinin karşısında kötüyü vb. ikilikleri duyumsamaya başlar. Bu keşif aynı zamanda bir ayrı düşüş olarak değerlendirilebilir. Çünkü benlik artık ikiye bölünür ve ruh olumlu-olumsuz şeyleri tanıyarak ikizini, benliğin karşısına çıkarır. Birey bu ikizi ile hem “aynı”dır hem de “farklı”. Çünkü “kutupsallık olmaksızın maddi yaşamın var olamayacağı” (Schimmel, 1998, s. 59) kaçınılmaz bir gerçektir. İkizin bünyesinde barındırdığı bu özellikler

gölgeyle olan yakınlığını da belirginleştirir. Gölgenin, var olması için gerekli olan nesneye zorunluluğu ile örtüşmektedir. Gölge benliğin diğer yarısını bir anlamda ikizliği de çağrıştırır. Olumlu veya olumsuz algılanma neticesinde insanın benliğine etki eden durumları da yansıtır. “Birbirine aynı zamanda karşı ve ortak olan bu iki güç, aslında insanın psişik yapısının duygusal belirsizliğini gösterir” (Charrier, 2014, s. 41). Üzerinde yoğunlaşıldıkça da insanın hem kendini anlamasına hem de insan davranışlarının anlamlandırılmasına olanak tanır.

Gölgenin tarihî süreçteki gelişimi incelendiğinde ise yazılı olarak bir eserde varlığı Platon’un Devlet’inde görülür. Bu eserde gölge, bilginin ve eğitimin önemini anlatmak için sembolik bir şekilde kullanılmıştır. Platon’un alegorisinde dikkat çektiği nokta insanların salt tutkunluk/tutukluluk durumunda, yaşamı yalnızca gördükleri ve işittikleriyle sınırlı sanmalarıdır. Böylece gerçeğin farkında olamayan bireylerin, duvardaki yansımaları hakikat olarak algıladıkları tasvir edilir. Bu anlatı duyu yoluyla algılanan dünya gerçekliğinin aslında bir yanılsama olduğunu ifade eder. Bu durumdan kurtulmanın ve gerçeğin bilgisine ulaşmanın yolu, gölgeleri tanımak ve gerçeğin bir yansıması olduğunu bilmektir. Böyle bir anlatı, gölgenin bütünü bir parçası olduğunu ortaya koyar.

Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı’nın bir sahnesinde ise Bayındır Han’ın zapt edilmez bir boğası vardır. Bir gün boğa dışarı çıkarıldığında kaçır ve Dirse Han’ın henüz “ad”ını almamış oğlunun karşısına çıkar. Bu karşılaşma neticesinde oğlan boğayı (erginleşme sürecinde kendi gölgesini) yener ve Boğaç adını alır (Ergin, 2009, s. 24-35). Bu tür anlatılar için, “gölgenin olumlu tarafı[;] insani gelişim için gerekli olan spontanlığın, yaratıcılığın, iç görünüm ve yoğun coşkuların kaynağı olmasıdır.” (Boran, 2015, s. 17). Böylece artık kendisini kanıtlayan ve varoluş savaşını kazanan kişi, benliğini inşa çabasına girer. Tarihsel süreçte insan da artık ekonomik, sosyal, kültürel vb. gelişmelerle dürtülerin yönlendirdiği ilkel duygularından arınarak daha karmaşık bir yaşantıya sahip olmuştur. Özellikle bilimsel alanlardaki ilerlemeler mit, destan vb. gibi anlatılardaki hayata tutunma eylemlerini çok yönlü süreçlere taşımış ve insanın ruhsal yönüne eğilmeye imkân tanımıştır.

İnsan var olduğu günden itibaren bilerek veya bilmeyerek etkisinde kaldığı, anlamaya ve açıklamaya çalıştığı, kaynağını aradığı ve bütün bunların yanında “Neden?” diye sormadan edemediği bir merak duygusuna sahiptir. Zamanla çeşitli bilim dalları (felsefe, psikoloji, sosyoloji, edebiyat vb.) insanın bu arayışına yeni imkânlar sunmuş ve bu konuda yorumlar getirerek onun huzursuzluğunu gidermeye çalışmıştır. Bu disiplin alanlarından, bireyin bilinçdışı ve bilinçüstü yönlerini de inceleme alanına dâhil eden psikoloji, özellikle 19. yüzyıldan sonra önem kazanmış ve Freud, Jung ve Adler gibi psikologlarla insanı tanıma konusunda önemli gelişmeler kaydetmiştir. Bu alanda çalışan uzmanlar tarafından insan ruhuna yapılan her yolculukta, bireyin yeni yönleri keşfedilmiş ve anlam(landırılm)aya çalışılmıştır. Psikolojik boyutta gölge, “kişisel bilinçdışıdır. Toplumsal standartlara ve bizim ideal kişiliğimize uymayan tüm vahşi istekler ve duygulardır” (Fordham, 1997, s. 61). Duyguların ve isteklerin kabullenilemeyişinin temelinde, olunan ile olmak istenilen arasındaki hassas çizgide var olmaya, hayat mücadelesinde yenilmemeye çalışmanın yattığı söylenebilir. Ancak bu, gölgenin anlaşılmadığı ve bir düşman olarak görüldüğünde ortaya çıkan bir durumdur. Oysa gölge “basit bir düşman, bir hastalık, bir şeytan veya kozmik bir iblis değildir. O sadece bütüncül bir anlayışın başarıyla alt edebileceği, yaratılışımızın temelinde olan gerçeğin bir yansımasıdır” (Chopra, vd., 2011, s. 21). Bilincin kabul gören ve hiçbir şekilde kabullenilemeyen yönleri olduğu fark edilmiştir. Örneğin “Jung, gölge tabirinin reddedilen bu alt kişiliğe [bilinçdışı/bilinçaltı] uygun düştüğü kanısındadır. Kişisel bilinçdışında bulunan diğer

tüm yüzümüzü gölge olarak adlandırmaktadır.” (Stevens, 1999, s. 61-65). Gölgenin keşfedilmesi ve insanın ayrılmaz bir bütünü olduğunun anlaşılmasıyla insanın ruh katmanları arasındaki bağların daha sağlam kurulacağına ve karmaşık olarak görülen bu sistemi anlamlandırabilmenin kolaylaşacağına inanılmaktadır.

Bireyin ruhsal yapısını tanımak ve anlamak yolunda insan bilimlerinin gelişmesine koşut olarak gölgenin önemi gittikçe artmış, bu konuda özgün bakış açıları ortaya konmuştur. Nasıl ki “güneş olmadan gölge olamaz ve kişisel bilinçdışı anlamında bilincin ışığı olmadan gölge söz konusu olamaz” (Fordham, 1997, s. 62). İnsanı anlamaya çalışan modern bilimlerin keşfettiği şey mitler, destanlar vb. anlatılarda daima karşıt olarak görülen ancak insanın ayrılmaz bir parçası olan bu bilinç ışığıdır. Bu sayede bilinçdışı ile bilinç arasındaki bağ kurulmuş ve “nesnel ve öznel süreçlerin bir gösterimi olarak” (Bülbül, 2005, s. 88) gölge, anlama ve anlamlandırma uğraşında yerini almıştır.

Gölgenin reddedilip bastırılmaya çalışılması “insanın içindeki güçleri, kendi dışında herhangi bir değişiklik yaratıp yaratmadığına bakmadan kullanma” (Fromm, 2012, s. 32) olarak yorumlanmaktadır. Bu kullanım neticesinde psikolojik sorunlar ve çelişkiler ortaya çıkmakta, bireyin kendisiyle ve toplumla olan uyumu bozulmaktadır. Her şeyin zıddı ile var olduğu gerçeği göz ardı edildiğinde ortaya çıkan bu kabullenmeme ve bastırma eylemi, insanın içsel yaşamını ve zenginliğini kurutur. Gerçek uyum ve dinginlik ise bu çelişkilerin bir arada ve birlikteliğine bağlıdır. Bu durum ise beraberinde düzeni ve sağlıklı benliği doğurur. Zaten “Gerçekte gölgenin bir etiği yoktur; iyi ya da kötü değildir” (Boran, 2015, s. 16). Ona, benliği oluşturma yetisini yine insanın kendisi yüklemektedir.

2. Gölgenin Bir Görünümü: “Farkındalık”

Birey, evreni okuma ve anlama noktasında sınırlı bir yetiye sahiptir. Bu sınırlılık içinde çoğu kez bakar, görür, dinler vs. ancak hakikati fark etmeden bir yaşam sürdürür. Farkındalık içine bilincin “aktif/uyanık” olma mecburiyeti vardır. İnsanı çevreleyen uyaranların çokluğu, sürekli farkındalığı imkânsız kıldığından gündelik yaşamda pek çok olay ve durum bilinçdışında yer edinir. Bunlar yalnızca bilincin kendini hâkim kılmaya çalıştığı veya çevredeki uyaranların etkisini yitirmeye başladığı anlarda bilinç boyutuna taşınır. Ancak insanın psiko-sosyal yapısı, maruz kaldığı bütün durumları ve olayları sürekli bir farkındalık düzeyinde tutmaya müsait değildir. Bu nedenle çoğu yaşantının etkisi bilinçten mümkün olduğu kadar uzak tutularak ruh sağlığı korunmaya çalışılır. Bu duygu ve durumlar; “bilinçdışında örtündükçe, keskin sınırlarını yitirdikçe yanılmanın daha katlanılabilir hâle geldiği görülebilir” (Bachelard, 1995, s. 49). Farkındalık eylemi bilinçli veya bilinçsiz olarak yarım kaldığında ise birey, kendini bulma noktasında eksik kalır. Bir şeyi fark etmek, anlamakla mümkündür. Ancak çokça söylenen bakmak ve görmek aynı şey değildir, sözü oldukça önemli bir hususa dikkati çekmektedir. Bakmak bir şeyin niteliklerini görmeye karşılık gelebilir. “Bir şeyin farklı niteliklerini (rengini, tadını örneğin) ‘görme’, ‘koku’, ‘dokunma’ ve öbürlerinin ayrı ayrı dünyalarından gelen veriler gibi gördüğümüz sürece o şeyin birliği de gizemini korur” (Ponty, 2014, s. 27). Burada göze, fark etme hususunda büyük bir sorumluluk düşmektedir. Maurice Merleau-Ponty’nin Göz ve Tin adlı eserinde belirttiği üzere “Göz, ruhun penceresi olarak anlamak gerekir” (2012, s. 74). Bu kabulle birlikte göz algıya bir kapı aralar. Çünkü farkındalık bakmakla başlar ancak gözle görülen algının görsel alanına taşınmadığı sürece bir değer taşımaz. “Nesnel bakma eyleminden, görme-algılama eylemlerine geçiş, bireyin kendi olma/bilinçlenme süreçlerindeki olanaklarını imler” (Deveci, 2012, s. 83). İmkânın elverdiği ölçüde bilinci, bilinçdışıyla uyum içinde

utmaya çalışan birey, farkındalığını da artırmayı başarabilir. Çünkü “nasıl ki yaşayan her şey birçok ölümden geçmek zorundaysa, bilinç de ancak bilinçdışının daima dikkate alınmasıyla var olabilir” (Jung, 2013, s. 34). Bilinçdışı süreçlerden biri de “ben”in gölgesiyle olan bağlıdır. Gölge, farkındalık düzeyinde, olumlu ve/veya olumsuz duygu ve durumların bilince taşınmasını imler. Fark etmek, sürekli gerçekleşen bir edim değildir. Nitekim insan çevresinde onlarca olay gerçekleşirken ve bunların çoğuna şahit olurken bu durumları sadece bakarak geçiştirmiş olabilir. Örneğin saate yeni bakan birine, saat kaç diye sorulduğunda, o kişinin saati söylemek için tekrar bakmak ihtiyacı duyduğuna şahit olunabilir. Bu tür durumlarda algısal bir boşluğun olduğu açıkça görülmektedir. İnsanların gündelik yaşamda bu gibi durumlarda farkındalıktan uzak bir anı yaşadıkları söylenebilir.

3. Gelişme

3.1. İkinci Yeni Şiirinde Gölge ve Farkındalık

Anlatılar insana bağlı formlar olduğu için, bünyesinde insanın duygu ve düşüncelerini de barındırmaktadır. İfade gücünün en yoğun olduğu edebî türlerden biri olan şiirlere de şairler, karşılaştıkları olgu ve olaylara ilişkin duyarlılıklarını yansıtmaktadırlar. Duygu ve düşüncelerini yazarak “görünür” kılan şair ve yazarlar, bu duyarlılıklarını eserlerinde çeşitli imge ve sembollerle sanatsal bir anlatıma dönüştürmektedir. Dilin anlatım olanaklarını bilen ve sonuna kadar zorlayan İkinci Yeni şairleri, şiirlerinde Türkçenin imgesel söz varlığını genişletmişler ve imgeyi yoğun olarak kullanmışlardır. İkinci Yeni şiirinin ortaya çıkış yılları düşünüldüğünde, şiirin “küçük insan” yaşantısı etrafında dönüp durduğu görülmektedir. Her oluşum, zamanını tamamlamış her hareket gibi İkinci Yeni öncesinde gelişen ve o dönemde devam eden şiir hareketleri de değişen dünyaya ve her açıdan yenilen/yenilenen insanın ruh durumuna ve beklentilerine cevap veremez hâle gelmiştir. Böyle bir ortamda İkinci Yeni şairlerinin şiirlerini ve “poetik metinlerini geniş bir alanda bir arada toplamak ve değişimin; dolayısıyla da Türk şiirindeki büyük bir kırılmanın göstergesi saymak mümkündür” (Karaca, 2013, s.490). Şiir evreni oldukça geniş olan ve şiire dair hem şiirlerinde hem de düzyazılarında görüşler ileri süren İkinci Yeni şairlerinin şiir hassasiyetleri/duyarlılıkları oldukça dikkat çekicidir. Şiiri, sıkıştığı dar boğazlardan geniş vadilere taşımaya çalışan Cemal Süreya, bir şiir hakkında konuşabilmek için öncelikle o şiirin var olması gerektiğine inanır. Edip Cansever de tıpkı Süreya gibi, kendi döneminde yazılan şiirin bir başkaldırı ve öncekini reddetme edimi gösterdiğini vurgular. “Yeni şiir dil bakımından hem bir önceki şiire tepki hem de onu genişleten, şiire yeni olanaklar kazandıran bir davranıştır” (2009, s. 335). Turgut Uyar’a göre çağdaş şiir, yapısı gereği tek tek olaylarla ilgilenen, sadece olayla yetinen, bir durumu değil, bir bozukluğu temelden kavrayıp bunu yeni ve özgün bir duyarlık içinde ortaya koymak zorundadır” (2012b, s. 494) Uyar, şiirin kesin bir tanımı ve sınırı olmadığını belirtir. Çünkü o, şiiri; “toplumdan topluma, çağdan çağa değiş[en]” (2012b s. 443) “tepeden tırnağa bir soyutlama işlemi, bir tümevarım, en azından bir genelleme, bir durumun, bir olayın bir geleneğin en belirgin özelliğini, o ülke insanının anlayabileceği bir kesinlikle belirleme (...) Tek tek her insanda var olanı, en beşerî yanlarıyla ortaklaşa kılmak” (2012b s. 497) olarak görür. İlhan Berk ise şiiri “Doğruların yürüttüğü, yanlışların yaptığıdır. Usun hallaç pamuğu gibi atıldığı üstünün çizildiği” (2005, s. 66) bir evren olarak düşünür. Burada dikkat çeken ilk unsur doğrular ve yanlışlar noktasında kurulan zıtlıkların ontolojik birliğidir. Usun saf dışı bırakılması ise doğru bilinenlerle yürüyen şiirin yanlışlıklarla beslenebileceği hatta şairin ifadesiyle onlardan meydana geleceği bir bilinç otomatizmine olanak tanır. Sezai Karakoç’a göre şiir “hakikatin, doğa ve tarih içinde atan nabzı,

çarpan yüreğidir” (2014, s. 122). Şair şiirin, “hakikatin, yüzülebilecek bir derisi değil, çıkarıldığında, insan hakikatinin hayattan yoksun kalacağı kalbi” (2014, s. 122) olduğunu söyler. İkinci Yeni şairlerinin şiirle ilgili görüşleri dikkate alındığında şiirin imge ile kurulan bağı belirginleşmektedir. İkinci Yeni şiirinde şairlerin imge tercihlerinden biri olarak gölge, çok katmanlı bir anlama sahiptir. Sembol ve özellikle imgeye oldukça önem veren İkinci Yeni şairleri, “vurucu, aykırı, ayrık” bir şiir peşindedirler. Şiirlerde gölgenin tercih edilmesinin en temel sebepleri arasında; bilincin ve bilinçaltının işlevlerinin “ben”lik üzerindeki olumlu-olumsuz gücünün farkına varmaları olduğu söylenebilir. İkinci Yeni şiirinde “anlamın/anlatımın” farkındalık boyutunu belirginleştiren gölge; var olmanın ve ayırt etmenin ifadesi olarak da değerlendirilebilir. Aynı zamanda gölgenin şiirdeki varlığı, benliğini keşfetme yolunda kendini bulmaya/bilmeye çalışan öznenin yolunu aydınlatan bilinç ışığının bir yansıması olarak yorumlanabilir.

İkinci Yeni şairlerinden Sezai Karakoç, *Taha'nın Kitabı*'nın “Beşinci Bölüm”ünde “Koro”da gölgeyi bir farkındalık aracına dönüştürür:

Geç ey Hristiyanlık bir çocuk gibi geç
Taşımada toprağımada saçlarını bırakma
Bomboş kalmış eski kışlaları dolandım
Sokaklarda limanlarda gölgeden seçerek Taha'yı aradım (Karakoç, 2010, s. 338).

Pek çok anlatı ve inanışta gölgesiz bir varlık dünyevi yokluğu çağrıştırmaktadır. “Drakula'nın aynada yansımalarının olmaması, gölgesinin düşmemesi” (Karavit, 2006, s. 21) örneğinde olduğu gibi. Dante'nin, İlahi Komedi'sinin Araf bölümünde Vergilius'in gölgesinin yere düşmemesini bir erdem saymasına benzer şekilde, gölgesizliği yüce bir değer olarak sezdiren anlatıcı da Taha'yı gölgelerden yola çıkarak zamandan ve mekândan sıyrılarak bulmaya çalışır. Gölgenin varlığı ana bağlı olmayı zorunlu kılar ki bu durumda özne aradığını bulamaz. Zamanın dışına çıkmak yani akışı bilinçli şekilde durdurmak bir farkına varma çabasıdır. Yücelttiği Taha'nın gölgesinin olmayışını “sokaklarda, limanlarda seçerek” yani bilinçli bir bakma/görme eylemiyle belirginleştirir ve dikkat düzeyine taşır. Bu, bilincin manayı maddeden soyutlaması ile mümkündür. Çünkü “insan soyutlama gücü taşır. İnsanı hayvandan ayıran, insanın insanımsıdan ayrılıp insan olarak meydana çıkmasını sağlayan bu soyutlama, kavram kurma yetisidir” (Vercors, 1998, s. 11-12). Anlatıcı bu yetiyi Taha'nın bünyesinde, gölgesiz olarak kurar. Gölgeye bağlılık aynı zamanda bir sonluluk ifadesidir, farkında bir birey içinse bu durum ancak bir soyutlanma ile mümkündür.

Leyla ile Mecnun'da “Baba Umudu” gölge ile bütünleşerek farkındalığın tamamlayıcısı olur:

Çöl adamı ayrıntıya inmeyi sever anlatışta
Ama bütünün gölgesinden ayrılmaz asla
Sanki gül menekşenin zambak leylakın yanına gelerek
Oldu dosttan dosta sunulacak bir demet çiçek (2010, s. 546).

Görme eylemini nesnel boyuttan alarak mana boyutuna taşıyan anlatıcı, ayrıntıya inmeyi gölgenin bütününden ayırmadan şiire aksettirir. Gölgeyi bütünsel birliğin sembolü olarak gören özne, her şeyin bir aradalığına dikkat çeker. Farklılığın farkındalığı, dosttan dosta sunulacak bir demet sevgi bağına dönüşmüştür. Bir araya getirme nasıl bir bilinçlilik gerektiriyorsa bir başkasını da bilince taşıma farkındalık gerektirir. Çünkü farkında bir insan

olmak “gerçekte her zaman, şu veya bu betimleme altında hem ne yaptığını hem de onu niçin yaptığını bilmektir” (Giddens, 2010, s. 53). Karakoç, gölgenin kuşatıcı bütünlüğünden kopmadan, gönüller arası bir köprü oluşturmak ve diriliş muştusunu başlatmak için gerçekleştirir, bu tür edimlerini.

“Gül Muştusu XIII”te ise Karakoç görmenin farkındalığa taşıyan durumunu kaydeder:

Evet Tanrım
 Sen gönderdin
 Tüm sen gönderdin
 Kendi ışığında tutarak
 Kendi gölgenden sayarak saymayarak
 Sen gönderdin
 (...)
 Bütün bu muştuyu sen verdin bize Tanrım
 Suda kendimi gördüm Tanrım (2010, s. 400).

Âlemi, Tanrı'nın bir yansıması olarak görme, yaratılmış her şeyi “*Sen gönderdin*” sözüyle farkındalık düzlemine taşınır. Anlatıcının “Suda kendimi gördüm Tanrım” demesi yansımanın asıla işaret ettiğini anlayan bilinçli bireyin varlığına işarettir. “Bedensel farkındalık ‘anın bütünlüğünü kavramak’ için merkezi öneme sahiptir” (Giddens, 2010, s. 106). Bireyin kendini fark etmeden dışsal bir oluşumu algılayabilmesi pek mümkün değildir. Kendinin ne olduğunu bilmeyen özne bir başka açılımı fark edecek düzeyde bir bilince de sahip değildir. Bu öncelikle kendini keşifle, yani kendini görmekle mümkündür. Anlatıcı, bu deneyimi gerçekleştirdikten sonra var olan her şeyi Tanrı'nın verdiğini ve her şeyin O'nun bir gölgesi olduğunu fark etmiştir.

İkinci Yeni'nin önemli isimlerinden olan Cemal Süreya ise farkındalık durumunu küçük yaşlarda büyükannesine sürekli sorduğu sorularla yaşamaya başlar. “Bir gün büyükanneme sormuştum: ‘Neyiz biz?’ diye. Bir şey anlamadı. Sürgün ne demek? diye yineledim. Sürgün ‘menfi’ demekmiş, ‘menfa’ya gönderilenlere ‘menfi’ denirmiş. (...) Göçmen miyiz yoksa biz diye soruyu değiştirdim. ‘Evet işte buldun, göçmeniz biz’ dedi. Rahatlamıştı” (Alper, 2008, s. 55). Kendinin ne olduğunu merak eden bir bilinç, farkına varmaya çalıştığı şeyin kapalılığını da bilmektedir. “Neyiz biz?” sorusuna yanıt arayışı ise “bilinçli insanın” yüzyıllardır süregelen ontolojik bir sergüzeşti olarak değerlendirilebilir.

“Gazel” şiirinde özne, “sevgili/kadın” ile birlikteliğinin farkında bir tavra sahiptir:

Ben nice gözle nice denizle nice gazelle
 Rimle gördüm rimle bildim rimle yaşadım seni (2013, s. 42).

Farkındalığı algısal boyuta taşıyan özne, bu durumu gördüm, bildim, yaşadım sırasında gerçekleştirir. Görmek fark etme adına yapılmış ilk tepkidir. Daha sonra bilerek bilince taşınan durum, yaşayarak içselleştirilir.

Ben bir yük vagonunda açtım gözlerimi,
Firavun'un ekinlerini yöneten Yusuf da
Arkadan yırtılmış gömleğiyle
Kanatları dökülmüş kuşa benzerdi.

Muhammed dermiş ki hediyeler veriniz.
Cinsel tarafı düşün hediyelerdeki
Beş duyunun birliğini görmek istersen
Yaklaştır şurama usulca bas hançerini. (2013, s. 81).

Yusuf peygamberle kendini hayat yolunda sürgün bir yaşamla özdeşleştiren şiir öznesi, şiirsel üretkenlik yolculuğunda da "Firavun'un ekinlerini yöneten Yusuf'un bolluk ve bereket çağrıştıran yönüyle benzerlik kurar. Farkındalığın yaşamsal sürecini, "görmek istersen" diyerek ifade eden şair, "beş duyunun birliğini" bütünsel bağlamda bir bilinç aracı olarak kullanır.

"Yüreğin Yaban Argosu"nda Süreya, farkında olduğu bir yaşam tarafından fark edilmek ister:

Gör bizi dünya, görsene bizi!
Bir çocuktun sen parıltılar yaratacaktın düzensizliğinden
Bunun için belki de
Masmavi bir örtü gibi bırakarak gölgeni
Geçtin resim çeken söğütlerin içinden (2013, s. 94).

Şiir öznesi, gölgeyi "masmavi bir örtü gibi" görür. Mavi sonsuzluğu çağrıştıran soğuk bir renktir. Bünyesinde bu yönleri barındıran bir düşüncenin gölgesi de nihayetsiz ve soğuktur. Yine gölgenin örtüye benzetilişi de görme ve algılama noktasında bir gizleme veya gizli olanı ifşa etmeye işaret eder. Böylece farkındalık süreci dışa ve içe açılabilen bir kapıya benzemektedir.

İnsanın farkındalıklarından biri de kendi sonluluğunun bilincinde olmasıdır. "Heidegger'in belirttiği gibi, Dasein sadece yaşayan ve ölen değil, aynı zamanda sonluluğunun farkında olan bir varlıktır" (Giddens, 2010, s. 70). Kendi sonunun farkında olan birey ise bu durumun "korkutucu" yönünü hafifletmek için nesnelere başvurur. Bu anlamda nesnelere insan için yaşama tutunma aracına dönüşür. Özellikle nesneye tutunma arzusu, bireyin kendi kaçınılmaz sonunu fark ettiği zamanda daha trajik ve belirgin hâle gelmektedir. Bireyin en çok kafa yordığı alan varolma sürecinde, Süreya'nın da büyükannesine sorduğu: "Biz neyiz?" çıkmazdır. Heidegger'in Dasein olarak adlandırdığı ruh, tin farkındalık sürecinde "Biz neyiz?" sorusunun hem yanıt arayışı hem de cevap vereni şeklinde düşünülebilir. Ne olduğunu anlama yolunda ise maddeden sıyrılmak ve maddenin sınırlarından kurtulmak farkındalık için en gerekli unsurdur. Her görünen, görüldüğü gibi olmadığından farkındalık noktasında her bakış da görmek değildir. Bu açıdan, Süreya'nın "Gölge Oyunu"nda bakma eylemini tinsel bir farkındalığa dönüştürdüğü görülmektedir.

Gölgeme bak gölgeme
 Amma aşık, amma divane
 (...)
 Gölgene bak senin gölgene
 Amma fakir, amma biçare
 (...)
 Ya öbür adamın gölgesi, öbür
 Amma hinoğlu hin, amma hergele
 (...)
 Gölgelere bak gölgelere
 Amma işsiz güçsüz, amma avare (2013, s. 286).

Tüm zamanların en büyük problemlerinden biri olan işsizlik ve fakirlik, şiirsel düzlemde estetik bir bakış açısıyla ifade edilmektedir. Gölge, bireyin kendisini imleyen bir varlık olarak belirginleşir. Farkındalık sürecinde bireyin ilk keşfi kendisidir ve şiirsel özne “Gölgeme bak gölgeme” diyerek ilk dikkati ve farkındalığı kendi benliğine yönelir. Daha sonra “Gölgene bak” sözüyle sen düzeyinde yakın birine ve “öbür adamın gölgesi”yle ötekine ve son olarak “gölgelere bak gölgelere” diyerek de insanların gerçek varlıklarına işaret eder. Aslında “her birey her zaman bilinçli olmasa da dolaylı deneyimin çoğu unsurunu aktif bir biçimde ve seçici olarak gündelik davranışlarına dâhil eder. Bu, kolaj etkisi imgenin yarattığı hissine aksine, asla tesadüfi veya pasif bir süreç değildir” (Giddens, 2010, s. 237). Modern bir zamanın, özellikle şairin yaşadığı zaman dilimlerinin mevcut zorluğu ve zorunlulukları düşünülürse bireyi etkileyen (daha çok olumsuz) durumlar tesadüf olmaktan öte, bilinçli bir şairin, şiirlerine kendiliğinden katılan durumlar olarak okunabilir.

Eğip Cansever de İkinci Yeni'nin güçlü şairlerinden biri olarak şiirlerinde gölgeyi farkındalık aracına dönüştürür. “Dökümcü Niko ve Arkadaşları” şiirinde hayatın farkında olan bilinçli kişiler yer alır. “III.” şiirde Cansever:

Yenilmek susmak yenilmek susmak
 Saat dersiniz artık kaç gösteriyor kimbilir
 Ölülerimizi saymazsak kaç gösteriyor
 Saat dersiniz
 Kaç gösteriyor ve sormak
 Ona söylüyorum, Kleanti'ye elimde olmayarak
 Biz dünyanın nasıl bir anlamını taşıyoruz Kleanti
 Bilmem! tabaka kavuna bakıyor. Nuri'yle sol eli görünüyor az uzaktan
 Sonra sağ eli görünüyor, onu bir gölgeden kurtararak
 Bize doğru geliyor, elinde bir yılan balığı, aydınlık
 Yarattılmış ve uzun bir aydınlık (2014a, s. 423-424).

Cansever'in, şiir özneleri aracılığıyla sorguladığı insanın dünyada varlığının anlamı, “Bilmem!” olarak yanıtlanır. Onun yanıt arayışları da tıpkı Cemal Süreya'nınki gibi cevapsız kalır. Bu tür sorgulamalar; fark etme sürecinde kişiyi bilinçli olmaya taşıdığı için bilinmek istenen şeyin anlamı bulunamasa bile özne, bir rahatlama yaşar ve fark ettikleri onu bir gölgeden kurtararak, uzun bir aydınlık, yani farkındalık durumuna taşır. Anlam arama sürecinde herhangi bir durumu, duyguyu veya olayı fark etmesi öznenin epifani yaşamasına neden olur. Bilincin aydınlanmasına ve öznenin hayata bakış açısını değiştirerek yeni bir yaşantıyı seçmesi

olarak ifade edilebilecek epifani; şiir bünyesinde “uzayan aydınlık” tamlamasıyla yaşanmakta, bireysel farkındalığın arttığına işaret etmektedir.

“Şahinin Kopardığı Elmas”ta ise Cansever, hayatın (doğum-yaşam-ölüm bağlamında) farkına varmış birinin, yitip gitme endişesini resmeder:

İçimde yakalanmaktan korkan bir gölge kuşunun nefesi
 (...)
 Çırpınıp duruyordu. Sözlüğe bakmıştım da daha sonra
 Yani şenlikten kurtulunca, tükenmekten
 Bir gölge kuşu sahiden vardı

Ben ki gerçeğe yiter, düşle ayrılırdım hep (2014a, s. 525).

Cioran’a göre “Hayatın keşfi, hayatı yok eder” (2014, s. 107). Anlatıcı, yaşadığı hayatı bilinçsiz bir “şenlik” olarak geçiren bireyin onu keşfettikten sonra bir anlam boşluğuna ve endişeye düştüğünü belirterek filozofu haklı çıkarır. Tıpkı Cioran’ın dediği gibi, şiir öznesi farkında olmadan yaşadığı “şenlikten kurtulunca, tükenmekten” kendini alamaz ve “bir gölge kuşu” gibi sonluluğunun endişesini yaşar. Kuş, özgürlük sembolü olarak düşünüldüğünde onun gölgesi bir tutsaklık farkındalığı yaratır ki bu durumda birey *gerçek* karşısında tahammül edemez bir duyum yaşar:

Öyle ya, bana sorarsanız terk etmeli insan yaşamı
 Ölümü göze almadan
 Ve anlamlı bir ağaç gölgesi gibi durmaktaki sakıncayı
 Gitmek
 Durmadan gitmek
 Ne ölümünü bilsinler ne yaşadığını (2014a, s. 525).

Bir kaçış arzusu taşıyan şiirsel özne, yaşamı bilinmezliğe taşımak ister. Gölgenin, varlığı çağrıştıran yönüne dikkat çeken şiirsel özne, ağaç gölgesi gibi durmakta gördüğü belirsizlikten kaynaklanan sakıncayı, yitip gitme/gözden kaybolma isteğiyle ortadan kaldırmak ister.

“Sevda ile Sevgi”de Bilmezsin Bu Yolları Sen diyen özne, üç yıldır beklediği kadının aradığı aşka karşılık gelmediği için, onu bir daha görmek istemez:

Peki, ayak izlerim de yok mu sulara
 Kızgın topraklarda uzayıp kısalan gölgem
 Bir saburluk gibi sessizsem
 Bir gelinböceği gibi sessizsem
 Ve eğimliysem üstümdeki gökle oranlı
 Yemin ederim bir aşk kırgını değilim
 Yeni diller, yeni anlamlar öğrenmeye çıktım ben
 Tam üç yıldır beklediğim kadını
 İnanın bir daha görmek istemem. (2014b, s. 146).

İnsanın en baskın duygularından biri de merak ve bilme arzusudur. Nitekim cennetten yeryüzüne indiriliş sürecinde de öne çıkan unsur yasak elma, sembolik anlamda bilme/merak etme şeklinde değerlendirilmektedir. İnsan merak eden, daima bilgiyi ve bilgi kökenlerini arayan bir varlıktır. Şiir öznesi de bilme/keşfetme isteğiyle durmadan onu arayan bir çabaya

girişir. Bu amaçla yeminler eden özne, yeni diller yeni anlamlar öğrenmek için üç yıldır beklediği kadını bile bir daha görmek istemez ve bilginin/fark etmenin doyumsuz ve tükenmez sonsuzluğuna doğru yolculuğa çıkmak ister. Gölgenin uzayıp kısılması ise bir şeyin gerçek anlamını keşfetmeye yaklaşım uzaklaşma olarak düşünülebilir. Farkına varan özne tavrını “istememekten” yana kullanır.

Yolculuk için hazırlık yapan özne Neler Almalıyım Yanıma diye sıraladığı bir dizi ihtiyaç tablosunda zamanı, gölge ile bütünleştirir:

Şiir için: yılgı, sessizlik, yavaşlatılmış uyum

(...)

Zaman için: yer değiştiren gölge -yeterli- (2014b, s. 183).

Şiir için, sessizlik ve yavaşça gerçekleşen uyum/farkındalık isteyen birey; zaman için yalnızca gölgeyi *yeterli* görür. Gölgenin varlığı, güneşi zorunlu kılmaktadır. Güneş aydınlığı işaret ettiğine göre gölgenin varlığı bu noktada zamanın da varlığını ve ilerleyişini açığa çıkarmaktadır. Bunun farkında olan özne, gölgeyi bir bilinç aracı şeklinde algılamaktadır.

İkinci Yeni'nin öncü şairlerinden Turgut Uyar da şiirlerinde gölgenin özneyi farkındalığa taşıyan olanaklarından yararlanır. “O Köy Yine Kendi Rüyasındadır” şiirinde özne bilinçli bir duyarlılıkla insan oluşun sevincini yaşar:

Muhtarın odasında bir ben, iki yabancı

Birbirimizi yıllardır tanırcasına

Kurunduk, çay içtik, muhabbet ettik

Kurtlar, kuşlar ve bulutlardan uzakta

İnsan olduğuma gizli gizli

Bir sevindim bir sevindim... (2012a, s. 39).

İnsan baş edemediği durumlar karşısında ya reddetme yoluyla onu tamamen bilinçten uzaklaştırmaya ya da kabul ederek kendini ona alıştırmaya çalışır. Şiir öznesi yaşadıkları karşısında kendi zihinsel durumunun farkındadır. Bu durumda “gölge, doğal yani içgüdüsel insan” (Fordham, 1997, s. 62) olarak tepkisini farkındalıktan yana kullanır. İnsanın farkındalık yaşadığı zaman dilimlerinden biri de uyku esnasında yaşadığı zihinsel süreçlerdir. Bilinçdışının en belirgin olduğu anlardan biri de uyku sürecinde görülen rüyalarıdır. Çünkü rüya görenler “uyanık bilincin dünyasından sıyrılırlar” (Freud, 2009, s. 16). Rüya hâlinde bilinç, bilinçdışı üzerindeki baskılayıcı gücünü kaybeder ve bilinçdışında baskılanmış durumlar ortaya çıkmaya başlar. Turgut Uyar “O Köy Yine Kendi Rüyasındadır” şiirinde bilinçdışının sesini yükseltir. Gölge burada sayıklamalar olarak belirirken şiir öznesi “rüyanın bilincinde” insan oluşunun farkındalığını yaşayarak *gizli gizli sevinir*.

“Geyikli Gece”de ise şiir öznesi farkında olduğu soyut güç karşısında korku ve teslimiyeti bir arada yaşar şair:

Çiçekli elbiseleriyle yabancı kalabalık

Gölgemiz tortop ayakucumuzda

Sevinsek de sonunu biliyoruz (2012a, 113).

Kalabalık, özne için yabancıdır çünkü özne kaçınılmaz sonun farkındadır. Gölge ise *ayakucunda* bu çaresizliğin bilinciyle tortop bir şekilde bekler. Gölgenin nesnel varlığı dikkate alındığında, zamansallık içinde ayakucuna; güneşin veya ışığın tepeden dik açılarla geldiği

durumlarda düştüğü görülür. Bilincin ışığıyla ortaya bir farkındalık durumu çıkmış olsa da bilinçdışının belirginleştirdiği korkular benlikten uzaklaştırılmaz. Korku bilinçdışına yerleşmiştir ve özne farkında olduğu bu durum karşısında hiçbir şeyle avunamaz.

“Atları Seven Bir Çocuk”da aslında yaşamı seven bir bireyin, yaşamın ne olduğunun fark ettikten sonra, eski aldanmışlığını devam ettiremeyeceğinin resmi çizilir.

Beyaz atın gölgesi, sen dur!..

Artık bir aldanışa kanmayan gözlerimden. Dur!.. (2012a, s. 251).

At, yaşama ve dışıl olana bir çağrışımdır. Beyaz tüm saflık ve masumiyeti kendi renginde toplasa da aynı özellikleri gölgesinin bünyesinde barındırmaz. Şiir öznesi, beyaz atın kendisini değil, gölgesini bilinçli olarak anmıştır. Beyaz atın gölgesi şiir bünyesinde istenilmeyen durumları çağrıştırmakta ve özne bu imgeyle bir aldanışa *dur* diyerek farkındalığını şiirsel düzleme taşımaktadır.

Bir şeyin farkına varmak öncelikle bilincin içinde bulunduğu durumla çok yakından ilgilidir. Nitekim “ruhsal imajlar tarafından öylesine kuşatılmış bir durumdayız ki, kendi dışımızdaki şeylerin özüne ulaşamıyoruz” (Fordham, 1997, s. 17). Bu nedenle görülen varlıkların tümü sadece görüntü itibarıyla geçici çağrışımlar uyandırmaktadır. Ancak farkındalık sürecinde ruhsal imajlar zihinde belirlemeye başlar ve bakmak eylemi görmek diye adlandırılabilir farkındalığa dönüşür. Farkındalığın şiirsel düzlemdeki karşılığı imgelerle ifade edilir. Bunun bir nedeni, İlhan Berk’in tabiriyle “Ozan[ın] imgelerle gör”mesidir (2013, s. 433) ve şiir boyunca imgeler şairin duyu aktarım aracına dönüşür; olay ve durumlar karşısındaki tavrın, şair tarafından algılanışını yansıtır.

İlhan Berk, “Boğazın Gizli Tarihi”nde görme ile yaşamsal olanın farkına varma sürecini şiirin iklimine taşır:

Doğanın çalışışını gördün. Devinimi ve değişimi

Tarihi gibi halkların, doğan yaşayan ölen

Dağta dağta kendini

(koyup önceliğini ve sonrasızlığını)

(...)

Gördüm de dedim: Bu ırmak doğan benimle.

Bu dümdüzlük, katılan ne doğana, ne büyüyene

Bu acı, koyan biçimini tuza ve taşa.

Gördüm en büyük yasacı doğa

Gördüm doğada her şey insandan yana (2013, s. 199).

Öze ulaşmak için yapılan her yolculuk, metinlerin çok katmanlı yapısında kendine yer edinmiştir. Şiir öznesi, bu amaçla doğaya bakarken önceliğini ve sonrasızlığını gördüğü her şeyin bir anlamının olduğuna inanır. İnsanın bir sonunun olduğunun farkına varan birey, fark ettiği her şeyin bir müddet de olsa yalnızca insan için ve insandan yana olduğunu anlar. Bu gölgeyi keşfetmek demektir. Gölgenin somut varlığı nasıl ki ait olduğu varlığa bir gönderme ise doğa da var olan her şey de varlığa gönderme yapmaktadır. İnsanın da “Mutlak Varlık”ın bir gölgesi, yansıması” olduğu inancı dikkate alındığında, birbirini imleyen iki durum ortaya çıkar.

“Parıltı” şiirinde ise şairin yüzüne fark etmenin ışığı vurur:

Düz bir göğe dikmiş gözlerini bakıyordu.
Sanki, umarsız Penelope’ydi. Bir an gergefinden
Başını kaldırmış da göz göze geliyordur.
(İki yüzüydük sanki bir yaprağın.)

Gitti sonra saçında beyaz bir gülle döndü.
Duymuş gibi sesini (birdenbire) bir akarsuyun
Ya da bir kırlangıcın düşürdüğü
Gölgesini yüzüne.

O zaman gördüm
Neden bir kadın çoğalır!
Anladık mı? (2013, s. 372).

Göge bakma eylemi öncelikle *umarsız* bir şekilde gerçekleşir ve şiir öznesi farkında olmadığı bir bakma eylemiyle meşguldür. Göz göze gelindiği anda bir yaprağın iki yüzüne dönüşen şiir özneleri, varlıksal boyutta ötekinin kendindeki izdüşümünü görür. Beyaz bir gülle dönen ve masumiyeti benliğinde taşıyan kadın, farkındalık sürecini “bir akarsuyun sesini duyarak” ya da “bir kırlangıcın gölgesini” görerek yaşar. Bu farkındalığı kadının gözlerinde gören özne ise o an “bir kadın neden çoğalır!” onun farkına varır.

Sonluluktan ve sonlu olan her şeyin gölgesinden kurtulmak, gerçeğin özüne ulaşmak İlhan Berk’e göre

Zaman ve uzam dışına çıkmak.
Zamanı yürürlükten kaldırmak.
Öyle bakmak.
Orda varolmak. (2013, s. 317)

ile mümkündür ancak. Sonlu ve sınırlı olanın insan bilincinde rahatsız uyandırması ve daima merak/bilme arzusuyla yanıp tutuşan bireyin gerçeğe ulaşmak istemesi zamandan ve uzamdan sıyrılmaya bağlanmıştır.

“1977 Haziranında Değirmenburnu’na Çıktım” şiirinde:

1977 Haziranında Değirmenburnu’na çıktım. Ölüydü gök
Bir ilk çağlı gibi sesleri havayı inceledim
Yaprakta kuşta suda gölgeme baktım.
(...)
Bütün gün sevişmiş gibi büyüdüm, yinelendim,
çoğaldım gördüm. (2013, s. 301).

Şiir öznesi dünyayı yeni keşfeden bir ilk çağlı gibi her şeyi anlamaya çalışır. Duyumsama noktasında kendi gölgesine bakması bir anlamda dünyanın da bir gölge olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bilme arzusuyla yapılan eylem, bir görme/farkındalığa dönüşür. Platon’un mağaradan çıkardığı arkası güneşe dönük ve yalnız gölgeleri gören zincire vurulmuş bir insan gibi, doğayı inceleyen özne fark ettikçe büyür, yenilenir ve çoğalır.

4. Sonuç

İkinci Yeni şairleri şiirde anlam arayışına sıcak bakmazlar. Ancak bu karşıtlık bir anlam yokluğu değil, şiirin ilk önce şiir olması gerektiği, şiirde anlam aramanın şiire zarar vereceği inancından kaynaklanır. İmge, bu şiir hareketi için oldukça önemlidir. İkinci Yeni şairleri imgeye önem vermiş ve bu sayede Türk şiirinde yeni bir yönelim sağlamışlardır. Her okumada yeni anlamlara imkân veren şiirler kaleme alan bu şairler, şiir okurundan yetkinlik beklemektedirler. Bu durum da tıpkı şiirlerin gölge ile olan farkındalık bağı düşünüldüğünde okuru bir bilinç durumuna davet etmektedir. Bilinçli olma/farkındalık eyleminin neticesinde, görmek/anlamak edimiyle edinilen her türlü duygu ve durumlar, şiirlerdeki imgeleri çözümlenmeye olanak sağlar.

Edebî eser incelemelerinde pek fazla üzerinde durulmayan bir kavram olarak gölge, edebî metinlerin anlam katmanlarıyla birlikte insanın duygu ve durumlarını yansıtabildiği için üzerinde durulması gereken bir imgedir. Şiirin bünyesinde, çağrışım ve anlam yönüyle sınırsız bir katman bulunmaktadır. Bu anlayışla İkinci Yeni şiirinde gölgenin bilinçli bir tercihle kullanıldığı ve bu imge aracılığıyla anlatıma yeni boyutlar kazandırıldığı söylenebilir. İncelenen şiirlerde olumlu ve olumsuz yönler, gölgenin beni bütünleyen karşıt çağrışımlarıyla özneyi farkındalık düzeyine taşıdığı tespit edilmiştir. Gerçekliği tüm varlığıyla bilmek, bilinçte dayanılmaz tahribe neden olabilmektedir. Şiirlerde kullanılan gölge imgesinin bu olumsuz tavı ortadan kaldırmaya katkıda bulunduğu ve şiire estetik bir boyut kattığı söylenebilir. Gölge, nesnel boyutta oluşumu için ışığa bağımlıdır. Ancak nesne, kendine çarpan ışığın yüzeyde bir yansıma veya belirmeye neden olacağına farkında değildir. Gölgenin; nesnenin bilincinden ayrı bir şekilde insan zihninde var olması ve şiirlerde bilinçli bir tercihle yer alması, şairin şiire yüklediği anlamı genişletmekte ve çoğaltmaktadır. Bu bakış açısıyla İkinci Yeni şiirinde ele alınan gölgenin farkındalık düzeyinde, bilinçli bir tercihin neticesi olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Alper, Y. (2008). *Psikodinamik açıdan Cemal Süreya ve şiiri*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Ayhan, E. (2013). *Bütün yort savul'lar!*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bachelard, G. (1995). *Ateşin psikanalizi*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Berk, İ. (1997). *Poetika*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berk, İ. (1999). *Eşik*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berk, İ. (2013). *Aşk tahtı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Boran, E. (2015). *Nüans*. İstanbul: Köprü Yayınları.
- Borgna, E. (2013). *Ruhun yalnızlığı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bülbül, M. (2005). *İmgesel iletişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Cansever, E. (2009). *Şiiri şiirle ölçmek*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cansever, E. (2014a). *Sonrası kalır-ı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cansever, E. (2014b). *Sonrası kalır-u*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Chopra ve Ford ve Williamson, D. ve D. ve M. (2011). *Gölge etkisi*. İstanbul: Omega Yayınları.
- Charrier, J. P. (2014). *Bilinçdışı ve insan*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Cioran, E. M. (2014). *Çürümenin kitabı*. İstanbul: Metis Yayınları.

- Deveci, M. (2012). *Ferit edgü varoluş ve bireyselleşme*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Ergin, M. (2009). *Dede korkut hikâyeleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Fordham, F. (1997). *Jung psikolojisinin ana hatları*. İstanbul: Say Yayınları.
- Foucault, M. (2003). *Cinselliğin tarihi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freud, S. (2009). *Rüya yorumları ı*. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Fromm, E. (2012). *Sevme sanatı*. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve bireysel kimlik*. İstanbul: Say Yayınları.
- Jung, C. G. (2013). *Dört arketip*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Karaca, A. (2013). *İkinci yeni poetikası*. Ankara: Hece Yayınları.
- Karakoç, S. (2010). *Gün doğmadan*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2014). *Edebiyat yazıları ı*. İstanbul: Diriliş Yayınları, İstanbul.
- Karavit, C. (2006). *Işık gölge*. İstanbul: Telos Yayıncılık.
- Ponty, M. M. (2012). *Göz ve tin*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ponty, M. M. (2014). *Algılanan dünya*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Stevens, A. (1999). *Jung*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Stoichita, V. I. (2006). *Gölgenin kısa tarihi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Schimmel, A. M. (1998). *Sayıların gizemi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Süreya, C. (2013). *Sevda sözleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uyar, T. (2012a). *Büyük saat*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uyar, T. (2012b). *Korkulu ustalık*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vercors, J. B. (1998). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Extended Abstract

In this study, the shadow image preferred in the poems of Sezai Karakoç, Cemal Süreya, Edip Cansever, Turgut Uyar and İlhan Berk, who are among the poets of the Second New, was examined in terms of "awareness". When we look at the development of the shadow in the historical process, it is seen that it is understood as the force that must be defeated against the human. The shadow, which corresponds to the other side of the "hero" human in genres such as myth, legend and epic, is a phenomenon whose meaning area is expanded as it is investigated. Plato made the first shadow allegory in his famous work, showing that the shadow can be a reflection of truth and an illusion of consciousness.

The developing human mind has brought different perspectives to the shadow in sociological and psychological terms, in addition to the philosophical dimension, with the emergence of various fields of science. With the development of psychoanalysis, the shadow began to be seen as a part of the self, and it was perceived as a human side that should be taken into account rather than being an "opposite force to be defeated". Considering this aspect of the shadow, it turns into an important tool in recognizing the individual and understanding his actions. When its existence in literary works is questioned, it creates layers of meaning in various forms. In the second New poem, the shadow individual; it was preferred as an awareness tool that calls to be conscious and makes visible events and situations that have been neglected in the dimension of perception.

Considering the views of the Second New poets about poetry, the bond of poetry with image becomes clear. One of the preferences of the poets, who have many image preferences, is the awareness dimension of the shadow that carries the individual to consciousness. In the Second New poem, the

shadow has a multi-layered meaning. Second New poets, who attach great importance to symbols and especially to images, are after a "striking, contradictory, eccentric" poem. Among the most basic reasons why shadow is preferred in poems; It can be said that the functions of consciousness and subconscious mind are to be aware of the positive-negative power on the "self".

The shadow that highlights the awareness dimension of "meaning/expression" in the second New poem; It can also be evaluated as an expression of being and distinguishing. At the same time, the presence of shadow in poetry can be interpreted as a reflection of the light of consciousness that illuminates the path of the subject who tries to find/know himself on the way to discovering himself. Shadow as a concept that is not emphasized much in literary works; It is a means of expression that should be emphasized because it can reflect the emotions and situations of people together with the layers of meaning of literary texts. There is an unlimited layer within the poem in terms of connotation and meaning. With this understanding, it can be said that the shadow is used with a conscious choice in the Second New poem and new dimensions are brought to the expression through this word. It has been determined that the positive and negative aspects of the analyzed poems and the shadow bring the subject to the level of awareness with its positive-negative connotations that complement me.

Knowing the reality with all its being can cause unbearable destruction of consciousness. It can be said that the shadow image used in the poems contributes to eliminating this negative attitude and adds an aesthetic dimension to the poem. Shadow is dependent on light for its formation in objective dimension. However, the object is not aware that the light hitting it will cause a reflection or appearance on the surface. The fact that the shadow exists in the human mind apart from the consciousness of the object and that it takes place in poems with a conscious choice expands and increases the meaning that the poet ascribes to the poem. From this point of view, it can be argued that the shadow discussed in the Second New poem is used at the level of awareness, with a preference that calls the subject to be conscious and allows him to understand and perceive what is going on around him.

In this study, it has been tried to bring a perspective to the use of shadows reflecting the awareness dimension in the Second New poem.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s.711-726 TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**WEB 2.0 ARAÇLARIYLA DİJİTAL HİKÂYE OLARAK TASARLANAN ÂŞIK
PAŞA'NIN KADİM ESERİ: GARİBNÂME***

Neslihan KARAKUŞ**

Celile Eren ÖKTEN***

Necla BAYRAKTAR ÖZGÜR****

Münevver EROĞLU*****

Mehmet Önder KARACAOĞLU*****

Geliş Tarihi: Ekim, 2022

Kabul Tarihi: Mart, 2023

Öz

Bu çalışma, Türk kültürünün kadim eserlerinden olan *Garibnâme*'nin web 2.0 araçlarıyla hazırlanan dijital hikâye şeklinin eğitime katkısını öğrencilerin görüşleri çerçevesinde tespit etmeyi hedeflemektedir. *Garibnâme*'deki öğrencilerin yaş ve gelişimine uygun sekiz öykü Türkçe öğretmenleri ve alan uzmanları tarafından dijital hikâye hâline getirilmiştir. Hikâyelerin sonuna beceri temelli Türkçe soruları eklenmiştir. Hazırlanan dijital hikâye İstanbul'da bulunan resmî bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf seviyesindeki 58 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla Google Surveys üzerinden toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analiziyle yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda dijital *Garibnâme*'nin öğrencilere eğitim, hayata bakış açısı, dinî değer eğitimi, karakter gelişimi, arkadaş seçimi ve kültürel gelişim noktasında katkı sunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dijital hikâye, *Garibnâme*, okuma, web 2.0 araçları.

* Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi BAP birimi tarafından Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında SBA-2022-4926 numaralı proje kodu ile desteklenmiştir.

** Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), neslihankarakush@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Ataşesi (Bern, İsviçre), celileokten@gmail.com.

**** Doktora Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), necla.bayraktar@gmail.com.

***** Doktora Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), munevereroglu01@hotmail.com.

***** Doktora Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), mehmetonder25@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu, 30.05.2022 tarih ve E-59090411-20-50675530 sayılı karar.

THE ANCIENT WORK OF ÂŞIK PAŞA, DESIGNED AS A DIGITAL STORY WITH WEB 2.0 TOOLS: *GARIBNÂME*

Abstract

This study aims to determine the contribution of the digital story form prepared by web 2.0 tools of *Garibnâme*, which is one of the ancient works of Turkish culture, to education within the framework of students' opinions. Eight stories suitable for the age and development of students in *Garibnâme* have been turned into digital stories by Turkish teachers and field experts. Skill-based Turkish questions have been added to the end of the stories. Prepared digital story 6, who is studying at an official public secondary school in Istanbul. and 7. it was applied to 58 students at grade level. As a result of the application, student opinions were collected through Google Surveys through a questionnaire developed by the researchers. The research data were interpreted by content analysis. As a result of the research, it has been determined that digital *Garibnâme* contributes to students in terms of education, perspective on life, religious value education, character development, friend selection and cultural development.

Keywords: Digital story, *Garibnâme*, reading, web 2.0 tools.

Giriş

*“Bu Garib-nâme anın geldi dile
Kim bu dil ehli dahı ma‘ni bile”*

II-237a/5

Öğrenciler 21. yüzyılda yeni beceriler kazanma ve dijital çağa uyum sağlama sürecine girmiştir. Bu sürecin oluşmasında dünyanın her alanda dijitalleşen bir düzleme dönüşmesi etkili olmuştur. Klasik eğitim araçlarının öğrenme düzeyi üzerinde eksikliklerinin fark edilmesi ve dijitalleşen dünyanın yeniliklerinin ülkelerin eğitim sistemlerini dönüştürmesi web 2.0 araçlarının eğitimin vazgeçilmez birer ögesi hâline getirmiştir. Bu araçlarla eğitimciler ve öğrenciler daha geniş kitlelerle çalışabilme, çalışmalarını hakkında dönütlere zaman ve mekân sınırlamasından uzak şekilde ulaşabilme şansı bulmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde, kadim eserlerin yaş gruplarına uygun bir şekilde tanıtılmasında web 2.0 araçlarının kullanımı önem arz etmektedir. Bu araçlar aynı zamanda “dijital dünyanın yerlisi” durumundaki yeni neslin dikkatini çekmektedir. Aktif bir dil öğretiminin uygulanmasını sağlayacak araçların eğitim ortamlarında kullanılmasının, öğrencilerin öğrenmelerinin anlaşılmasına katkısı vardır (Keskin, 2021, s. 18). Web 2.0 araçlarının eğitim öğretim ortamlarına dâhil edilmesinde ve aktif dil öğretiminin sağlanmasında dijital hikâyeler önemli bir etkiye sahiptir.

Dijital hikâye anlatımı; öğrencilerin aktüel hayatla ilişkili, anlamlı deneyimler kazanmalarını sağlayan otantik görevleri barındıran sistemiyle; bu çağın önemli öğrenme-öğretme etkinliği alternatiflerinden biri durumundadır (Saritepeci, 2022, s. 16). Dijital hikâyelerde geleneksel ve metne dayalı anlatım biçimleri, teknolojik araçlar vasıtasıyla zenginleştirilerek okuyucuya sunulur. Dijital hikâyeler, dijital okuryazarlık becerisine katkı sağlama boyutuyla da öne çıkan birer öğrenme aracıdır. Dijital öyküleme son dönemlerde yaygınlık kazanmakla beraber, bu türün meydana çıkışı seksenli yıllara uzanmaktadır (Bilici, 2021, s. 15). Dijital öykülemenin “iletişim, dijital okuryazarlık, iş birliği, teknoloji kullanımı, problem çözme gibi yetilerin gelişmesine katkı sağlayıcı” (Yıldırım, 2022, s. 299) yönü; öğrenme sürecine katkı sağlar.

Âşık Paşa, “mutasavvıf-şair, *Garibnâme* adlı tasavvufî eserin müellifi”dir (TDV İslâm Ansiklopedisi, 2022). Âşık Paşa’nın söz konusu eseri, bu çalışmada dijital hikâye formuyla öğrencilere sunulmuştur. *Garibnâme*, 730 (1330) yılında kaleme alınan 12.000 beyitlik bir mesnevidir; aruzun “fâilâtün fâilâtün fâilün” kalıbıyla meydana getirilmiş olup on bölüm hâlinde okuyucuya sunulur. Dinî, tasavvufî ve öğretici olan bu eser, halkı eğitmek gayesiyle Türkçe olarak yazılmıştır. Anadolu’da Türk tasavvuf edebiyatının en kadim ve etki dairesi çok geniş olmuş eserlerinden biridir. Yalın dili sebebi ile asırlar boyunca kapsamlı geniş bir okuyucu zümresine hitap etmiştir (TDV İslâm Ansiklopedisi, 2022). 14. yüzyılda yazılmış mesneviler tarandığında, bu eserlerin çoğunun ilim ve ahlak kavramlarına yoğun şekilde temas ettiği, örneklerle açığa çıkarılmıştır (Sucu, 2014, s. 522). Eserin sistematik yapısı, onu özel kılan bir diğer özelliğidir. On bölüm hâlinde teşkil edilmiş eserde, “her bâbda da 10 hikâye anlatılmış ve kaçınıcı bâb işleniyorsa o sayıyla ilgili hususlar dile getirilmiştir” (TEİS, 2022). Eserdeki her bölüm, on ile çarpılırsa (10+20+30+40+50+60+70+80+90+100=) *Garibnâme*’nin en azından 550 konuyu işlediği yahut bu kadar meseleye temas ederek açıklamalara yer verdiği görülmüş olur (Yavuz, 2000, s. 12). *Garibnâme*’yi Türkçe eğitimi alanında özel kılan hususlardan biri, eserin Arapça ve Farsçanın etkin olduğu bir dönemde arı bir Türkçe ile kaleme alınması ve Türk dilinin gelişmesine mühim bir katkısının bulunmasıdır. Bir diğer deyişle “*Garibnâme*’nin Türk dilinin gelişimi bakımından önemi izahtan vârestedir” (Öztürk, 2021, s. 9). *Garibnâme* dil bakımından öğrenciler için zengin bir kaynak olduğu gibi, içerdiği mesajlar ve temas ettiği değerler bakımından da öğrenciler için ufuk açıcı bilgileri bünyesinde barındırır. *Garibnâme*, ahlaki anlayış açısından incelendiğinde kendini bilme, ders alma, irfan, düşünce, kanaatkârlık, gösterişsizlik, şükretmek, ihsan, adalet, doğruluk, merhamet, cömertlik, edep, şefkat, çalışmak, kibir, cimrilik gibi kavramların eserde işlendiği sonucuna ulaşılır. “Âşık Paşa, *Garibnâme*’de yaşadığı devir içinde çağına uygun bir insan modelini sunmuştur. Bu modele bakıldığında onun; bu ideal insanda görmek istediği temel özelliklerin akla, bilgiye, ahlaka ve inanca dayalı olduğu görülür (Bülbül, 2004, s. 479). Gerek müspet gerekse menfî kavramlara eserde temas edilmesi ve yaşama dair ibretler sunulması, eserin öğrencilere didaktik bir bakış açısıyla da sunulabileceğinin göstergesidir. “Âşık Paşa, *Garibnâme*’nin Onuncu Destanı’nda ‘Söylediğim her şey, başımdan geçen şeylerdir. Gözlerim ne görmüşse onu anlatıyorum. Söz ile sizi aldattığımı sanmayınız, vallahi gördüğümü söylüyorum. İddia ettiğim, bizzat yaşadıklarımıdır. Görmediğimi, bilmediğimi söylemiyorum; elimin ermediği işe de karışmıyorum’ demektedir (Sever, 2008, s. 36). Bu anlamda, bu eserin hem öğrencilerin aktüel yaşam becerilerine katkı sunacağını hem de eserin yazıldığı devre ait hususiyetleri gözlemlene şansı bulacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan problem durumunu şu şekilde özetlemek mümkündür: Bireyin kültürel gelişimi ailede başlamakta örgün eğitim-öğretim ortamlarında da sistemli bir şekilde devam etmektedir. Örgün eğitim bünyesinde kültürel eksende yürütülen çalışmalarda Türkçenin kadim eserlerine yer verilmesinin kültürel farkındalık oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda alan yazınında kadim eserlerin ele alınmasına ve bu eserlerin hitap edebileceği kitlelere uygun duruma getirilerek sunulmasına ilişkin eksiklikler mevcuttur. Türk kültürünün yapıtaşlarından biri olan Âşık Paşa’nın *Garibnâme*’sinin örgün eğitim bünyesinde ele alınmasının kültür aktarımı açısından faydalı olacağı şiarından yola çıkılmıştır. Âşık Paşa’nın *Garibnâme* eserinin ortaokul seviyesi öğrencilerle buluşturulmasıyla ve onların Türkçenin kadim eserleri hakkında yüzeysel bilgilerden ziyade içselleştirilmiş bilgilere sahip olmalarıyla hem akademik hem kültürel boyuta hitap edilmiştir. Kadim Türk

kültürüne ait eserlerden Âşık Paşa'nın *Garibnâme*'sinin ortaokul öğrencilerine uygun hâle nasıl getirilebileceği alt problemi yeni nesil uygulamalar ve sorularla desteklenerek irdelenmiştir. Âşık Paşa'nın *Garibnâme*'sinin öğrencilere 21. yüzyıl becerileri gözetilerek nasıl sunulabileceğine ilişkin düşünüşün sonucunda yeni nesil uygulamalardan Canva tercih edilmiştir. Hazırlanan ortaokul düzeyi dijital *Garibnâme*'nin kültürel farkındalık oluşumunda ve Türk kültürü muhafazasında rolünün ne olabileceği ile *Garibnâme* dijital hikâyeleri ve yeni nesil soruların nasıl bütünleştirilebileceği; bu soruların, ortaokuldan üniversiteye dek öğrencilerin girecekleri sınavlara katkı sağlaması için neler yapılabileceği bu çalışmanın diğer alt problemlerini teşkil etmiştir.

Bu problemler çerçevesinde Türkçenin yapı taşlarından biri olan *Garibnâme*'nin 21. yüzyıl imkânları gözetilerek ortaokul düzeyinde ele alınması sonucunda bu eserin eğitim, öğretim ve kültür bağlamında değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Türkçenin ölümsüz eseri *Garibnâme*, öğrencilerin ecdadı hakkında bilgi sahibi olması ve dijital hikâyenin geniş imkânlarından istifade etmesi gayesiyle ortaokul seviyesindeki öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde ele yeniden alınmıştır. Çalışmada yeni bir formatla sunulan sekiz hikâyenin isimleri “Değirmen”, “Dört Arkadaş”, “Kâbe Yolcusu”, “Padişah ve Vasiyeti”, “Padişah'ın Meyve Bahçesi”, “Kudüs”, “İlim Maldan Üstündür” ve “Dostlar Kıssası”dır.

1. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 24). Araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021, s. 99). Nitel araştırmalarda genellikle kendi bağlamlarında derinlemesine analiz edilen küçük örneklerle çalışılır (Miles ve Huberman, 2016, s. 27). Stake (1995) ve Yin (2009) çalışmalarda hangi durumun çalışılacağı ile ilgili seçimde ortaya konulmak istenen problemin farklı durumları yansıtacak biçimde amaçlı olarak tercih edilebileceği üzerinde durur (aktaran Creswell, 2021, s. 102).

1.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması sırasında, amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi yoluyla gerek genel gerekse özel durumlara dair bilgilere ulaşmak mümkün kılınmaktadır. “Amaçlı örnekleme için seçilen ölçüt, doğrudan çalışmanın amacına yönelik olmalıdır ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk etmelidir” (Merriam, 2018, s. 77). Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Pendik'te bir imam hatip ortaokulunda eğitim öğretim gören 58 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	40	69
	Erkek	18	31
Sınıf Düzeyleri	6. sınıf	42	72,4
	7. sınıf	16	27,5
Kardeş Sayısı (Öğrencinin Kendisi Hariç)	0 (Kardeş yok)	1	1,7
	1 kardeş	13	22,4
	2 kardeş	19	32,8

	3 kardeş	12	20,7
	4 kardeş	10	17,2
	5 kardeş	2	3,4
	6 kardeş	0	0
	7 kardeş	0	0
	8 kardeş	1	1,7
Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları	Okuma yazma bilmiyor	9	15,5
	İlkokul	26	44,8
	Ortaokul	17	29,3
	Lise	4	6,8
	Üniversite	2	3,4
	Lisansüstü	0	0
Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları	Okuma yazma bilmiyor	0	0
	İlkokul	18	31
	Ortaokul	21	36,2
	Lise	14	24,1
	Üniversite	5	8,6
	Lisansüstü	0	0
Toplam		58	100

Tablo 1 incelendiğinde 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 42'sinin 6. sınıf çalışma grubunda, 16'sının 7. sınıf çalışma grubunda yer aldığı görülmektedir. Çalışma grubuna cinsiyet ekseninden bakıldığında 18 erkek (%31), 40 kız (%69) öğrencinin çalışmaya katıldıkları görülmektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin bu temel soruların dışında, araştırma grubunun özelliklerini ortaya koyan bazı bilgiler de toplanmıştır. Bu bilgiler; katılımcı öğrencilerin kardeş sayıları, anne ve babalarının eğitim durumlarıdır. Burada kardeş sayısı ile kastedilen, öğrencilerin kendilerinin dışındaki kardeşleridir. Kardeş sayıları yorumlandığında; en çok iki, sonrasında bir ve üç kardeşe sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Dört ve üzeri kardeş sayısı ile kardeşi olmayan öğrenci sayısı oldukça azdır. Katılımcıların anneleri %44,8 oranında ilkökul mezunu, babaları ise %36,2 oranında ortaokul mezunudur.

Araştırmada ortaokul kademesinin ele alınma nedeni, bu kademenin belirlenen eserin vermek istediği nasihatlerin anlaşılması noktasında uygun bir bilişsel gelişim dönemi olarak görülmesidir. 5. sınıf öğrencilerinin ilkökul tesirinde olmaları, 8. sınıf öğrencilerinin ise sınava hazırlık süreci içinde bulunmaları nedeniyle çalışma için 6. sınıf ve 7. sınıf kademesi uygun görülmüştür. Öğrencilerle *Garibnâme*'den uyarlanan dijital hikâyeler üzerinden çalışılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini dijital hikâye içerikleri ve hikâye içeriklerinin sonunda yer alan beceri temelli sorular oluşturmaktadır.

1.2. Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulundan 30.05.2022 tarih ve E-59090411-20-50675530 sayılı izin alındıktan sonra toplanmıştır.

Âşık Paşa'nın *Garibnâme* isimli eserinde yer alan 8 hikâyenin web 2.0 araçlarından "Canva" ile düzenlenerek dijital hikâyeye dönüştürülmüş hâli ve uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Web tabanlı tasarım programlarından biri olan "Canva" aracılığıyla sunum, web sitesi, logo, kartvizit, fatura, teklif gibi kurumsal; davetiye, kart, öz geçmiş, kartpostal, çizelge ve planlayıcı gibi kişisel tasarımlar oluşturulabilmektedir.

Veriler İstanbul Pendik'te bir imam hatip ortaokulundaki 58 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisine dağıtılan ve başvuru evraklarına eklenen etkinlik örnekleri ile gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Geliştirilen etkinlik örnekleri gönüllülük esasına göre uygulanmış ve

verilerin toplanmasında etik ilkelere dikkat edilmiştir. Uygulamanın ardından öğrencilerin görüşlerini almak için Google Survey'den bir anket hazırlanmıştır. Araştırma verileri içerik analiziyle yorumlanmıştır. İçerik analizi, belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 259).

2. Bulgular ve Yorum

Uygulanan ankettten toplanan verilerin içerik analizi neticesinde, öğrencilerden gelen dönütler beş farklı konu alanı çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1. Öğrencilerin *Garibnâme* Eseriyle İlgili Ön Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğrencilerin esere ilişkin ön bilgi düzeyleri sunulmuştur. Öğrencilerin bir metni anlamlandırabilmeleri için geçmişte elde ettiği bilgilerden faydalanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin metinden elde edecekleri yeni bilgilerle ön bilgilerini harmanlayarak bilişsel bir süreç içinde aktif rol oynamaları; onları alıcı konumdan çıkararak öğrenme sürecinde etken bir duruma getirir. Bu yüzden ön örgütleyicilerin çağdaş eğitim sisteminde rolü büyüktür (Çakıcı ve Altunay, 2006, s. 13).

Tablo 2: Öğrencilerin *Garibnâme* Hakkındaki Ön Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular

Betimsel Özellikler	Yanıt	f	%
“Eser hakkında ön bilgiye sahip misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar	Evet	1	1,7
	Hayır	57	98,3
Toplam		58	100

Tablo 2 incelendiğinde Âşık Paşa'nın *Garibnâme* isimli eserine ilişkin ön bilgi sahibi olan öğrenci sayısının oldukça kısıtlı olduğu görülür. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %98,3'lük dilimi (f=57), bu kadim esere ilişkin bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Ön bilgiler, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu anlamda etkileyen unsurlardır.

2.2. Öğrencilerin *Garibnâme*'den Okudukları Hikâyelerin Kendilerine Katkısı ve Bu Katkının Niteliği Hakkında Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da belirtildiği üzere, bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu sahiplenmelerinde öz değerlendirme becerisine sahip olmaları kilit bir roledir (MEB, 2019, s. 9). Bu anlamda öğrencilerden, *Garibnâme* eserinin kendilerine katkısı üzerinde çok yönlü düşünceleri istenmiştir. Tablo 3, bu düşünüşün öğrenciler üzerindeki etkisini yansıtmaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin *Garibnâme* Eserinin Kendilerine Katkısının Bulunup Bulunmadığına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Betimsel Özellikler	Yanıt	f	%
Öğrencilerin <i>Garibnâme</i> eserinin kendilerine katkısının bulunup bulunmadığına dair soruya verdikleri cevaplar	Evet	58	100
	Hayır	0	0
Toplam		58	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere, eserin kendisi üzerinde katkısı olmadığını düşünen hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin tamamı (f=58), dijital hikâye formatında okuyarak

tanıdıkları *Garibnâme* eserinin, kendileri üzerinde olumlu katkıları olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Öğrencilerin *Garibnâme*'den okudukları hikâyelerin kendilerine katkısının niteliği hakkındaki görüşlerinin kodları ortaya konulmuş, sonrasında bu kodlar kategorileştirilerek ve temalaştırılarak Tablo 4'te şöyle ifade edilmiştir:

Tablo 4: Öğrencilerin *Garibnâme* Eserinin Kendilerine Katkısının Niteliğine Dair Görüşleri

Betimsel Özellikler Kategori	Tema	f	%
Garibnâme eserinin öğrencilere katkısı	“Eğitim”	35	60,3
	“Hayata bakış açısı kazanma ve zihinsel gelişim”	33	56,8
	“Dinî değer eğitimi”	32	55,2
	“Karakter gelişimi”	17	29,3
	“Arkadaş ve dost seçimi”	9	15,5
	“Kültürel gelişim”	4	6,8

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrenciler eserin kendilerine eğitim, hayata bakış açısı kazanma, dinî değer eğitimi, karakter gelişimi, arkadaş seçimi ve kültürel gelişim bakımından katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bunların yanında eserin; anne ve baba sevgisinin pekiştirilmesinde, zihinsel gelişimde, dost seçme kriterlerinin belirlenmesinde, hayat dersi çıkartmada öğrencileri etkilediği görülmüştür. En çok temas edilen konu alanı %60,3 ($f=35$) ile eğitim olurken en az temas edilen konu alanı %6,8 ($f=4$) ile kültürel gelişim olmuştur. Hayata bakış açısı kazanma %56,8 ($f=33$), dinî değer eğitimine %55,2 ($f=32$), karakter gelişimine %29,3 ($f=17$), arkadaş seçimine %15,5 ($f=9$) oranlarıyla değerlendirilmiştir.

2.3. Öğrencilerin *Garibnâme*'den Okudukları Hikâyelerde Görsel Kullanımı ve Görsellerin Metni Anlamlandırmalarına Katkısına Yönelik Bulgular

Öğrencilere dijital olarak okutulan *Garibnâme* hikâyelerinde görsellerden yoğun şekilde faydalanılmıştır. “Görseller düşünceyi ya da nesnelere arasındaki ilişkiyi görme duyusuna bağlı olarak ifade eden dil dışı göstergeler olarak değerlendirilebilir” (Sarıkaya, 2017, s. 785). Bu görseller gerek metinlerin temalarının ve vermek istedikleri mesajların iletiminde yardımcı görevinde gerekse metne uygun olarak hazırlanan yeni nesil soruların tertibinde işlev kazanmaktadır. Türkçe dil becerileri yalnızca okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan ibaret değildir. Görsel okuma ve görsel sunu da öğrencilerin hâkimiyet kazanması gereken becerilerdendir. Bu anlamda öğrencilerin karşısına getirilen hikâyeler; yaş gruplarına uygun, onlara görsel okuma imkânı sunacak görsellerle zenginleştirilmiştir. Bu araştırmada görsellerle ilgili görsel-içerik uyumu, görsel-kelime öğretimi ilişkisi ve okuma tercihlerinde görsellerin etkisi olmak üzere üç boyuta dikkat çekilmiştir. Bu konularla ilgili öğrencilerin görüşleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Hikâyelerde Görsel Kullanımı ve Görsellerin Metni Anlamlandırmalarına Katkısına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Betimsel Özellikler	Yanıt	f	%
Görsel ve içerik uyumlu muydu?	Evet	58	100
	Hayır	0	0

Bilinmeyen kelimelerin tespitinde metindeki görseller yardımcı oldu mu?	Evet	58	100
	Hayır	0	0
Öğrencilerin okuma tercihleri	Görseller olmadan, sadece metin şeklinde okumak isteyenler	0	0
	Görselli metinleri akıllı tahta ve tablet aracılığıyla okumak isteyenler	58	100
Toplam		58	100

Tablo 5’te gözlenebileceği üzere öğrencilerin hikâye ve görsel uyumlarına ilişkin hiçbir şüphesi bulunmamaktadır. Öğrencilerin tamamı ($f=58$), hikâyelerdeki görsellerle içeriğin uyumlu olduğunu düşünmüştür.

Garibnâme hikâyelerinde görsel-içerik uyumunun yanı sıra görsel-kelime öğretimi ilişkisi üzerinde de durulmuştur. Çünkü kelimeleri görsel şekilde belirten resim veya şekiller; sözcüğün yanlış ve basit şekilde kavranmasını sağlayarak kalıcı öğrenmeyi destekler (Arslan ve Gürdal, 2012, s. 265). Yine Tablo 5’e göre öğrencilerin tamamı ($f=58$), okudukları hikâyelerde bilmedikleri kelimelerin tespitinde metindeki görsellerden faydalanmıştır. Bilgisayar destekli dil öğretimi bağlamında kelime öğretiminde de sözel materyaller ve görsel materyallerden faydalanılması elzemdir (Okur ve Dağdaş, 2014, s. 76). Türkçe öğretimi açısından görsellerin kelime öğretimine katkısının yanı sıra farklı zekâ türlerine de okuma edimi sırasında yer verilmesi, önemi tartışılmaz gerekliliklerdendir. Bu anlamda görsel zekâ, uzamsal olarak tanınan çevreyi algılama, yorumlama ve değerlendirme imkânlarını içerir (Ayaydın, 2021, s. 49). Görsellerle zenginleştirilmiş metinleri inceleyen öğrenciler, görsel zekâlarını da işe koşmuş olurlar.

“Okuma alışkanlıkları ve tercihleri, verilecek okuma eğitiminin sonuçlarını doğrudan etkiler” (Bayat ve Çetinkaya, 2018, s. 996). Bu nedenle öğrencilere okuma motivasyonlarını yükseltecek, kendi okuma planlarını oluşturacak fırsatlar tanınmalıdır. Bu minvalde öğrencilere, yeni deneyimledikleri dijital hikâye okuma süreçlerine dair sorular yöneltilmiştir. Tablo 5’in son maddesinde görülebileceği üzere, öğrencilerin tamamının ($f=58$) tercihi; dijital materyaller, görseller ve uygulamalarla desteklenen bir okuma sürecidir.

Sorulara verilen doğru cevap oranları incelenirken dikkat çeken bir başka husus, yaş grubu ile cinsiyet değişkeni ve sorulara verilen doğru yanıtlar arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olmayışıdır. Aynı şekilde katılımcı öğrencilerin kardeş sayıları da *Garibnâme*’ye dair soruları bilme oranları üzerinde etki sahibi olacak bir değişken değildir. Ailelerin eğitim durumu, çocuğun maruz kaldığı sosyal ortam, çocuğa sunulan değerler ne denli yüksek ve zenginse; çocuğun bünyesinde barındırdığı bilişsel ve duyuşsal davranışları o denli başarılı bir şekilde yansıtması beklenir. Bu yaygın beklentiyle birlikte çocukların *Garibnâme*’ye dair yeni nesil soruları doğru ya da yanlış olarak çözmelerinde anne-babalarının eğitiminin doğrudan ve anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir. Elbette ki dolaylı olarak ailelerde eğitim düzeyinin yükselmesinin; çocuk eğitimine ilişkin tutumlarla farkındalık oluşumunu olumlu etkiler. Bu etki, pek çok farklı araştırmada ortaya konulagelmiştir.

2.4. Öğrencilerin *Garibnâme*'den Okudukları Hikâyelerin Sonunda Yer Alan Yeni Nesil Sorulara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üst düzey düşünce becerileri kazanması, metni anlamlandırması, günlük yaşam problemlerini çözme açısından gelişmesi gibi açılardan onlara yöneltilen soruların niteliği önemlidir. Dijitalleşmeyle dönüşen eğitim felsefeleri ve eğitim içeriklerinin zenginleşmesi, öğrencilere yöneltilen soruların biçimini de zorunlu bir değişim sürecine sokmuştur. Klasik yöntemlerle hazırlanan ve ezber bilgilere ağırlık veren sorular güncelliğini yitirirken görsel okuma ve görsel yorumlama becerilerine yer veren, yeni nesil sorular ön plana çıkmıştır. Yapılan yeni araştırmalarla Türkçe alan yazını incelendiğinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe dersi kitapları ve yazılı sınavlarında üst düzey düşünme becerilerine kısıtlı şekilde temas edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Kanık Uysal, 2022, s. 148). Bu anlamda *Garibnâme* eserini dijital bir şekilde hikâyelendiren bu çalışmanın soruları, yeni nesil sorular olarak düzenlenmiştir. Öğrencilere sorulara dair yorumları sorulmuş, alınan cevaplar Tablo 6'yı ortaya çıkarmıştır.

Tablo 6: Öğrencilerin *Garibnâme* Hikâyelerindeki Soruları Çözme Yeterlilikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Betimsel Özellikler	Yanıt	f	%
Öğrenci görüşleri	“Gerekliydi ve kolaylıkla çözebildim.”	53	91,4
	“Gereksizdi ve kolaylıkla çözemedim.”	0	0
	“Gerekliydi ancak kolaylıkla çözemedim.”	5	8,6
	“Gereksizdi ancak kolaylıkla çözebildim.”	0	0
Toplam		58	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, soruları gereksiz bulan hiçbir öğrenci yoktur. Bu durum öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinin, kendileri açısından ne denli önemli olduğunu kavradıklarını ortaya koymaktadır. Soruların gerekli olduğunu düşünen öğrencilerin %91,4’lük kısmı (f=53) soruları kolaylıkla çözdüğünü ifade ederken %8,6’lık kısım (f=5) ise soruları kolaylıkla çözemediğini belirtmiştir. Sorulara ilişkin “Gereksizdi ve kolaylıkla çözemedim.”, “Gereksizdi ancak kolaylıkla çözebildim.” cümlelerini onaylayan hiçbir öğrenci cevabı yoktur (f=0). Bu durum, öğrencilerin soruların gerekliliği hususunda hemfikir olduklarını doğrulamaktadır. Tablo 6’da bu yanıtları veren öğrencilerden bazıları soruların gerekliliği, zorluğu, çözülebilirliği hususlarında şu yorumlarda bulunmuşlardır:

Ö13- Sorularla hikayelerde anlatılanları daha iyi anladım. Aklımda kalıcı oldu.

Ö19- Bilmediğim kelimelerin anlamını çıkartabildim ve metni daha iyi anladım.

Ö24- Soru olmasa pekiştirme az olur, gerekli.

Ö33- Sorular sayesinde öyküleri daha iyi yorumlayabildiğimi düşünüyorum.

Ö38- Öykülerin soruları gerekliydi çünkü metinlerin sorusuz anlaşılması zor olabilirdi.

Yorumlarda da görüldüğü üzere, öğrenciler soruların gerekliliğinin, metni anlamaları sürecinde katkısı olduğunu bilincindedir. Öğrenci yorumları; gerekli sorular sorulduğu, okunanın anlaşılmasının kolaylaşması, hikâyelerin anlaşılmayan kısımlarının fark edilmesinin sağlanması, hatırlama seviyesinin yükselmesi ve öğrenmede kalıcılığın sağlanması, bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi, metnin doğru yorumlanması, metnin pekiştirilmesi gibi hususlara

dairdir. Öğrencilerin yeni nesil sorulara ilişkin cevapları nitel verilerdir. İlk olarak bu verileri anlamak ve sonrasında yorumlamak esas olduğundan bir sonraki tabloda frekans ve yüzdeler verilmemiştir. Bununla birlikte, öğrenci cevapları kodlanırken soru kategorisinin metnin anlaşılabilirliğine katkısı olduğu fikri en çok yorum yapılan husus olmuştur. Bunu soruların gerekliliği, metnin yorumlanmasına ve kalıcılığına olumlu katkısı izlemiştir. Kimi öğrenciler birden çok kodun içeriğini karşılayan cevaplar vermiştir. Kimi öğrenciler ise soruların mahiyeti üzerine yorum yapmayı kendilerine yöneltilen soruların zorluk düzeylerine ilişkin yorumlarını yazmışlardır. Bu verilerin kodlanmasıyla ortaya Tablo 7 çıkmıştır.

Tablo 7: *Garibnâme* Hikâyeleri Sonunda Yer Alan Yeni Nesil Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Kodları

Kategori	Kodlar
Garibnâme metni yeni nesil sorularının katkıları	Gereklilik
	Kalıcılığın ve uzun süreli hatırlamanın desteklemesi
	Kelime öğretiminin sağlanması
	Metinde anlaşılmayan, eksik kalman yerlerin fark edilmesi
	Metinle ilgili üst düzey çıkarım yapılması
	Metni tekrarlama fırsatı
	Metnin anlaşılabilirliğine olumlu etki
	Metnin daha iyi kavranması
	Metnin pekiştirilmesinin kolaylaşması
	Öğrencilere geri bildirim fırsatı sunması
	Öğrenilenlerin pekiştirilmesi
	Soruların metnin yorumlanmasını olumlu etkilemesi
	Üst düzey aşamalarda da metin üzerinde düşünebilme

Öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ile *Garibnâme* hikâyelerinde çözdükleri 24 sorudaki doğru cevap sayıları ise Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8: *Garibnâme* Hikâyelerinde Çözülen Soruların Doğru ve Yanlış Cevaplanma Durumları

Doğru Cevap Sayısı	Başarı Oranı Yüzdeleri	Öğrenci Sayısı (f)	Yüzde
24	%100	9	%15,5
23	%95,83	6	%10,3
22	%91,67	16	%27,5
21	%87,5	17	%29,3
20	%83,33	3	%5,1
19	%79,17	3	%5,1
18	%75	1	%1,7
17	%70,83	2	%3,4
16	%66,67	1	%1,7

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin %15,5’inin soruların tamamına doğru cevap vererek %100 başarı elde ettiği görülür. Cinsiyet bakımından en başarılı öğrenciler incelendiğinde 7 kız, 2 erkek öğrenci bulunmaktadır. 23 doğru yaparak %95,83 başarı oranına ulaşan öğrencilerin yalnızca biri erkektir. 22 doğru cevapla %91,67 başarı oranına ulaşan öğrencilerin yarısı kız yarısı erkektir. Çalışma grubunda en sık görülen doğru cevap sayısı 21’dir. Bunu sıklık olarak 22 doğru cevap izlemektedir. 21 doğru cevap veren öğrencilerin 14 kız, 3 erkek vardır. 20 doğru cevaba ulaşarak %83,33 başarı elde eden öğrencilerin 2’si kız 1’i erkektir. 19 doğru cevaba ulaşarak %79,17 başarılı olan öğrencilerin 2’si kız 1’i erkektir. 18 doğru cevapla %75,00 başarı oranı elde eden 1 erkek öğrenci vardır. 17 doğru cevapla %70,83 başarı oranına sahip olan iki kız öğrenci vardır. En düşük başarı oranına sahip olan erkek öğrenci, toplam 16 soruya cevap vererek %66,67’lik başarı elde etmiştir. Katılımcı 58 öğrenciden sadece 1 öğrenci %70’in altında başarı oranına sahiptir. 1392 soru cevaplanmış, 58 öğrenciden 1248 doğru cevap alınmıştır. Toplam başarı oranı %89,65’tir.

2.5. Öğrencilerin Dijital Hikâye Türüne ve *Garibnâme*'ye Bakışına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dijital hikâye okumayla ilgili fikirlerini belirlemek için üç soru yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Dijital Hikâyeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Betimsel Özellikler	Yanıt	f	%
Öğrenciler <i>Garibnâme</i> hikâyelerini dijital ortamda yeniden okumak ister mi?	Evet	58	100
	Hayır	0	0
Öğrenciler <i>Garibnâme</i> 'den okudukları hikâyelere benzer şekilde farklı kitaplarla ilgili dijital hikâye okumak ister mi?	Evet	57	98,3
	Hayır	1	1,7
Öğrenciler <i>Garibnâme</i> hikâyelerinin devamının, seri bir kitap gibi yayınlanması durumunda bu seriyi okumak ister mi?	Evet	58	100
	Hayır	0	0
Toplam		58	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilere yöneltilen sorulardan ilki, dijital hikâye olarak okudukları *Garibnâme*'yi bir kez daha okumak isteyip istemeyeceklerini ele almaktadır. Bu soruya tüm öğrenciler ($f=58$) okumak istediklerini söyleyerek yanıt vermişlerdir.

Öğrencilerin dijital hikâyeye ilişkin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan ikinci soruda ise farklı eserlerin de *Garibnâme* örneğinde olduğu üzere dijital hikâye hâline getirilmesi ihtimali sorgulanmıştır. Öğrencilerin %98,3'lük kısmı ($f=57$), bu şekilde bir çalışma yapılırsa okumak isteyeceklerini belirtmişlerdir.

Okuma tutumlarını belirleyici son soruda ise, *Garibnâme* hikâyelerinin devamının yazılması ve seri bir kitap gibi öğrencilere sunulması durumunda okumak isteyip istemeyeceklerine dair bilgi alınmaya çalışılmıştır. Tüm öğrenciler ($f=58$) okumak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlarda %100'lük oranla sık karşılaşılması; öğrencilerin dijital hikâye türüyle ilk defa karşılaşmalarına, bu durumun onlarda yeni bir heyecan ve motivasyon oluşturmalarına bağlanabilir.

3. Sonuç ve Öneriler

Toplumun ortak deneyimlerinin aktarıcısı, en zengin kültür hazinelerinden biri kuşkusuz ki toplumun meydana getirdiği kadim eserlerdir. Öz Türkçenin ölümsüz eseri olan *Garibnâme*'nin çalışmanın başlangıcında öğrenciler tarafından tanınmadığı ve ön bilgilerinin neredeyse hiç bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin %98,3'lük dilimi, çalışmadan önce bu kadim esere ilişkin bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu ön bilgi eksikliği, çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Çünkü öğrenciler çalışmayı tamamladıktan sonra dijital hikâye formatında sunulmuş eseri yakından tanıma şansı elde etmişlerdir. Bu tanıma sürecinin sonunda, bu çalışmanın kendilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tamamı ($f=58$), dijital hikâye formatında okuyarak tanıdıkları *Garibnâme* eserinin, kendileri üzerinde olumlu katkıları olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır. Bu katkının; eğitim, hayata bakış açısı kazanma, dinî değer eğitimi, karakter gelişimi, arkadaş seçimi ve kültürel gelişim bakımından katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bunların yanında eserin;

anne ve baba sevgisinin pekiştirilmesinde, zihinsel gelişimde, dost seçme kriterlerinin belirlenmesinde, hayat dersi çıkartmada öğrencileri etkilediği görülmüştür. En çok temas edilen konu alanı %60,3 ($f=35$) ile eğitim olurken en az temas edilen konu alanı %6,8 ($f=4$) ile kültürel gelişim olmuştur.

Öğrencilerin tamamı ($f=58$), hikâyelerdeki görsellerle içeriğin uyumlu olduğunu düşünmüştür. Dijital *Garibnâme* hikâyelerinde görsellerden yoğun şekilde faydalanılmasının metnin anlamlandırılmasında, metne ilişkin motivasyonun sağlanmasında pekiştirici rolü olduğu görülmüştür. Öğrenciler, metinle içerik arasında ayırt edilebilir bir uyum olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Bu uyum, metinlerin sonunda çözmeleri gereken soruları doğru şekilde çözmelerinde de kendilerine yardımcı olmuştur. Aynı zamanda farklı zekâ türlerine sahip öğrenciler, dijital hikâyelerin pek çok farklı duyuya hitap eden tasarımı sayesinde en yüksek verimle metni işleyebilmişlerdir. Bilinmeyen kelimelerin tespiti ve kelimelerin öğretimi sürecinde de görsellerden istifade edilmiştir. Öğrenciler salt metin üzerinden hikâyeleri okumaktansa tablet, akıllı tahta gibi vasıtalarla hikâyelere ulaşmayı tercih etmişlerdir. Bu noktada görselleri teknolojik araçlardan faydalanmaksızın okumak isteyen tek bir öğrenci bile bulunmamaktadır. Bu noktada temas edilmesi gereken bir durum daha okuyucunun karşısına çıkar: Yakın zamanda küresel anlamda gerçekleşen salgın sebebiyle, ülkeler eğitim sistemlerinde uzaktan eğitime geniş yer ayırmak durumunda kalmıştır; öğretim faaliyetleri bu şekilde devam edebilmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitimle ilgili teknik, psikolojik ve sosyal anlamlarda pek çok sıkıntıların meydana geldiği görülmüştür (Karakuş vd., 2020, s. 223; Bozkırlı ve Er, 2021). Salgın sonrası yüz yüze eğitimin yeniden başlamasıyla öğrenciler okul ortamlarında eğitim almayı sürdürmektedirler. Bununla birlikte dijital öğrenme araçları ve tablet gibi öğretim materyalleri öğrenciler için zorunluluktan çıkıp tercih edilen birer unsur hâline dönüşmüştür. Araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin hikâyeleri yalnızca metinlerden oluşan bir tasarımla okumak istemedikleri net bir şekilde görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerde dijital okuryazarlık bilincinin de geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Katılımcıların %100'lük kısmı ($f=58$) *Garibnâme* hikâyelerinin sonunda yer alan beceri temelli soruların gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %91,4'lük kısmı ($f=53$) soruları kolaylıkla çözdüğünü ifade ederken %8,6'lük kısım ($f=5$) ise soruları kolaylıkla çözemediğini belirtmiştir. Sorulara ilişkin "Gereksizdi ve kolaylıkla çözemedim.", "Gereksizdi ancak kolaylıkla çözebildim." cümlelerini onaylayan hiçbir öğrenci cevabı yoktur ($f=0$). Bu durum, öğrencilerin soruların gerekliliği hususunda hemfikir olduklarını doğrulamaktadır. 6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortak özelliği, ortaokul kademesine geçişle birlikte kendilerini bekleyen LGS sınavlarına hazırlanıyor oluşlarıdır. Bu anlamda, bu sınıf düzeylerinden itibaren onların yeni nesil sorulara aşinalığının sağlanması önem arz etmektedir. Bu anlamda öğrenciler, bu araştırmada karşı karşıya kaldıkları sorular yoluyla çok yönlü düşünme, görsel okuma ve yorumlama becerilerini de harekete geçirmek durumunda kalmışlardır. Öğrencilerin soruların varlığını gerekli bulmaları, yine öz bilinçlerinin yüksek olduğunu ve eğitimde ölçme-değerlendirmenin önemini kavradıklarını ortaya koymuştur. 24 sorudan 24'üne de doğru cevap veren öğrenci sayısı azımsanmayacak derecede çoktur. 20'nin üzerinde doğru yanıt veren öğrenci sayısı anlamlı bir şekilde fazladır. En az sayıda doğrusu olan öğrenci ise 16 soruyu doğru cevaplamıştır. Soruların doğru cevaplanma oranı toplamda %89,65 olmuştur. 58 öğrenci tarafından 1392 soru cevaplanmış, öğrencilerden 1248 doğru cevap alınmıştır.

Araştırma sonucunda dijital hikâye okuma tutumları bakımından öğrencilerin güdülenmesinin yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı hikâyeleri dijital olarak yeniden okumak istemişlerdir. Yine öğrencilerin tamamına yakını %98,3 oranla (f=57) benzer bir çalışma yapılırsa yine dijital okuma sürecinin bir parçası olmak isteyeceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı *Garibnâme*'nin devamı niteliğinde bir hikâye serisinin mevcut olması hâlinde okumak istediklerini belirtmiştir. Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin dijital hikâyelerle zenginleştirilmiş öğretim materyalleriyle karşılaşmaları hâlinde bu içeriklerden faydalanmak isteyeceklerinin göstergesi olmuştur.

Sorulara verilen doğru cevap oranları ile yaş grubu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde katılımcı öğrencilerin kardeş sayıları da *Garibnâme*'ye dair soruları bilme oranları üzerinde etki sahibi olacak bir değişken değildir. "Eğitim düzeyinin artışıyla ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı ailenin eğitime dâhil olmasına katkıda bulunmuştur. Bu bakış açısı, çocuğun gelişiminde etkileşimlerin önemli olduğunu ve ailenin, çevrenin etkileyen ve çocuktan etkilenen bileşeni olduğunu belirtir" (Keçeli-Kaysılı, 2008, s. 79). Bu gibi bakış açıları ekseninde çalışmaya bakıldığında, öğrencilerin kadim eserlere ulaşması, dijital yenilikleri yakalaması, görsel-dilsel becerilerinin pekiştirilmesi gibi pek çok hususta ailelerinin eğitim seviyesinden etkilendiği varsayımına ulaşmak mümkündür. Çocukların *Garibnâme*'ye dair yeni nesil soruları doğru ya da yanlış olarak çözmelerinde anne-babalarının eğitiminin doğrudan ve anlamlı bir etkisi gözlenmemişse de dolaylı olarak ailelerde eğitim düzeyinin yükselmesinin; çocuk eğitimine ilişkin tutumlarla farkındalık oluşumunu olumlu etkilediği söylenebilir.

Çalışma sürecinde bulunulan gözlemler ve çalışmanın sonunda ortaya çıkan veriler neticesinde; dijital hikâyelerin/dijital materyallerin öğrencilerde merak ve ilgi uyandırdığı, zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırdığı, ölçme ve değerlendirme aşamasına yeni bir boyut kazandırdığı görülmüştür. Aynı zamanda kadim eserlerin, çağın şartlarıyla uyumlu hâle getirilerek sunulmasının; öğrencilerde kültürel değerler edinimi, ecdat bilinci kazanımı, kimlik oluşumu, değerler eğitimi bakımlarından katkı sağladığı belirlenmiştir. Eğitimciler klasik yöntemlerle okuma çalışmalarından ziyade, çağın gereklerine uygun şekilde web 2.0 araçlarından faydalanmayı seçmelidir.

Bu anlamda yapılacak yeni dijital hikâye tasarımları, Türk medeniyet dairesinin seçkin eserlerini daha bilinir kılacak ve öğrencilerin bu eserleri daha erken kademelerde tanınmasını sağlayacaktır. Bu tasarımların teknolojik imkânlardan istifade edilmesi ile daha geniş kitlelere uygulanması, oluşacak bilgi zenginliğini daha kapsamlı kılacaktır. Bu tasarım örneği, farklı türlerdeki eserlere farklı dijital uygulamalar aracılığıyla da uyarlanabilir. Bu çalışmanın sonucunda meydana gelen söz konusu öneriler, bundan sonraki çalışmaların çıkış noktasını oluşturabilecektir.

Kaynaklar

Arslan, M., & Gürdal, A. (2012). Yabancılara görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270.

Âşık Paşa - TDV İslâm Ansiklopedisi (islamansiklopedisi.org.tr) (Erişim Tarihi: 02.09.2022)

Ayaydın, A. (2021). *Öğrenci merkezli görsel sanatlar ve çoklu zekâ kuramı* (1. Basım). Ankara: Astana Yayınları.

- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001.
- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2021). Examination of attitudes towards e-learning of Turkish teacher candidates. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(1), 753-759.
- Bülbül, M. (2004). *Âşık Paşa'nın Garipnamesinde insan eğitimi ile ilgili unsurların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. basım). Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Editörleri: Selçuk Beşir Demir & Mesut Bütün) (6. basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakıcı, D., & Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.
- Garibnâme - TDV İslâm Ansiklopedisi (islamansiklopedisi.org.tr) (Erişim Tarihi: 02.09.2022)
<http://lugatim.com/s/hikaye> (Erişim Tarihi: 02.09.2022)
<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/asik-pasa-asik> (Erişim Tarihi: 02.09.2022)
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.
- Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma* (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M., & Huberman, A. (2019). *Nitel veri analizi* (Çev. Editörleri: Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy) (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, A., & Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Öztürk, A. (2021). *Edebiyat Yazıları Garib-nâme* içinde (s. 7-11). (1. Basım). Editör: Reyhan Çorak. İstanbul: DBY Yayınları.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Sarıtepeci, M. (2022). *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları* içinde (s. 16-41). (5. Basım). Editör: Nezih Önal. Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, M. (2008). Garib-nâme'de insan. *Milli Folklor*, 20(78), 28-36.
- Sucu, A. Ö. (2014). 14. yüzyıl mesnevilerinde ilim ve ahlaka verilen önem. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 513-524.
- Yavuz, K. (2000). Aşık Paşa Garipname 1/1, 1/2. *Ankara: Kültür Bakanlığı (Âşık Paşa - Garib-nâme (ktb.gov.tr) (Erişim Tarihi: 02.09.2022)*
- Yıldırım, İ. (2022). Temel tasarım eğitimi ve güncel öğrenme ortamlarında dijital öyküleme yöntemi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Extended Abstract

The cultural development of a person begins in the family and continues systematically in formal education environments. The inclusion of ancient works of Turkish in the studies carried out on a cultural axis within the framework of formal education has an impact on the formation of cultural awareness. In this context, it is based on the idea that the study of Âşık Paşa's *Garibnâme*, which is one of the mile stone of Turkish culture, within the framework of formal education will be useful in terms of cultural transmission. Based on this idea, the aim of the research is to determine the contribution of the digital story form prepared with the web 2.0 tools of *Garibnâme*, which is one of the ancient works of Turkish culture, to education within the framework of students' opinions. The eight stories in *Garibnâme*, which are suitable for the age and development level of students by Turkish language teachers and field experts, have been turned into a digital story with Canva, one of the web 2.0 tools. Skill-based Turkish questions have been added to the end of the stories. Prepared digital story was applied to 58 6th and 7th grades students who are at public secondary school in İstanbul. At the end of the process, the application process was evaluated by the students through a questionnaire prepared on Google Surveys. The study was patterned with a case study from qualitative research methods. The research data were interpreted by content analysis.

As a result of the study, it was found of that 98.3% of the students had not had any information about *Garibnâme* before the process. As a result of process, the students had an idea about *Garibnâme*. The studies carried out on the writing have also affected the students' lives. All of the students ($f=58$) stated that the *Garibnâme* writing, which they knew by reading in digital story format, contributed to them in terms of education, perspective on life, religious value education, character development, friend selection and cultural development. However, it has been seen that writing affects students in strengthening the love of parents, mental development, determining the criteria for choosing friends, and learning life lessons. Students stated that after reading the digital *Garibnâme*, they improved the most in the field of education by 60.3% ($f=35$), and at least culturally by 6.8% ($f=4$).

All of the students ($f=58$) found the visual and content in the digital *Garibnâme* to be coherent. The use of visuals in digital Horror stories has made an important contribution to making sense of the text and developing the desire to read about the text.

100% of the participants ($f=58$) think that skill-based questions at the end of *Garibnâme* stories are necessary. It is stated that the questions are necessary for understanding the text. The success rate of the participants in the skill-based questions was determined as 89.65%. It is seen that there is no significant relationship between the correct answer rates given to the questions and the variant of age group, gender, number of siblings.

As a result of the research, it was found that the motivation of students in terms of digital story reading attitudes is high. All of the students wanted to re-read the digital *Garibnâme*. 98.3% of the students ($f=57$) also wanted to create digital stories about different texts.

As a result of the observations made during the process process and the data obtained at the end of the study, it was found that digital stories / digital materials arouse interest in students, eliminate time and space limitations, and add a new dimension to the measurement and evaluation phase. At the same time, it has been determined that the presentation of ancient artifacts in accordance with the conditions of the era contributes to the acquisition of cultural values in students, the acquisition of ecdat awareness, the formation of identity, values education. This situation related to cultural teaching is also included in the content of the Turkish Course Curriculum.

According to the Turkish Course Curriculum (MEB, 2019, p.18) according to the texts to be included in Turkish textbooks should have literary and cultural value. Specific purposes in the teaching of Turkish Students: national, spiritual, moral, historical, cultural and social values to give importance to supporting, strengthening of national feelings and thoughts; art through the works of Turkish and World Culture and aesthetic, artistic values and is intended to adopt to the notice of supporting (MEB, 2019, s.8). It is stated in many sections that Turkish lessons have an important role in the formation of cultural awareness (MEB, 2019). Based on the necessity of feeding Turkish lessons from national culture, teachers should choose to use web 2.0 tools in accordance with the requirements of the era, rather than studying cultural teaching using classical methods. As a result of the evaluations made, it has been determined that digital stories have an impact on the formation of cultural awareness. The role of Web 2.0 tools in cultural education, close contact of students with the ancient works of Turkish literature during secondary school is thought to have an impact on understanding and preserving Turkish culture.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 727-760, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

PANDEMİ DÖNEMİNDEKİ ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE DERSLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNE YANSIMALARI*

Zenire DOĞAN**

Sezgin DEMİR***

Geliş Tarihi: Mart, 2023.

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

İnsanoğlunun anlatma yetisinin bir ürünü olan yazı ve yazma, Türkçe öğretimi içerisinde önemli bir yer kaplamaktadır. Çoğunlukla okullarda yüz yüze olarak gerçekleştirilen Türkçe öğretimi, COVID-19 pandemisi nedeniyle belli bir süre çevrim içi ortamlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında yapılan Türkçe derslerinin yazma eğitimi üzerindeki yansımalarını belirlemek ana dili eğitimi açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan çalışma, çevrim içi ortamlar üzerinden gerçekleştirilen Türkçe derslerinin yazma eğitimine yansımalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımında olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilen çalışmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup Diyarbakır ilinin Ergani ilçesinde görev yapan 18 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 9 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Katılımcılarla bire bir görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan veriler bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilerek betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda, pandemi döneminde yapılan çevrim içi Türkçe derslerinin yazma becerisine ve yazma eğitimine yansımalarının daha çok olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Yazma eğitiminin çevrim içi derslerden olumsuz etkilenmesinin başlıca sebepleri ise şu şekilde sıralanabilir: derslere öğrenci katılımının düşük olması, derslerin süre bakımından yetersiz olması, bu süreçte öğrencilerin yazma çalışmalarını sağlıklı bir şekilde kontrol edip onlara yeterli dönüt ve düzeltme verilememesi.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, çevrim içi ders, Türkçe eğitimi, yazma eğitimi.

* Bu çalışma, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı bünyesinde ve Doç. Dr. Sezgin DEMİR danışmanlığında hazırlanan "Pandemi Dönemindeki Çevrim İçi Türkçe Derslerinin Yazma Eğitimine Yansımaları" isimli yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur.

** Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye; doganzenire@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elâzığ, Türkiye; Tashkent State University of Oriental Studies, Uzbekistan; sezgin.demir@firat.edu.tr.

Araştırmanın Etik Kurul İzni: Fırat Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 14.04.2021 tarih, 09 sayılı toplantı ve 04 sayılı karar.

REFLECTIONS OF ONLINE TURKISH LESSONS DURING THE PANDEMIC PERIOD ON WRITING EDUCATION

Abstract

Writing which is the products of human beings' ability to tell, occupy an important place in Turkish teaching. Turkish teaching, which is mostly carried out face-to-face in schools, has been carried out online for a certain period of time due to the COVID-19 pandemic. It is important for mother language education to determine the reflections of Turkish lessons held during this period on writing education. In this respect, the study aims to determine the reflections of Turkish lessons conducted through online environments on writing education. In the qualitative research approach, in the phenomenological design, the study group was determined by the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods and consists of 18 Turkish teachers working in the Ergani district of Diyarbakır province. A semi-structured interview guide consisting of 9 open-ended questions was used as a data collection tool. One-on-one interviews were conducted with the participants and these interviews were recorded with a voice recorder. The data recorded with the voice recorder were written down in the computer environment and analyzed with descriptive analysis and content analysis methods. The findings obtained as a result of the analyzes were tabulated and interpreted. As a result of these findings, it can be said that the reflections of online Turkish lessons given during the pandemic period on writing skills and writing education are mostly negative. The main reasons why writing education is negatively affected by online courses can be listed as follows: Low student participation in the lessons, insufficient duration of the lessons, not being able to control the writing activities of the students in a healthy way and not giving them sufficient feedback and corrections.

Keywords: Pandemic, online lesson, Turkish teaching, writing teaching.

Giriş

Örgün eğitim kapsamında okullarda yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetleri zaman zaman doğal afetler ve toplum sağlığını ilgilendiren salgın hastalıklar nedeniyle sekteye uğrayabilmektedir. İlk olarak 2019 yılının aralık ayında Çin'in Vuhan eyaletinde görülen ve tüm dünyayı etkisi altına alan Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), 13 Ocak 2020'de tanımlanmış bir virüstür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021). Başta Çin olmak üzere daha sonra tüm dünyayı etkisi altına alarak küreselleşen bu virüs tüm dünyayı tehdit eden bir pandemiye dönüşmüştür (Budak ve Korkmaz, 2020). Bu pandemi, dünya üzerindeki çoğu ülkede siyasi, sosyal, ekonomik ve toplumsal krizlere neden olmuştur (Oğurlu, 2020). Bu süreçte başta sağlık olmak üzere eğitim alanında da birçok zorlukla karşılaşmıştır. Örgün eğitim kapsamında okullarda yapılan yüz yüze eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aksaması, bu faaliyetlere ara verilmesi zorunda kalınması ve öğrencilerin okullarından uzak kalması COVID-19 nedeniyle eğitim alanında yaşanan zorluklardan birkaçıdır. Devletler ve ülkeler, bu süreçte eğitim alanında yaşanan aksamaları en aza indirmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirebilmek için çevrim içi olanaklardan etkili bir şekilde yararlanmanın yollarını aramışlardır.

Okul sınırları içerisinde yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler sonucunda okul sınırları dışına çıkarılarak sanal sınıflar, çevrim içi öğrenme ve e-öğrenme ortamları aracılığıyla yapılabilir. Bu tür eğitim-öğretim faaliyetlerine ise uzaktan eğitim denmektedir (Bayrak vd., 2011). Yüz yüze eğitim imkânının olmadığı uzaktan eğitim faaliyetlerinde, mecburi sebepler nedeniyle farklı ortamlarda

bulunan öğretici ve öğrenenler arasında, iletişim ve etkileşim sağlamak amacıyla televizyon, cep telefonu, bilgisayar, internet, video konferans, sesli konferans ve basılı materyaller gibi araç ve gereçler kullanılır. Uzaktan eğitim sayesinde öğretici ve öğrenenlerin aynı mekânda bulunma zorunluluğu ortadan kalkar. Öğrenenler zaman ve mekândan bağımsız olarak istedikleri yerde, istedikleri zaman bilgiye erişme imkânı bularak eğitim öğretim faaliyetlerine katılım sağlayabilirler (Koçdar, 2006). İnternet tabanlı çevrim içi dersler, uzaktan eğitimin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı bir şekilde internet tabanlı yazılımlar üzerinden sanal sınıflarda gerçekleştirdikleri eğitim ve öğretim faaliyetleri çevrim içi ders veya çevrim içi öğretim olarak tanımlanmaktadır (İzmirli ve Akyüz, 2017). Pandemi nedeniyle çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye’de de okullarda yapılan yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiş ve eğitim-öğretim sürecinin aksamaması için eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim aracılığıyla devam edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı bu süreçte uzaktan eğitim faaliyetlerini planlamış ve örgün eğitim kapsamında okullarda yüz yüze gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Zoom, Google Meet ve Skype gibi çevrim içi ortamlar üzerinden gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Böylelikle bu süreçte Türkçe dersleri de çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir.

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlamanın en önemli araçlarından biri olan dil, insanı insan yapan özelliklerin başında gelmektedir. Ayrıca dil insanları diğer canlılardan ayıran yaratma ve sanat yönünün ham maddesi ve ürünüdür. Toplumlar ve milletler dil olmadan bir arada yaşayamaz ve anlaşamazlar (Aksan, 2009). Dil, bir milletin kültür öğelerini içinde barındırır ve bunların nesilden nesle aktarılmasını sağlayarak kültürün devamlığını ve millet olmanın, birlik olmanın bilincini sağlar (Ergin, 2013). Bilgiyi elinde bulunduranların en güçlü olduğu günümüz dünyasında eğitim bu güce ulaşmanın yolu, dil ise o yolu aralayan en önemli kapıdır (Güneş, 2017). Toplumların gelişimi ve kültürün aktarımı için dil ve dil öğretimi çok önemlidir. Bu yüzden eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde dil eğitimi özellikle de ana dili eğitimi büyük bir önem taşımaktadır (Alyılmaz, 2010). Türkçe öğretimi dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine yürütülmektedir. İnsanın kendini anlatma çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkan yazı ve yazma ise insan aklının en önemli buluşlarından bir tanesidir (Göçer, 2019). İnsanlık tarihine Sümerlerle beraber giren yazı sayesinde insanlar, iletişim kurabilmiş, kültürlerini, geleneklerini ve göreneklerini diğer kuşaklara aktarabilmiş ve büyük medeniyetler inşa edebilmişlerdir (Göçer, 2019; M. N. Kardaş, Esendemir ve S. Kardaş, 2021). Dolayısıyla yazı ve yazma eylemi insan hayatında ve eğitimde büyük bir yer tutmaktadır. Yazma çok yönlü bir kavram olduğu için bazen bir öğrenme alanı, bazen yazma işlem ve süreci, bazen de bir beceri olmak üzere çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Yazma; içinde yazmaya yönelik kazanımlar, işlemler, etkinlikler, yöntem ve teknikler barındıran Türkçe öğretiminde bir öğrenme alanıdır (Güneş, 2017). Yazma kavramı işlem ve süreç olarak tanımlandığında ise duygu, düşünce, bilgi ve tasarıların sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi sonucunda yorumlanmasıdır (Dilidüzgün, 2021). Ayrıca yazma; dil, düşünce ve zihin ekseninde ortaya çıkan çok yönlü ve hareketli bir dil becerisidir (Erol ve Kavruk, 2021). Yazma becerisi, dinleme becerisi gibi doğuştan gelen veya konuşma becerisi gibi diğer insanlarla etkileşime girince kendiliğinden edinilen bir beceri değildir. Bu nedenle bireylere yazma becerisini edindirmek için okullarda planlı ve programlı bir şekilde yazma eğitimi verilmekte ve buna yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (N. Şahin, 2020). Yazma eğitiminin öğretme-öğrenme süreci, esasları, içeriği, etkinlikleri, yöntemleri, kazanımları ve

değerlendirme süreci Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkçe öğretim programlarında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Durukan, 2013).

Yazma eğitiminde birçok yaklaşım bulunmasına rağmen ürün temelli yazma yaklaşımı ve süreç temelli yazma yaklaşımı bunlar içerisinde en ağırlıklı olarak kullanılanlardır (Barutcu, 2020). Geleneksel bir yaklaşım olan ürün temelli yazma yaklaşımında temel amaç öğrencilerin bir yazılı ürün ortaya çıkarmalarıdır (Başkan ve Ustabulut, 2020). Ürün temelli yaklaşımda değerlendirme, ortaya çıkan ürün baz alınarak yapılır. Bu yaklaşıma göre değerlendirme yapılırken süreç dikkate alınmaz (Tabak ve Göçer, 2013). Ürün temelli yazma yaklaşımı yazma becerisini geliştiremediği için yazmanın sadece bir ilham ve yetenek sonucunda bir ürün çıkarma olarak görülemeyeceği anlaşılmıştır. Bunun sonucunda yazmayı bir süreç olarak gören ve bu sürecin planlı ve bilinçli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini savunan süreç temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Başkan ve Ustabulut, 2020). Süreç temelli yazma yaklaşımı yazmayı bir süreç olarak görür ve önemli olanın ortaya çıkan üründen ziyade öğrencilere yazma sürecinin her aşamasında bazı beceriler kazandırılması olduğunu savunur (Göçer, 2019). Yazma eğitimi kapsamında öğrencilere etkili bir yazma becerisi kazandırmak için derslerde kullanılabilecek çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin temel amacı öğrencileri öğrenme sürecinde etkin hâle getirerek zihinsel becerilerini geliştirmek, yazma becerilerini en üst seviyeye çıkarmaktır (Aydın ve Kaya, 2021). Yazma eğitiminde kullanılacak yöntem ve tekniklere 2006 *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Bu programda yöntem ve tekniklerin amaçları ve derslerde nasıl uygulanacakları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Yazma becerisi için bu programda yer alan yöntem ve teknikler şunlardır: not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma (*İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, 2006). Metin türleri öğretim programlarında genel olarak bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana biçim altında sınıflandırılmıştır (Karakuş ve Karacaoğlu, 2021; *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, 2019). Yazma eğitiminde bu metin türleriyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bilgilendirici metinler, bir bilgiyi aktarmak, bir fikri savunmak veya onu çürütmek amacıyla yazılan; hikâye edici metinler, bir olayı anlatmak, bir yaşantıyı aktarmak ve okuyuculara kurgu sunmak amacıyla yazılan olay ve durum ağırlıklı metin türleridir (Karakuş ve Karacaoğlu, 2021). Şiir ise içerik, dil, biçim, ses ve ahenk özellikleri bakımından kendine has özellikleri olan ve duyguların dışavurumunu diğer metin türlerine göre daha etkileyici bir şekilde ortaya koyan bir yazı türüdür (Karakuş ve Karacaoğlu, 2021; E. Özkan, 2020). Yazma eğitiminde yazım kuralları, noktalama işaretleri, kâğıt ve sayfa düzeni gibi birtakım biçimsel özelliklerin öğretimi de yer almaktadır. Bir metnin okuyucular tarafından daha iyi ve daha kolay anlaşılmasını sağlamak, anlatılacakları doğru bir şekilde aktararak okuyucuların okumasını kolaylaştırmak için yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde yazmak gerekir (F. Can, 2020). Bunun yanında etkili ve anlaşılır bir yazı için kâğıt ve sayfa düzeni gibi biçimsel özelliklere de dikkat edilmelidir (Özdemir, 2014). Ayrıca el yazısı ile yazılan metnin okunaklı bir yazıyla yazılmış olması, o metnin okuyucular tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Aksi takdirde okuyucular yazılanları okumakta ve anlamakta zorluk çekebilirler (Özkara, 2007). Yazma eğitiminde ise öğrencilerin yazma kazanımlarına ulaşip ulaşmadıklarını belirleyebilmek, ne derecede ulaştıklarını tespit edebilmek ve yaptıkları yazma çalışmaları ile

ilgili öğrencilere geri bildirim verebilmek için ölçme ve değerlendirme yapmak çok büyük bir önem arz etmektedir (Akkaya, 2020). Öğrencilerin yazma becerisine yönelik gelişim durumlarını ve süreç içindeki performanslarını belirlemek için süreç değerlendirme yaklaşımı, yazma süreci sonucunda ortaya çıkardıkları ürünleri değerlendirmek için ise ürün değerlendirme yaklaşımı kullanılır (Göçer, 2019; Şengül, 2011). Yazma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme yapabilmek için çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılır. Dikte çalışmaları, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, portfolyo, analitik grid, rubrikler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme formu, gözlem formu, ölçekler, performans ödevleri ve proje ödevleri yazma eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından bazılarıdır (Akkaya, 2020; *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, 2006).

Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim ve çevrim içi eğitimle ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları literatür araştırması şeklinde olup uzaktan eğitim süreci ile alakalı yapılan çalışmalar çeşitli yönlerden incelenmiştir (Balım, Altay ve Öztaş, 2022; Elçiçek, 2022; Geben, 2021; Sezgin, 2021; Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020). Cheung (2021) yaptığı çalışma ile Zoom gibi çevrim içi ortamlar üzerinden yapılan dil öğretiminin yüz yüze derslerin yerine nasıl bir işlev gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak öğretmen (Altınsoy ve Erdoğan, 2022; Özcan, 2022; Akdeniz ve Uzun, 2022; Er ve Sarıtiken, 2022; Kaplan ve Alkan, 2022; Daşdemir ve Cengiz, 2022; Moorhouse, Li ve Walsh, 2021; Avcı ve Güven, 2021; Kavan ve Adıgüzel, 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Canpolat ve Y. Yıldırım, 2021; Bayburtlu, 2020; Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020; Çarkıt ve Koçoğlu, 2020; F. Demir ve Özdaş, 2020), öğrenci (Araos-Gallardo, 2022; İçme, T. Yıldırım ve Büyük, 2022; Çakır ve Er, 2022; S. Erdem ve Görgülü Arı, 2021) ve velilerin (Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2021) görüşleri çeşitli konular bakımından incelenmiştir. Çalışmalarda bazılarında ise uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak öğretmen, öğrenci, veli ve eğitimin diğer paydaşlarının görüşleri bir arada ele alınmıştır (Çetin ve Akduman, 2022; Afrilyasanti ve Basthomi, 2022; Akkaş Baysal, Ocak, Ergün ve Yurtseven, 2022; Taş, 2021; Orhan, 2021; A. Ç. Özdoğan ve Berkant, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve E. Şahin, 2020). Uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli bilgileri bir araya getirmeyi amaçlayan çalışmalardan bazılarında ise bu sürecin sınırlılıkları, sürece yönelik sorunlar ve çözümler ile bu süreçte kullanılan uzaktan eğitim araçlarına ilişkin bilgiler dile getirilmiştir (Karasoy, Cebe ve Babaoğlu, 2021; Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2021; Djabbarova, 2021; Serikbayeva ve Zhorabekova, 2021; Sarı ve Nayır, 2020; E. Can, 2020; Kohnke ve Moorhouse, 2020; Akhter, Javed, Shah ve Javaid, 2020; Dhawan, 2020). Çalışmalardan bazıları nicel araştırma yaklaşımında gerçekleştirilmiş olup uzaktan eğitimin etkileri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Çok ve Günbatır, 2022; Yangil ve Ü. Özdoğan, 2022; Ünal ve P. Özkan, 2022; Sincen, 2019; Niinivaara ve Vaattovaara, 2018). Uzaktan eğitim sürecine yönelik yapılan çalışmalardan bazıları ise hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yaklaşımda gerçekleştirilmiştir (Salman ve Akay, 2022; Gahurová, 2022).

Alan yazın incelendiğinde uzaktan ve çevrim içi eğitimin yazma becerisi ile olan ilişkisini inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Erdelyi (2022), yaptığı çalışma ile çevrim içi yapılan yazma etkinliklerinde geri bildirim vermenin zorluklarına değinmiştir. Ayrıca çevrim içi yapılan yazma etkinliklerinde sağlıklı ve yeterli geri bildirimde bulunmak için ne gibi araçlar kullanılması ve nasıl kullanılması ile alakalı bilgiler vermiştir (Erdelyi, 2022). “Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi” (Önal, 2020) isimli hem nicel hem nitel araştırma

yöntemlerinin beraber kullanıldığı yüksek lisans tezinde, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmanın öğrencilerin ikna edici ve bireysel yazma başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Ergül Sönmez (2020) karma araştırma yöntemi ile yaptığı çalışmada, okullarda ve eğitim ortamlarında gerekli fiziksel koşulların sağlanması durumunda Viki ve ağ günlüğü gibi teknoloji destekli uygulamaların yazma eğitimi için olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Ab Hamid ve Romly (2020) yaptıkları çalışma ile çevrim içi ortamlar üzerinden yazma etkinlikleri yapmanın hem yararlarının hem de sınırlılıklarının olduğunu dile getirmiştir. Buna göre öğrencilere bilgileri hızla ulaştırıp zamandan tasarruf edilmesini sağlamak bu eğitimin yararlarından olurken teknolojik aletlerin yetersizliği ve bağlantı sorunları ise sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Ab Hamid ve Romly, 2020). Jong ve Tan (2021) yaptıkları çalışmada Padlet isimli çevrim içi ortam üzerinden yazma becerilerinin edindirilmesi sürecini ele almışlardır. Aktaş (2019) karma yöntemle yaptığı doktora tezinde dijital yazma atölyelerinin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdiğine ulaşmıştır. Türker (2014) yaptığı doktora tezinde, yazılı anlatım derslerinin uzaktan eğitim uygulamaları üzerinden yapılmasıyla zamandan ve mekândan tasarruf edilebileceğini fakat bu uygulamaların ve iletişim alt yapılarının geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Görüldüğü üzere alan yazında uzaktan eğitim ve çevrim içi eğitim ile alakalı hem nicel hem nitel türde birçok araştırma olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında çevrim içi ve uzaktan eğitimin yazma becerisi ile olan ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu çalışmalar çevrim içi eğitimin yazma becerisi ile olan ilişkisini araştırmalarına rağmen yazma eğitimine olan yansımalarını bir bütün hâlinde ortaya koymamaktadır. Bu çalışmayla alan yazına bu açıdan katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinin yazma eğitimine yansımalarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda pandemi dönemindeki Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yazma eğitiminin öğretim programına uygunluğu, yazma yaklaşım ve modellerine yönelik uygulamaların ne şekilde gerçekleştirildiği, yazma yöntem ve tekniklerinin kullanımı, metin türlerinden nasıl faydalandığı, yazılı anlatımda biçimsel özellikleri (kâğıt düzeni, yazım ve noktalama vb.) kazandırmak adına neler yapıldığı, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek adına neler yapıldığı, yazma çalışmalarının diğer temel dil becerilerinin gelişimine yansımalarını, yazma çalışmaları için ölçme ve değerlendirme sürecinin ne şekilde gerçekleştirildiği ve son olarak da çevrim içi Türkçe derslerinde ideal bir yazma eğitiminin nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Çalışmanın Deseni

Odak noktasına bireylerin deneyimlerini alan olgubilimsel (fenomenolojik) desen, var olan olayları, durumları, deneyimleri, kavramları veya olguları daha derinlemesine açıklamak ve daha iyi incelemek için kullanılan bir nitel araştırma desendir (Sönmez ve Alacapınar, 2018; Merriam, 2018). Olgubilimsel çalışmalarda, söz konusu olguyu daha iyi anlamak, açıklamak ve derinlemesine incelemek için olguyu yaşayan veya deneyimleyen bireyler ve gruplarla görüşmeler yapılır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu görüşmeler sonucunda olguyla ilgili derin ve açıklayıcı betimlemeler elde edilir (Creswell, 2017). Pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinin yazma eğitimine yansımalarını ortaya koymak için Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki deneyimlerinden yararlanmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma paradigmasında olgubilimsel (fenomenolojik) desende gerçekleştirilmiştir. Tüm nitel araştırmaların yapısında olduğu gibi olgubilimsel çalışmalarda da araştırmacının ön yargıları ve yanlılığı betimlemelerin güvenilirliğini azaltabilir. Olgubilimsel desenle gerçekleştirilen bu çalışmada, bu durumun önüne geçmek için literatür temelli kategori netliği, kodlayıcı güvenilirliği, teyit edilebilirlik, aktarılabirlik ve fenomenolojik azaltma gibi metodlar kullanılmıştır (Merriam, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda araştırma problemi ve olgusu hakkında zengin veriler elde edilmesini sağlayacak durumların seçilmesiyle araştırma yapılmasını sağlayan örnekleme seçme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Buna göre katılımcıların şu ölçütleri sağlaması gerektiği belirlenmiştir: eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği lisans programı mezunu olmak, en az 3 yıllık en çok 10 yıllık mesleki tecrübeye sahip olmak, pandemi döneminde aktif olarak öğretmenlik yapmış olmak, pandemi döneminde derslerinin büyük bir çoğunluğunu çevrim içi olarak gerçekleştirmiş olmak. Buna göre çalışma, bu ölçütlere uygun olacak şekilde Diyarbakır ilinin Ergani ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 8 kadın ve 10 erkek olmak üzere eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği lisans programı mezunu olan en az 3 yıllık en çok 10 yıllık mesleki tecrübeye sahip, pandemi döneminde aktif olarak öğretmenlik yapan ve pandemi döneminde derslerinin büyük bir çoğunluğunu çevrim içi olarak gerçekleştirmiş olan toplam 18 Türkçe öğretmeni ile görüşme kılavuzları yardımıyla yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcı sayıları belirlenirken çalışmanın yaklaşım ve desenine uygun şekilde “kuramsal doyum” ve “veri tekrarı” ilkeleri doğrultusunda çalışma grubunun kesin sayısı belirlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda verilerin tekrar etmeye başladığı 15. katılımcıdan sonra 3 katılımcı ile daha görüşme yapılmış, görüş tekrarı devam ettiği ve yeni görüşler gelmediği için 18. katılımcı ile kuramsal doyum ilkesi de gözetilerek çalışma grubu belirleme süreci tamamlanmıştır.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	8	%44.44
	Erkek	10	%55.56
Eğitim durumu	Lisans	18	%100.0
Hizmet süresi	3 yıl	3	%16.67
	6 yıl	3	%16.67
	7 yıl	4	%22.22
	9 yıl	7	%38.39
	10 yıl	1	%5.56

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Nitel araştırmalarda veri toplamak için gözlem, görüşme (mülakat), doküman, sesli ve görsel materyaller kullanılır (Creswell, 2017). Bu çalışmada, nitel araştırmaların doğasına uygun olarak ve araştırmacının bu çalışmadaki rolü düşünülerek yarı yapılandırılmış görüşmeler, hatırlatıcı notlar ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların araştırma problemi ve olgusu hakkındaki duygu, düşünce ve fikirlerini öğrenebilmek amacıyla önceden hazırlanmış, fakat görüşme esnasında üzerinde değişiklik yapılabilen açık uçlu sorular yardımıyla gerçekleştirilen görüşmelerdir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler için görüşme kılavuzu hazırlanır ve bu kılavuz yardımıyla görüşmeler gerçekleştirilir (Merriam, 2018). Çalışma kapsamında 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcılar için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu için kullanılan her bir açık uçlu soru çalışmanın amaçlarına ve alt amaçlarına uygun olarak olgunun bir yönüne değinmiştir. Kapsam geçerliliğinin kontrol edilmesi için Amasya, Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Fırat Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan 10 öğretim üyesinden ilgili görüşme kılavuzlarını değerlendirmeleri istenmiştir. İlgili kişilerden gelen görüş ve değerlendirmelerden hareketle görüşme kılavuzlarındaki maddeler tekrar kontrol edilmiş, birtakım düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen tüm veriler kayıt altına alınmıştır. Bunu sağlamak ve veri araçlarını çeşitlendirmek için görüşme esnasında hatırlatıcı notlar ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Tablo 2: Katılımcılar ile Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Yönelik Görüşme Kılavuzu Soruları ve Özellikleri

Sorular	Kategori	Soru Tipi
Soru 1. Güncel Türkçe öğretim programındaki hedef ve kazanımları düşünerek gerçekleştirmekte olduğunuz çevrim içi dersleri yazma becerisi ve diğer dil becerileri açısından değerlendiriniz?	Öğretim Programı	Yorumsayıcı
Soru 2. Pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinizde yazma becerisine yönelik gerçekleştirdiğiniz etkinlikleri/uygulamaları yazma yaklaşım ve modelleri ışığında değerlendiriniz?	Yazma Yaklaşımları ve Modelleri	Yorumsayıcı
Soru 3. Pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinde programın öngördüğü yazma yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanmadığı söyleniyor. Sizce böyle mi, düşüncelerinizi ve çözüm önerilerinizi paylaşır mısınız?	Yazma Yöntem ve Teknikleri	Şeytanın Avukatı
Soru 4. Geleceğin yazarlarını yetiştirmek adına pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinizde metin türlerinden nasıl faydalanıyorsunuz?	Metin Türleri	Yorumsayıcı
Soru 5. Çevrim içi Türkçe derslerinde yazılı anlatım kurallarının	Yazılı Anlatım	Şeytanın avukatı

ve biçimsel özelliklerin (kâğıt düzeni, yazım ve noktalama vb.) yeterince geliştirilemediğinden ya da ihmal edildiğinden şikâyet ediliyor. Siz bunun önüne geçmek adına ne tür önlemler alıyorsunuz, neler yapıyorsunuz?	Kuralları ve Biçimsel Özellikler	
Soru 6. Varsayalım ki pandemi dönemindeki Türkçe derslerinde yaratıcı yazarlık eğitimi vermek zorundasınız. Çevrim içi eğitim olanaklarını düşünerek nasıl bir eğitim tasarlayıp verebileceğinizi açıklar mısınız?	Yaratıcı yazarlık	Hipotetik
Soru 7. Pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinde diğer temel dil becerilerinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma, dil bilgisi) gelişimini desteklemek adına yazma uygulamalarından, etkinliklerinden ne şekilde yararlanıyorsunuz?	Yazma Becerisinin Diğer Temel Dil Becerileri ile İlişkisi	Yorumsayıcı
Soru 8. Sizce pandemi döneminde yapılan çevrim içi Türkçe derslerinde yazma becerisine yönelik ideal bir ölçme ve değerlendirme nasıl olmalıdır?	Ölçme ve Değerlendirme	İdeal Konum
Soru 9. Pandemi sürecindeki çevrim içi Türkçe derslerindeki tecrübelerinizi düşünerek sizce ideal bir yazma eğitimi nasıl olmalıdır?	Yazma Eğitimi	İdeal Konum

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, verileri toplamak amacıyla görüşme yöntemi ve açık uçlu sorulardan oluşan 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Her bir görüşme öncesinde katılımcılara araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek çalışmanın “aktarılabirliği” artırılmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde bazı katılımcılarla yapılan görüşmeler okullarda yüz yüze bir şekilde yapılırken bazı katılımcılarla yapılan görüşmeler ise pandemi süreci henüz devam ettiği için ve katılımcılar için daha uygun olması nedeniyle çevrim içi platformlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen tüm veriler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşmeler esnasında araştırmacının kendisi tarafından görüşme sürecine yönelik hatırlatıcı notlar da tutulmuştur. Böylelikle görüşme sırasında araştırmacının dikkatinden kaçabilecek her ayrıntı ve durum bu şekilde tespit edilmeye çalışılmıştır. Ses kayıtları araştırmacının kendisi tarafından Word programı aracılığıyla yazılı hâle getirilmiş, daha sonra ilgili katılımcılara kontrol ettirilmiş, ekleme ve düzeltmelerine fırsat verilmiş ve bu yolla nitel verinin “teyit edilebilirliği” ve araştırmanın “inandırıcılığı” sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesi için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; görüşme kılavuzu, ses kayıt cihazı ve hatırlatıcı notlardan elde edilen verilerin olduğu gibi raporlaştırılmasıdır. İçerik analizi ise elde edilen verilerin yazılı hâle getirildikten sonra sınıflara, kategorilere ve kodlara ayrılmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2018; Merriam, 2018). Çalışma verileri kodlanırken açık kodlama ve ilişkilendirerek kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Açık kodlama; verilerden elde edilen bilgilerden hareketle kavramaların bulunması, daha sonra bu kavramların özelliklerinin ve boyutlarının saptanmasıdır. İlişkilendirerek kodlama ise açık kodlama ile yapılan ilk kategorilerden yola çıkarak tek bir kategorinin oluşturulmasıdır. Kategoriler ile alt kategorilerin karşılaştırılmasını sağlar (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Kodlar belirlendikten sonra kodların güvenilirliğini tespit etmek için kodlayıcılar arası uyum (çapraz kodlama) sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için kodların çapraz kontrolünü gerçekleştiren bir uzmandan yararlanılmıştır. Kodların farklı kodlayıcılar tarafından aynı veya benzer isimle kodlanıp kodlanmadığı araştırmacılara kodlayıcı güvenilirliğini verir (Creswell, 2017). İki kodlama arasındaki uyumun ilk etapta %70’in üzerinde

çıkmasıyla da kodlayıcı güvenilirliği sağlanmaya çalışılır. Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2019) “Güvenirlilik=Görüş Birliği Sayısı (150) / Toplam Görüş Birliği (150) + Görüş Ayrılığı Sayısı (16)” formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle dayanarak yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcı güvenilirliği %90.4 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında veriler kategorilere ayrılırken ve kodlanırken alan yazın ile uyumlu olmalarına dikkat edilmiş, böylelikle “kategori netliği” sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada benzer cevaplar bir araya getirilmiş, cevapların toplam cevaplar içindeki frekansları tablolaştırılmış ve frekanslar tabloların altında yorumlanmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından alınan “hatırlatıcı notlar” analiz edilerek çalışmanın “sağlamlık ve saydamlığı” güçlendirilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar veri toplama ve analiz sürecinde “K.1., K.2., K.3. ...” şeklinde kodlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilen verilerden birtakım kodlar ve kategoriler elde edilmiştir. Bu kodlar ve bu kodların frekansları tablolara dönüştürülmüştür. Ortaya çıkarılan tablolar alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Çalışmanın saydamlığını sağlayabilmek için tabloların altında bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırma süreci ile ilgili detayları ortaya koyması için alınan “hatırlatıcı notlar” analiz edilerek bulgularla beraber değerlendirilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerinde Yazma ve Diğer Dil Becerilerine” İlişkin Görüşleri

Yazma ve diğer dil becerileri	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Yazma becerisi	9	40	49
Uzaktan eğitim süreci	2	39	41
Çevrim içi derse katılım	3	32	35
Dönüt, düzeltme ve kontrol	4	21	25
Okuma becerisi	10	12	22
Konuşma becerisi	11	11	22
Dinleme becerisi	8	10	18
Hazır bulunuşluk	5	13	18
Öğrenci imkânları	3	13	16
Öğrenci geri bildirim	2	11	13
Yüz yüze eğitim	12	1	13
Dil bilgisi	9	1	10
Test çözme	8	-	8
Çevrim içi ders süresi	-	8	8
Bir metni olduğu gibi yazma	4	3	7
Çevrim içi derste teknik aksaklıklar	-	7	7
Mesajlaşma uygulamaları	4	1	5
Merkezi sınavlara yönelik eğitim	4	-	4
Ürün temelli yazma yaklaşımı	3	-	3
Süreç temelli yazma yaklaşımı	-	1	1
Toplam	101	224	325

K.1. (Kadın, 24.15 dk.): Yazma konusunda çevrim içi derslerde yazma konusu kazanımlarına ulaşma açısından biz biraz sıkıntı yaşıyoruz diğer kazanımlara göre. Niçin? Öğrencinin o yazdığını o esnada kontrol edemiyorsun, o esnada ona dönüt veremiyorsun. Özellikle köy okulu olmasına kaynaklı olarak öğrenci katılımı çok az. Mesela benim bir derste en fazla beş öğrenci katılabiliyor en fazla. Daha şu ana kadar beş öğrenciyi geçen bir dersim olmadı.

K.5. (Kadın, 26.08 dk.): Yani kırk kişilik bir sınıftan yirmi kişi falan katılıyordu. E tabi bu da ilk dönemlerde, sonra yavaş yavaş düşmeye başladı. Çocuklar sıkıldığı için, yüz yüze bir eğitim olmadığı için, öğretmeni göremedikleri için, daha az bir etkileşim olduğu için yavaş yavaş bu oran giderek düştü. En çok hangisini etkiledi? Evet kesinlikle en çok yazma becerilerini

etkiledi. 30 dakikalık bir ders, zaten bağlanma süresi, çocukların girmesi, derse başlamamız derken bu 20-25 dakikaya falan düşüyordu.

Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin Türkçe dersi ve Türkçe dersleri ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen dört temel dil becerisi için pek de verimli geçmediğini dile getirip bu duruma yönelik daha çok olumsuz görüş bildirmiştir. Bu durumun nedenlerinin başında ise öğrenci imkânlarının yetersiz olmasından ötürü derslere katılımın yeterli bir sayıda ve düzenli bir şekilde olmaması gelmektedir. Öğrencilerin, canlı derslere katılım sağlayabilmek için gereken cihazlardan yoksun olmaları, canlı derslere girmek için yeterli internetlerinin olmaması ve özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin şebeke sorunları nedeniyle internet erişimlerinin bulunmaması öğrenci imkânlarının yetersizliğini göstermektedir. Çevrim içi derslerde ses sorunları, bağlantı problemleri gibi birçok teknik aksaklık yaşandığı ve bu yüzden zaten 30 dakika olan ders sürelerinin daha da kısaldığı, bu nedenle de derslerin verimli geçmediği görülmektedir. K.8. ile yapılan görüşmenin hatırlatıcı notları, derslerde yaşanan teknik aksaklıkların süreci nasıl sekteye uğrattığını göstermektedir: *“Bu katılımcı ile yaptığım görüşmeyi de online platformlar üzerinden gerçekleştirdim. Görüşmeyi önce Zoom programı üzerinden gerçekleştirmeye çalıştım. Burada çok fazla teknik sıkıntı yaşayınca Google Meet programını kullandım. Bu görüşmede genel olarak ses ve bağlantı sorunlarının yaşanması katılımcı ile iletişimin aksamasına ve kopmasına neden oldu.”* Bazı katılımcılar; özellikle 8. sınıf öğrencilerinin LGS, diğer ara sınıflardaki öğrencilerin ise bursluluk sınavlarına hazırlanmalarından ötürü çevrim içi Türkçe derslerinde merkezî sınavlara yönelik bir eğitim uyguladıklarını belirtmiştir. Bu nedenle temel dil becerilerine yönelik bir eğitim yapmak yerine daha çok dil bilgisi konularının işlendiği ve merkezî sınavlara yönelik test ve deneme çözüldüğü söylenebilir. Katılımcıların yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine bakıldığında eğitimin yüz yüze olmasının daha verimli ve dil becerilerini kazandırmak için daha uygun olduğu görülebilir. Çevrim içi derslerde yazma becerisine yönelik çalışmalardan ziyade okuma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi ve özellikle dil bilgisine yönelik çalışmaların daha kolay bir şekilde yapılabildiği belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde dört temel dil becerisi içerisinde en çok yazma becerisinin bu durumdan kötü etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olması, derslere katılım sağlamaması ve yapılan çalışmalara geri bildirim vermemeleri, derslerde sık bir şekilde teknik aksaklıkların yaşanması ve öğrenci imkânlarının yetersiz olması bu süreçte yazma becerisini olumsuz etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin tüm yetersiz şartlarına rağmen yazma becerisine yönelik olumlu görüşler de bulunmaktadır. Bu süreçte yazma becerisine yönelik süreç temelli olmasa bile ürün temelli bir yaklaşım uygulanmaya çalışılmıştır. Çevrim içi ders esnasında herhangi bir yazma çalışması yapmak, bunları kontrol ederek öğrencilere dönüt ve düzeltme vermek her ne kadar mümkün olmasa bile öğrencilere yazma becerisi ile alakalı ders dışında yapabilecekleri ödevler verilmiş; dikte gibi daha basit olan yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Bazı öğrenciler WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamaları üzerinden geri bildirimde bulunarak çalışmalarını öğretmenlerine ulaştırmış ve öğretmenleri de ancak bu şekilde onlara dönüt ve düzeltme verebilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerinde Kullanılan Yazma Yaklaşım ve Modellerine” İlişkin Görüşleri

Yazma yaklaşım ve modelleri	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Çevrim içi yazma eğitimi	6	24	30
Süreç temelli yazma yaklaşımı	7	16	23
Öğrenci geri bildirim	11	9	20
Ürün temelli yazma yaklaşımı	15	3	18
Dönüt, düzeltme ve kontrol	6	7	13
Yüz yüze yazma eğitimi	10	3	13
Hazır bulunuşluk	1	10	11
Eğitimde fiziksel uzaklık	-	10	10
Çevrim içi ders süresi	-	10	10
Çevrim içi derse katılım	1	7	8
Süreç odaklı değerlendirme	-	5	5
Ürün odaklı değerlendirme	3	1	4
Merkezî sınavlara yönelik eğitim	4	-	4
Çevrim içi derste teknik aksaklıklar	-	3	3
Veli desteği	2	1	3
Bir metni olduğu gibi yazma	2	-	2
Özet çıkarma	2	-	2
Toplam	70	109	179

K.3. (Erkek, 42.00 dk.): Hani önce de saydığım nedenlerden dolayı biz sadece işte süreci değerlendiremedik. Dolayısıyla hiç süreç odaklı olamadık. Çocuk eserini, yazısını ortaya koyduğu zaman bunu nasıl yazmış, fikirlerini oluşturmuş mu, önceden kabataslak bir taslak oluşturmuş mu falan filan. İşte bunlara bir türlü inemedik. Sadece işte ürün temelli mi oluyor, ürün temelli çıkan ürüne baktık.

K.17. (Kadın, 39.26 dk.): Hani doğrusunu söylemek gerekirse biraz daha geleneksel oldu hani ürün temelli oldu. Yani tek bir kişiyle hani dedim ya öğrenciler derse giremiyor falan. Tek bir kişi üzerinde yapılabilecek bir şey değildi yani. O yüzden yani daha çok ürün temelli oldu. Hani ben konu verdim öğrenciye yani öğrenci de o konu üzerinden artık ne düşünüyorsa ya da araştırmaları çerçevesinde falan. Yani onun üzerinden yazdı getirdi ama kesinlikle süreç temelli ilerlemedi.

Tablo 4 incelendiğinde, çeşitli nedenlerden ötürü çevrim içi Türkçe derslerinde yazma eğitimi ile alakalı çok fazla çalışma yapılamadığı ve yapılsa ile bunlardan yeterli verim alınamadığı dile getirilmiştir. Kısıtlı olsa bile derslerde bazen yazma eğitimi ile alakalı ürün temelli yazma uygulamaları ve çalışmaları yapılabilmektedir. Bu çalışmalar ise öğrencilere genellikle ödev olarak verilmiş ve bunların geri bildirimleri ise WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamaları üzerinden alınmıştır. Katılımcılar, yazma çalışmalarını ancak bu şekilde kontrol edebildiklerini ve yetersiz de olsa öğrencilere bu şekilde dönüt ve düzeltme verebildiklerini dile getirmişlerdir. Görüldüğü üzere daha çok ürün temelli bir yazma yaklaşımı uygulandığı için değerlendirmeler de ürün odaklı bir şekilde yapılmıştır. Katılımcılar; öğrencilerden, okul ve sınıf ortamından fiziksel olarak uzak kalınmasının, ders sürelerinin yetersiz olmasının, ses ve bağlantı gibi teknik aksaklıklar yaşanmasının, öğrencilerin yazma çalışmalarını kontrol edip onlara anında dönüt ve düzeltme verilememesinin ve öğrencilerden ders esnasında sağlıklı bir geri bildirim alınamamasının derslerde süreç temelli bir yazma yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Süreç temelli bir yazma yaklaşımını uygulanamadığından ötürü süreç odaklı bir değerlendirme de yapılamamıştır.

Tablo 5: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerinde Kullanılan Yazma Yöntem ve Tekniklerine” İlişkin Görüşleri

Yazma yöntem ve teknikleri	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yazma yöntem ve teknikleri	19	37	56
Çevrim içi yazma eğitimi	1	24	25
Dönüt, düzeltme ve kontrol	1	16	17
Uzaktan eğitim	1	16	17
Hazır bulunuşluk	2	12	14
Yüz yüze eğitim	13	-	13
Çevrim içi ders süresi	1	9	10
Öğrenci geri bildirim	3	7	10
Öğretmen ve öğrenci imkânları	3	7	10
Çevrim içi derse katılım	2	6	8
Öğretmen yeterliği	1	5	6
Bir metni olduğu gibi yazma	5	-	5
Çevrim içi derste teknik aksaklıklar	1	4	5
Merkezî sınavlara yönelik eğitim	4	1	5
Ödevlendirme	3	1	4
Kritik konu ve kazanımlar	3	-	3
Okuma becerisi	2	-	2
Telafi eğitimi	1	1	2
Öğretim programı	1	1	2
Yazma saati	1	-	1
Toplam	68	147	215

K.13. (Erkek, 23.20 dk.): Burada özellikle canlı derslerde yazma yöntemleriyle ilgili çok fazla bir şey yapamadık. Gerek işte dersin işleniş, işleniş şekli itibariyle, öğrencilerle işte yüz yüze temas kuramamak, öğrencinin kamerasının kapalı olması, ne yaptığını çok fazla görülmemesinden dolayı. Bir de dediğim gibi genel itibariyle benim 8. sınıf öğrencisi olduğu için sınava hazırlık, aşaması olarak değerlendirdik.

K.18. (Kadın, 15.00 dk.): Yazma yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanamadığına katılıyorum. Bunun çözümünde en önemli pay sınıf öğretmenlerin düşüyor. İlkokulda öğrencilerin yazmayı iyi öğrenemediği 7 yıllık gözlemlerimden yararlanarak rahatça söyleyebilirim. İlkokulda yazısı gelişmeyen öğrencilerin ortaokul ve lisede yazılarını geliştirmediklerini, yazma dersine karşı isteksizlikleri eğitim hayatları boyunca devam eder.

Çevrim içi derslerde yazma eğitimiyle alakalı çok fazla çalışma yapılamadığı için yazma yöntem ve teknikleri de etkili ve verimli bir şekilde kullanılamamıştır. Öğrencilerin yazmaya ve çevrim içi derslere karşı hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması, ders sürelerinin herhangi bir yazma çalışması yapmak için çok kısa olması, derslerde sıklıkla teknik aksaklıkların yaşanması, öğrencilerin canlı derslere katılım sağlamak için gerekli imkânlardan yoksun olmaları ve bu yüzden derslere katılım sağlayamamaları yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılamamasının nedenlerinden birkaçıdır. Bu olumsuz durumun sadece öğrencilerden ve uzaktan eğitim sürecinin olumsuzluklarından kaynaklanmadığı da bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin de uzaktan eğitim sürecinde yazma eğitimine yönelik çalışmalar yapmak için isteksiz oldukları ve bunun için gerekli yeterliğe sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Buna rağmen uzaktan eğitim sürecinde az da olsa özet çıkarma, not alma, metin tamamlama, boşluk doldurma ve dikte gibi süreç gerektirmeyen daha basit düzeydeki yöntem ve teknikler ara sıra kullanılmış veya ödev olarak verilmiştir. Fakat bunlardan da istenen verimin ve geri bildirim alınmadığı söylenmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerinde Kullanılan Metin Türlerine” İlişkin Görüşleri

Metin türleri	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Hikâye edici metinler	42	4	46
Bilgilendirici metinler	12	27	39
Çevrim içi yazma eğitimi	9	19	28
Hazır bulunuşluk	10	14	24
Şiir	18	5	23
Metin türlerini ayırt etme	12	6	18
Görsel, işitsel ve yazılı materyaller	8	-	8
Türkçe ders kitabı	6	1	7
Örnek metin okuma	6	-	6
Öğretim ilkeleri	4	-	4
Yazma yöntem ve teknikleri	4	-	4
Merkezî sınavlara yönelik eğitim	3	-	3
Toplam	134	76	210

K.4. (Erkek, 32.48 dk.): Genelde şunu yapardım; mesela bir masal türünü anlatacaksam öncelikle masalla ilgili bir animasyon izletirdim ya da bir fablın özellikleri nasıl olacaksa bir fablla ilgili animasyon izletirdim ya da bir tiyatro metninin özellikleri nasıl olacaksa onunla ilgili mesela kısa bir skeç izletirdim, onu yapardım. Mesela eğer şiirini özelliklerini vermek istiyorsam bir şiir dinletisi genelde onu izletirdim, yani şiirdeki ahengi görebilmeleri açısından, kulağa hoş gelmesini görebilmeleri açısından. Genelde ben o şekilde yaptım.

K.6. (Erkek, 43.22 dk.): Kazanımları göz önünde bulundurursak genel anlamda zaten, 6. sınıf için konuşuyorum, şiir ve hikâye edici metin göze çarpıyor bu senelerde. Okul açıkken yüz yüze eğitim olduğu dönemlerde tiyatro metinlerine şey yapmıştım, yoğunlaşmıştım. Ama şeydeyken, online eğitimdeyken fabl üzerine yoğunlaşmıştım. Çünkü çocukların ilgisini bayağı bir çekiyordu hayvanların konuşturulması, bir de bu söz sanatlarının öğrenciye sezdirmeden verilmesi hususunda fabllar bayağı bir etkili oluyor.

Tablo 6 incelendiğinde, metin türlerinin ayırt edilebilmesiyle ilgili olumlu görüşlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin merkezî sınavlarda metin türleriyle alakalı sorulan soruları doğru yapabilmeleri ve metin türlerini karıştırmamaları için çevrim içi derslerde öğrencilere bunlarla ilgili teorik bilgiler verilmiştir. Yazma eğitimi ile ilgili tespit edilen olumsuz görüşler, öğrencilere metin türleriyle ilgili teorik bilgiler verilmesine rağmen bunlara yönelik yazma çalışmalarının düzenli bir şekilde yapılamadığını gösterir niteliktedir. Tabloda görüldüğü üzere katılımcılar, çevrim içi yazma eğitimine yönelik birtakım olumlu görüşlerde de bulunmuşlardır. Buna göre sürecin tüm olumsuzluklarına rağmen derslerde ve ders dışında az da olsa bazı yazma çalışmaları yapılabilmektedir. Bunların ise daha çok hikâye edici metinlere ve şiir metinlerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni katılımcılar tarafından ilgi, istek ve motivasyon gibi hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Buna göre öğrenciler, en çok hikâye edici metinlere ve şiir metinlerine ilgi duymuş ve bunlarla ilgili çalışmaları severek ve kolaylıkla yapabilmektedir. Katılımcılar; hikâye edici metinlerle ilgili olumlu görüşlerini dile getirirken, öğrenciler sevip ilgi duydukları için masal, fabl, öykü ve tiyatro gibi hikâye edici metin türlerini daha sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Tabloya bakıldığında bilgilendirici metin türüyle ilgili daha çok olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, hazır bulunuşluk bakımından bilgilendirici metinlere ilgi duymadıkları ve bilgilendirici metin yazmak için gerekli ön bilgi ve becerilere sahip olmadıkları için bu metin türüyle ilgili yazma çalışmaları verimli ve düzenli bir şekilde yapılamamıştır. Katılımcılar; metin türlerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için görsel, işitsel ve yazılı materyallerden, Türkçe ders kitabından, yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanılabileceğini belirtmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerindeki Yazılı Anlatım Kurallarına ve Yazma Çalışmalarındaki Biçimsel Özelliklere” İlişkin Görüşleri

Yazılı anlatım kuralları ve biçimsel özellikler	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yazılı anlatım kuralları	5	32	37
Dönüt, düzeltme ve kontrol	8	21	29
Yüz yüze yazma eğitimi	21	3	24
Çevrim içi yazma eğitimi	1	17	18
Çevrim içi eğitim süreci	2	11	13
Öğrenci geri bildirim	2	10	12
Mesajlaşma uygulamaları	9	-	9
Hazır bulunuşluk	3	5	8
Çevrim içi öğrenme	-	8	8
Merkezî sınavlara yönelik eğitim	6	-	6
Ölçme ve değerlendirme	1	3	4
Kendini ifade etme becerisi	3	-	3
Görsel, işitsel ve yazılı materyaller	3	-	3
Dikte	1	1	2
Dil bilgisi	2	-	2
Metinle öğrenme	1	-	1
Ödevlendirme	1	-	1
Toplam	69	111	180

K.2. (Erkek, 27.52 dk.): Yani çevrim içi ortamda yazma becerisi üzerine biz daha herhangi bir çalışma yürütmedik. Biz bunu önce yüz yüze eğitimin olduğu süreçte kompozisyon şeklinde öğrencilerimize bir çalışma yaptırarak. Kompozisyonda çocuklarımıza sayfa düzeni, imla ve noktalama, yazım kuralları, başlık ondan sonra satır arası boşluklar vb. şeklinde bir çalışma yürüttük. Çevrim içi ortamda bunun mümkün olmadığını anladık ve o yüzden herhangi bir çalışma, bu yönde herhangi bir çalışma yürütmedik maalesef.

K.7. (Erkek, 37.28 dk.): O dertten yakınıyoruz açıkçası bizler de. Eğer o noktada biz olarak daha önceden verdiğimiz için o bilgileri, o noktada çok sıkıntı yaşamadık. Yani şimdi teorik bilgi kısmına, teorik bilgi kısmını biz uzaktan eğitimle vermiş olsaydık yaşıyor olabilirdik. Yalnız yüz yüze eğitimde teorik kısmını verdiğimiz için öğrenci bir paragraf yazarken bir kompozisyon yazarken temel bilgileri bildiğinden yani çoğunlukta yine oluyor bazılarında maalesef ama çoğunlukta öyle bir sıkıntı yaşamıyoruz şu an.

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çevrim içi yazma eğitimiyle alakalı daha çok olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu süreçte yazma eğitimiyle alakalı çok fazla çalışma ve etkinlik yapılamadığı, yapılsa bile bunlardan istenen verim alınmadığı için öğrencilerin yazım kuralları, noktalama işaretleri, yazı ve sayfa düzeni gibi yazılı anlatım kurallarına uyabilme becerileri bu süreçte gerileme göstermiştir. Bunun en önemli nedeni ise öğrencilere derslerde anında ve sağlıklı dönüt ve düzeltme verilememesidir. Katılımcılar; yazma becerisi için dönüt, düzeltme ve kontrol yapmanın ne kadar önemli ve gerekli olduğunu dile getirmiştir. Fakat derslerde bağlantı sorunlarının yaşanması, ders sürelerinin yetersiz olması, öğrencilerin kamera ve mikrofonlarını kapatarak derslerde etkin olmaması ve geri bildirimde bulunmaması gibi nedenlerden ötürü yazma çalışmaları yapılamamış, yapılsa bile bunlar için gerekli dönüt ve düzeltmeler uygulanamamıştır. Öğrencilere yaptıkları yazma çalışmalarındaki hatalar ve eksikliklerle ilgili sağlıklı dönüt ve düzeltme verilemediği için onların yazılı anlatım kurallarına uyma becerileri de gerilemiştir. Ayrıca katılımcılar; hazır bulunuşluk bakımından 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre yazılı anlatım kurallarına uymakta daha az zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Ortaokula geçtikten sonra son iki yıldır çoğunlukla uzaktan eğitim üzerinden eğitim gördükleri için 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım kurallarına uymakta daha çok zorluk yaşadıkları; 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ise yüz yüze eğitimden kalan yeterli bilgi ve becerileri olduğu için bu konuda daha az zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Katılımcılar, yazılı anlatım kurallarının öğretimi ve yazma çalışmaları ile

pekiştirilmesine yönelik yüz yüze ve çevrim içi yapılan yazma eğitimini karşılaştırmış; yüz yüze yapılan yazma eğitimin daha verimli olduğunu belirtmiştir. Çünkü yüz yüze yapılan yazma çalışmalarında öğrencileri kontrol etmenin ve onlara hatalarını fark etmeleri için gerekli yerlerde dönüt ve düzeltme vermenin daha kolay olduğu söylemiştir.

Tablo 8: Katılımcıların “Çevrim İçi Derslerin Olanakları ile Türkçe Derslerinde Yaratıcı Yazarlık Eğitimi Verilmesine” İlişkin Görüşleri

Yaratıcı yazarlık eğitimi	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yazma yöntem ve teknikleri	29	-	29
Uzaktan eğitim süreci	4	19	23
Görsel, işitsel ve yazılı materyaller	16	-	16
Hazır bulunuşluk	9	7	16
Metin türleri	12	-	12
Çevrim içi yazma eğitimi	-	11	11
Yüz yüze yazma eğitimi	9	-	9
Merkezî sınavlara yönelik eğitim	8	1	9
Öğrenciye rehberlik etme	3	-	3
Ölçme ve değerlendirme	2	1	3
Yaratıcı yazarlık atölyeleri	3	-	3
E-portfolyo	2	-	2
Senaryo yazma	2	-	2
Okuma becerisini geliştirme	2	-	2
Pekiştirme	2	-	2
Wattpad uygulaması	1	-	1
Küçük adımlar ilkesi	1	-	1
Toplam	105	39	144

K.15. (Kadın, 59.15 dk.): Çocuk istediği zaman giriyordu, istemediği zaman girmiyordu. Bunun da bir kontrolü yok. Veya çocuğun girmemesinin çocuğa verdiği bir zarar da yoktu. Ha bu çocuk için de bir adaletsizlik. Çünkü çocuğun da maddi durumu yok, interneti yok, tableti yok. Yani açıkçası çok sıkıntılı bir süreçti. Ama maalesef online olunca çocuk hiçbir şekilde istemiyor. Çocuk derse girmiyor zaten. Hiç yaratıcı yazma kısmını bile geçiyorum yani. Hiç yaratıcılık kısmına giremedik yani bunu söyleyeyim.

K.14. (Erkek, 46.46 dk.): Komik resimler oluyor ya mesela, karikatür. Bir karikatürü koyarım ekrana, bu karikatürden ne çıkarıyorsanız yazın, derim. Bu şekilde öğrenci o karikatürü yorumlayıp değerlendirdiği zaman bir yaratıcı yazma tekniği kullanmış olur. Bir ses kaydı yoruldik, bu ses kaydının devamını siz getirin şeklinde. Yani o şekilde şeyler yapılabilir. Wattpad diye bir uygulama var. Bazı öğrenciler, yetenekli öğrenciler, faydalanmak isteyenler faydalanıyor.

Tablo 8 incelendiğinde uzaktan eğitim süreci ve çevrim içi yazma eğitimiyle ilgili olumsuz, yüz yüze yazma eğitimiyle ilgili ise olumlu görüşlerin daha çok olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu durumun; öğrencilerin derslere düzenli bir şekilde katılmaması, yazma çalışmaları yapılırken öğrencilerden geri bildirim alınamaması, ders sürelerinin yetersiz olması, ders esnasında öğrencilerin yaptıkları çalışmaların kontrol edilememesi, onlara sağlıklı ve yeterli bir şekilde dönüt ve düzeltme verilmemesi gibi nedenlerden kaynaklandığını dile getirmektedir. Bu nedenlerden ötürü çevrim içi eğitimin mevcut şartları ile iyi bir yaratıcı yazarlık eğitimi verilemeyeceği; fakat olumsuzluklar ortadan kaldırıldığında ve bu eğitimin sağladığı teknolojik olanaklardan yeterli bir şekilde yararlandığında iyi bir yaratıcı yazarlık eğitimi verilebileceği ifade edilmiştir. Katılımcılar, bu süreçte iyi bir yaratıcı yazarlık eğitimi verebilmek için birtakım tavsiyelerde bulunmuştur. Buna göre öncelikle uzaktan eğitimin fiziksel ve maddi yetersizliklerinin ortadan kaldırılması gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazma motivasyonlarının ve istekliliğinin çeşitli etkinliklerle artırılması, uzaktan eğitime uygun yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve öğrencilerin yaratıcılıklarının

ortaya çıkaracak metin türlerinin tercih edilmesi önerilmiştir. Tabloya bakıldığında, çevrim içi eğitimin sağladığı teknolojik imkânlardan ötürü görsel, işitsel ve yazılı materyallere erişim ile ilgili sadece olumlu görüş bildirildiği görülmektedir. Buna göre öğrencilere çevrim içi imkânlarla yaratıcı yazarlık eğitimi verilecekse animasyon, karikatür, film, video ve şarkı gibi görsel, işitsel ve yazılı materyallerden çok kolay bir şekilde yararlanılabileceği ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yaratıcı yazarlık atölyelerinden ve bu atölyelerin yaptığı çalışmalardan, e-portfolyolardan, Wattpad gibi internet tabanlı yazma uygulamalarından faydalanılabileceği belirtilmiştir. Bu süreçte öğrenciler bol bol dizi ve film izledikleri için öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerilerini geliştirmek için senaryo yazma gibi yeni ve farklı yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanılması gerektiği de önerilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerinde Yapılan Yazma Çalışmalarının Diğer Temel Dil Becerilerine Katkısına” İlişkin Görüşleri

Yazma çalışmalarının diğer dil becerilerine katkısı	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Yazma ve okuma ilişkisi	21	3	24
Yazma ve dinleme/izleme ilişkisi	13	6	19
Çevrim içi yazma eğitimi	1	17	18
Yazma ve konuşma ilişkisi	15	2	17
Yazma ve dil bilgisi ilişkisi	11	2	13
Yazdıklarını paylaşma	12	-	12
Çevrim içi eğitim	-	12	12
Özet çıkarma	6	-	6
Soru-cevap tekniği	4	-	4
Yüz yüze yazma eğitimi	3	-	3
Türkçe ders kitabı	2	-	2
Not alma	2	-	2
Bir metinden hareketle yeni metin oluşturma	1	-	1
Toplam	91	42	133

K.9. (Erkek, 44.54 dk.): *Olumlu yönde etkiledi diyemem. Tabii olumsuz yönde çok etkiledi. Hani ilk soruda da dedik ya bu bir bütündür. Bu bir zincirdir, zincirin bir halkası kopuk olursa o zincir komple dağılır. Yazma becerileri de kopuk olursa bütün kazanımlar, diğer derslerde de dâhil bütün kazanımlar sekteye uğruyor, kötü oluyor. Ben olumlu değil, tamamen olumsuz etkilendiği düşüncesindeyim.*

K.12. (Kadın, 24.21 dk.): *Şu şekilde mesela metnini bitiriyordu. Az önceki dediğim örnekte, metni bitiyordu, oku bizimle paylaş diyorduk. O arada diğer arkadaşlar dinlemesi gerekiyordu. Orada dinleme becerisi biraz da olsa katkı sağlamış oluyordu. E yazabilmesi için ne gerekiyor? Kitap okuması gerektiğini bilmesi gerekiyor. Oradan da okumayla ilgili beceriyi geliştirmeye çalışıyorsun. Dil bilgisi de bu şekilde. Mesela değerlendirme bölümünde o da devreye giriyordu.*

Öğrencilerin derslere düzenli katılmaması, motivasyonlarının düşük olması, yapılan çalışmalarla ilgili geri bildirimde bulunmaması, çevrim içi ders sürelerinin kısa olması, derslerde teknik aksaklıkların yaşanması, öğrencilerin kontrol edilip onlara yeterli dönüt ve düzeltme verilememesi gibi sorunlardan ötürü çevrim içi eğitim süreciyle ilgili birçok olumsuz görüş dile getirilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere bu durum yazma eğitimini olumsuz etkilemiş; bu gibi olumsuzluklar nedeniyle Türkçe derslerinde yazma eğitimi arka planda kalmış ve buna yönelik herhangi bir çalışma sıklıkla ve verimli bir şekilde yapılamamıştır. Katılımcılar, yazma eğitimiyle ilgili verimli bir süreç işlemediğinden ötürü yazma becerisi ile ilgili yapılan bir çalışmanın diğer dil becerilerini etkilemesi gibi bir durumun çok da mümkün olmadığını dile getirmiştir. Fakat buna rağmen eğer imkân bulunup herhangi bir yazma çalışması yapabildiği takdirde bu çalışmaların diğer dil becerilerine mutlaka katkı sunacağı belirtilmiştir. Tabloya bakıldığında özellikle yazma becerisi ve okuma becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğu

görülmektedir. Ayrıca yazma becerisi ile ilgili yapılan bir çalışmanın konuşma, dinleme/izleme ve dil bilgisi becerilerini de etkilediği görülmektedir. Katılımcılar, yazma ve diğer dil becerileri arasındaki etkileşimin nasıl gerçekleşebileceğiyle ilgili birtakım örnekler vermiştir. Yazma çalışması yapılırken yazdıklarını paylaşma aşamasında öğrenciler tarafından ortaya çıkarılan yazılı ürünler okunarak veya konuşularak diğer öğrencilerle paylaşılır ve sınıftaki diğer öğrenciler de bunları dinleyerek akran değerlendirmesi yapar. Bu yüzden yazma çalışmalarının yazdıklarını paylaşma aşamasında okuma, konuşma ve dinleme becerileri de etkin bir şekilde kullanılır. Dinlenenlerin ve okunanların özetlenmesine ve not edilmesine yönelik yapılan bir yazma çalışmasında okuma ve dinleme becerileri bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Özellikle yazma çalışmalarının değerlendirilmesi aşamasında öğrencilere yaptıkları dil bilgisi hatalarıyla ilgili dönüt ve düzeltme verildiği için yazma ve dil bilgisi ilişkisi bu durumdan olumlu yönde etkilenir. Sonuç olarak bütün dil becerileri birbirleriyle ilişki içerisinde oldukları için herhangi birine yönelik yapılan bir çalışmanın diğer dil becerilerini de etkilediği belirtilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerinde Gerçekleştirilen Yazma Eğitimindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına” İlişkin Görüşleri

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Süreç odaklı değerlendirme	19	12	31
Ürün odaklı değerlendirme	17	9	26
Ölçme ve değerlendirme	5	14	19
Çevrim içi yazma eğitimi	-	15	15
Dönüt, düzeltme ve kontrol	8	6	14
Dereceli puanlama anahtarı	8	-	8
Yüz yüze yazma eğitimi	6	-	6
Veli ile iş birliği	4	1	5
Öğrenci ürün dosyası	5	-	5
Öz değerlendirme	3	-	3
Mesajlaşma uygulamaları	3	-	3
Kontrol listeleri	2	-	2
Akran değerlendirme	2	-	2
Performans ödevi	1	-	1
Toplam	83	57	140

K.10. (Kadın, 24.25 dk.): Çevrim içi ders için süreç zaten zor, hani ürün temelli de sanki zor. Hani çok yan yana gelemediğin için. Anca yine öğrenci mesela okurdu, sen dinlerdin o şekil olabilir ya da WhatsApp'tan veya başka uygulamalardan hani yazıp atınca o şekil olabilirdi. Yani sonra tabi tekrar dönüt verebilirsin. Derse zaten üç-dört öğrenci katılıyor diyorum ya. Her öğrenci göndermiyordu tabi ki. Ki ben böyle bir çalışma da çok yaptırmadım açıkçası.

K.11. (Erkek, 30.29 dk.): Bir süreç içinde çocuğa yazma yaptırdığımız zaman bir etkinlik, bir ödev olduğu zaman bunu aşama aşama kontrol edip onun üzerinden bir değerlendirme yapabiliriz ölçek hazırlanıp. Ama ben uygulamadım bunu. Derse düzenli gelmeyen öğrenciler, bağlantının olmaması ya da elektrik kesintileri gibi birçok sıkıntı yaşadık. Bizim burada uzaktan eğitimde öngöremediğimiz şey çocuğun derse gelip gelmeyeceği, katılımın nasıl olacağı. Bunlarda sıkıntı yaşıyorduk ama ürün değerlendirme her zaman daha ekonomik olur. Etkinlik açısından bakarsanız süreç değerlendirme daha iyi ama güzel bir organizasyon gerektirir.

Çevrim içi olanaklarla yazma eğitimi kapsamında çok fazla yazma çalışması yapılamamasından ve yapılanların da verimsiz geçmesinden ötürü yazma çalışmaları için yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik daha çok olumsuz görüş olduğu dikkat çekmektedir. Bu süreçte yazma becerisine yönelik sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme ve buna yönelik çalışmalar yapılamamıştır. Bunun en önemli nedenleri ise öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulamaması, öğrencilerin yaptıkları yazma çalışmalarının kontrol edilememesi ve

bunlar için gerekli dönüt ve düzeltmelerin verilememesidir. Katılımcılar, yazma eğitimine yönelik çok sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapamamalarının yanında yaptıkları ölçme ve değerlendirme çalışmalarının daha çok öğrencilerin öğrenme eksikliklerini kapatmaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yazma eğitimine yönelik sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılamamasına rağmen ideal bir ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Yazma eğitimi için ideal olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, yazma sürecinin başından sonuna kadar yapılanları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yapılmasını öngören süreç odaklı bir değerlendirmedir. Çevrim içi eğitim sürecinde özellikle öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunması, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulamaması ve öğrencilerin yazma süreçlerini kontrol etmenin mümkün olmaması gibi nedenlerden ötürü süreç temelli bir değerlendirme yapılamamıştır. Yazma eğitimi için ürün odaklı bir değerlendirme geleneksel olmasına ve önerilmemesine rağmen çevrim içi yazma eğitimi için ürün odaklı bir değerlendirmenin daha ekonomik ve uygulanabilir olduğu görülmektedir. Bu süreçte ürün odaklı bir değerlendirme için WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamalarının kullanıldığı belirtilmiştir. Tabloya bakıldığında katılımcıların çevrim içi süreç için ideal bir ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşler de dile getirdikleri görülmektedir. Ders esnasında herhangi bir yazma çalışması yapmak ve bunu değerlendirmek zor olduğu için öğrencilere ders dışında yapabilecekleri performans ödevlerinin ve yazma çalışmalarının verilebileceği vurgulanmıştır. Ders dışında yapılacak bu çalışmalar ile öğrenciler tarafından ürün dosyası oluşturulabileceği ve böylece öğretmenlerin de yazma çalışmalarını sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerinin mümkün olabileceği dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin pandemi sürecinde zamanlarının çoğunu evde velileri geçirdikleri ve velilerin, öğrencileri daha kolay gözlemleyebildikleri belirtilmiştir. Buna bağlı olarak yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin de katılabileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencinin kendisi de katılarak öz değerlendirme yapılmasına imkân verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların “Çevrim İçi Türkçe Derslerinden Hareketle İdeal Bir Yazma Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine” İlişkin Görüşleri

İdeal bir yazma eğitimi	f		Toplam
	Olumlu	Olumsuz	
Çevrim içi yazma eğitimi	7	20	27
Hazır bulunuşluk	16	1	17
Çevrim içi eğitim süreci	3	14	17
Yazma yöntem ve teknikleri	13	-	13
Yüz yüze yazma eğitimi	5	6	11
Merkezî sınavlara yönelik eğitim	10	-	10
Metin türleri	7	-	7
Dönüt, düzeltme ve kontrol	2	5	7
Okuma becerisini geliştirme	7	-	7
Ürün temelli yazma yaklaşımı	4	2	6
Görsel, işitsel ve yazılı materyaller	5	-	5
Dikte	3	1	4
Süreç temelli yazma yaklaşımı	4	-	4
Veli ile iş birliği	4	-	4
Performans ödevi	2	-	2
Öğretim programı	2	-	2
Akran öğrenmesi	1	-	1
Öğretmen kılavuz kitabı	1	-	1
Hizmet içi eğitim	1	-	1
Pekiştirme	1	-	1
Toplam	98	49	147

K.8. (Kadın, 28.35 dk.): *Ya yazma dersi güzel ama yazma dersinin kazanımları mesela her nerdeyse seviyede aynı. Yani biz bir yıllık plan çıkarttığımızda bakıyoruz ki 6. sınıfta aynı, 7 de aynı 8 de aynı. Burada değişen bir şey olmuyor. Aslında her sınıf düzeyinde bu yeniden organize edilebilir. Daha eğlenceli olacak şekilde çocuklara bunu verebiliriz. Ne bileyim örnek metinleri aslında bize kılavuz kitap olarak da verebilirler. Metin metin gidiyoruz biz Türkçe dersinde. Genelde işte zaten yazmayla ilgili olanlar en sonda oluyor şeyde etkinliklerde. Süre kalmış olmuyor zaten ona, çok vakit kalmıyor. Türkçenin ders saati de fazla ama ciddi anlamda hem okumaya hem yazmaya hem dil bilgisine yetmiyor. O yüzden olabildiğince biz kısa tutmaya çalışıyoruz. O istediğimiz verimi de alamıyoruz yani.*

K.16. (Erkek, 54.07 dk.): *İdeal bir yazma eğitimi, süreç yaklaşımı baz alınarak hani yazmanın bir süreç olduğunu, böyle bir anda olmadığını, bazen ince motor becerisi gerektirdiğini ya da bazı tekniklerle yazıların düzeltilebileceğini farkında olup öğrencilere de bu temelli yaklaşırsa ben yazma eğitiminin faydalı olacağına inanıyorum. İyi bir yazar olabilmek için dediğim gibi iyi bir okur da olmak lazım.*

Derslerde teknik aksaklıklar yaşanması, imkânların kısıtlı olmasından ötürü öğrencilerin derslere katılım sağlayamaması, ders sürelerinin yetersiz olması, öğrencilerden geri bildirim alınmaması ve öğretmen ile öğrencinin aynı fiziksel ortamda bulunmaması gibi nedenlerden ötürü eğitim sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde ilerlemediği görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin olumsuzlukları, Türkçe derslerinde LGS ve bursluluk gibi merkezî sınavlara yönelik bir eğitimin uygulanması, derslerde öğrencilerin kontrol edilememesi ve öğrencilere sağlıklı bir dönüt-düzeltilme verilememesi gibi nedenlerden ötürü çevrim içi derslerde yazma eğitimine gereken önemin verilemediği ifade edilmiştir. Katılımcılar, ideal bir yazma eğitiminin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği ile ilgili birtakım çözüm ve önerilerde bulunmuştur. Öncelikle ideal bir yazma eğitimi için öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve buna yönelik çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra uzaktan eğitim süreci olanaklarının ve öğrenci imkânlarının iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çevrim içi eğitimin sağladığı imkânlar ölçüsünde animasyon, film, video, müzik, karikatür gibi görsel, işitsel ve yazılı materyallerden sık sık yararlanılarak yazma etkinliklerinin ilgi çekici hâle getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma ile COVID-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirilen çevrim içi Türkçe derslerinde yazma eğitimine yönelik yeterli düzeyde etkinlik, uygulama ve çalışma yapılamadığı; yapılsa bile bunlardan pek bir verim alınamadığı söylenebilir. Bu dönemde eğitim sürecinin ve buna bağlı olarak yazma eğitiminin verimsiz geçmesinin birçok nedeninin olduğu tespit edilmiştir.

Bu nedenlerden ilkinin, öğrencilerin çevrim içi derslere katılmaması; katılsalar bile bu durumun sürekli ve düzenli bir şekilde devam etmemesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin genel olarak internet erişimi, internet alt yapısı ve şebeke, derslere katılım sağlayacak cihazların bulunması gibi imkânlardan yoksun oldukları ve bu yüzden derslere katılım sağlayamadıkları belirtilebilir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin bu imkânlardan daha çok yoksun oldukları ve bunun sonucunda canlı derslere çok az katılım sağlayabildikleri veya hiç katılım sağlayamadıkları söylenebilir. Ayrıca okul ve sınıf ortamından fiziksel olarak uzakta kaldıkları için öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarının azaldığı ve derslere katılmak istemedikleri söylenebilir. Çevrim içi dersler ve uzaktan eğitim süreciyle alakalı yapılan bazı çalışmalarda da bu konuda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Arslan vd., 2021; Bayburtlu, 2020; S. Erdem ve

Görgülü Arı, 2021; Özgül vd., 2020; Orhan, 2021; Özyürek, Bedge, Yavuz ve İ. Özkan, 2016). Bu bakımdan çalışmaların tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hatalarını ve öğrenme eksikliklerini tespit edebilmek için çalışmaları kontrol edilmeli ve öğrencilere bu eksikliklerini tamamlamaları için anında dönüt verilip bunlarla ilgili gerekli düzeltmeler yapılmalıdır (Demirel, 2017). Çalışmada elde edilen bulgulara göre özellikle yazma eğitimi kapsamında öğrencilere birtakım yazma çalışmaları yaptırıldığında bu çalışmaların öğretmenler tarafından kontrol edilmesi ve öğrencilere yaptıkları hatalar için mutlaka anında dönüt ve düzeltme verilmesi gerektiği tespiti yapılabilir. Türker (2014) de yaptığı çalışma ile yazma becerisinin gelişmesi için öğrencilere dönüt ve düzeltme vermenin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yazma becerisinin gelişmesi için öğrenci çalışmalarının kontrol edilip bunlar için gerekli dönüt ve düzeltmelerin verilmesi her ne kadar önemli olsa da çevrim içi eğitimde öğrenci çalışmalarının istenen şekilde kontrol edilemediğine ve öğretmenler tarafından bunlar için yeterli dönüt ve düzeltmelerin yapılamadığına ulaşılabılır. Ayrıca herhangi bir yazma çalışması yaptırılmaya çalışılırken çoğu zaman öğrencilerden de geri bildirim alınmadığı belirtilebilir. Yapılan dersler esnasında öğrencilerin kameraları ve sesleri çoğu zaman kapalı olduğu için öğrencilerden sağlıklı bir geri bildirim alınmadığı söylenebilir. Bunun yanında yazma çalışmaları ödev olarak verildiğinde de çok az öğrencinin gerekli geri bildirimlerde bulunduğu belirtilebilir. Türker (2014), Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017), Şirin ve Tekdal (2015), Başaran vd. (2020) ve Orhan (2021) da yaptıkları çalışmalar sonucunda uzaktan eğitim sürecindeki ve çevrim içi derslerdeki geri bildirimler, dönüt ve düzeltmeler konusunda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Yazma çalışmaları için çevrim içi ders esnasında öğrencilerden geri bildirim almak ve onların çalışmalarını kontrol edip onlara bu konuda dönüt ve düzeltme vermek zor olduğundan ötürü bunun için WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamaları kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin bazıları yaptıkları yazma çalışmalarını WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamaları üzerinden öğretmenlerine ulaştırmış, öğretmenleri de gerekli kontrolleri yapıp onlara bu sosyal medya araçları üzerinden dönüt ve düzeltme vermeye çalışmıştır. Öpengin (2020) ve Bayburtlu (2020) da yaptıkları çalışmalar ile bu konuda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yüz yüze eğitimde çoğunlukla 40 dakika olan ders süreleri çevrim içi derslerle beraber 30 dakikaya düşmüştür. Bu 30 dakikanın yarısının da ses ve bağlantı gibi teknik aksaklıklar nedeniyle daha da kısaldığı tespiti yapılabilir. Buna göre ders sürelerinin herhangi bir yazma çalışması yaptırmak için yetersiz olduğu ve çoğunlukla bu yüzden yazma eğitimi ile alakalı herhangi bir çalışma yapmanın mümkün olamadığı tespiti yapılabilir. Emmungil ve Yılmaz (2021), Özgül vd. (2020) ve Orhan (2021) da yaptıkları çalışmalarda canlı ders sürelerinin kısa ve yetersiz olduğunu, derslerde yaşanan internet ve bağlantı gibi alt yapı sorunlarının çevrim içi dersleri olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Buna göre bu çalışmalar incelendiğinde çevrim içi ders sürelerinin kısa olması ve bu derslerde teknik aksaklıkların yaşanması gibi benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Çalışma sonucunda, Türkçe derslerinde yazma eğitimi ile alakalı çalışmaların yapılamamasının nedenlerinin sadece çevrim içi derslerin olumsuzluklarına ve öğrencilerin birtakım imkânlardan yoksun olmasına bağlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre özellikle 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin pandemi nedeniyle yazma konusunda ön öğrenmelerinin çok eksik kaldığı, öğrencilerin genel olarak yazma çalışmaları için isteksiz olduğu, bu konuda gerekli tutum ve becerilere sahip olmadıkları, yazabilmek için gerekli olan okuma alışkanlığına

ve becerisine yeteri kadar sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin genel olarak yazma çalışmaları için yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olmadığına ve bu yüzden derslerde yazma eğitiminin verimsiz geçtiğine ulaşılabılır. Tağa ve Ünlü (2013) ve Ungan (2007) da çalışmalarında öğrencilerin yazma becerisi için gerekli okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını, öğrencilerin yazma çalışmaları için isteksiz olduklarını ve gerekli ön öğrenmelere sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında çalışmaların birbirleriyle benzerlik taşıdığı söylenebilir. Ayrıca çalışma sonucunda edinilen bulgulara göre bursluluk ve LGS gibi merkezî sınavlar nedeniyle çevrim içi Türkçe derslerinde yazma becerisi ve diğer dil becerilerine yönelik bir eğitim yerine bu sınavlara yönelik bir eğitim yapıldığı tespit edilmiştir. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi bu süreçte de Türkçe derslerinde de yazma çalışmaları ve etkinlikleri yapmak yerine bahsi geçen bu sınavları kazandırmaya yönelik test çözme, deneme çözme gibi çalışmaların daha sıklıkla yapıldığı belirtilebilir. Türkçe derslerinde merkezî sınavlara yönelik bir eğitim verilmesinin yazma eğitimini olumsuz yönde etkilediği ile ilgili benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Ungan, 2007; Deniz ve S. Demir, 2019; Aşılıoğlu ve E. Özkan, 2013).

Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin edindirilmesidir (Güneş, 2017). Çalışma sonucunda elde edilen bilgilere göre pandemi döneminde yapılan Türkçe derslerinin dört temel dil becerisini de olumsuz yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunun derslere katılmaması nedeniyle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik edinmeleri gereken kazanımları edinemedikleri tespiti yapılabilir. Bunun yanında derslere düzenli bir şekilde giren öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi becerilerinin yazma becerilerine göre daha çok geliştiği ifade edilebilir. Çünkü çevrim içi Türkçe derslerinde dinleme, konuşma ve okuma becerilerine yönelik etkinlik ve çalışmalar daha kolay bir şekilde yapılabilmektedir. Dinleme, konuşma ve okuma becerisine yönelik çalışmaların yapılması her ne kadar yazma becerisine göre daha mümkün olmuşsa bile eğitimin uzaktan olması nedeniyle bunlarla ilgili de birtakım olumsuzlukların yaşandığı söylenebilir. Türkçe derslerinde yazma eğitimiyle alakalı çok fazla çalışma yapılamadığı veya yapılsa bile bunlardan yeterli verimin alınamadığı ve bu yüzden yazma becerisinin çevrim içi eğitimden çok olumsuz bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşılabılır. Kısacası uzaktan eğitim sürecinde ve canlı derslerde dört temel dil becerisi içinden en çok yazma becerisinin bu süreçten olumsuz etkilendiği tespiti yapılabilir. Dört temel dil becerisinin uzaktan eğitimle geliştirilmesinin çok zor olduğu, bu beceriler içerisinden çok yazma becerisinin bu süreçten olumsuz etkilendiği ve bu süreçte yazma becerisine yönelik herhangi bir etkinlik veya çalışma yapmanın pek mümkün olmadığı gibi benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Özgül vd., 2020; Bayburtlu, 2020). Önal (2020) ise yaptığı çalışma ile yazılı anlatım becerisinin öğretimi ve gelişimi için çevrim içi öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan yazma becerisinin çevrim içi ortamlarda gelişebilmesi ile alakalı olarak elde edilen çalışma sonuçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Çağdaş bir yazma eğitimi ve öğrencilere etkili bir yazma becerisi kazandırabilmek için yazma eğitimi kapsamında süreç temelli yazma yaklaşımı kullanılması gerektiğine ulaşıldığı söylenebilir. Tavşanlı ve Kaldırım (2020), Karakoç Öztürk (2021), Erdoğan ve Yangın (2014), Bayat (2014) ve Uzuner (2014) de yaptıkları çalışmalar ile yazma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için süreç temelli yazma yaklaşımının kullanılması gerektiği gibi benzer sonuçlara

ulaşmışlardır. Bu çalışma ile her ne kadar yazma eğitimi için süreç temelli bir yaklaşımın daha etkili olduğuna ulaşılmış olsa bile çevrim içi eğitimde bunu kullanmanın mümkün olmadığı savunulabilir. Canlı ders sürelerinin kısa ve yetersiz olması, öğrencilerden gerekli geri bildirimlerin gelmemesi, öğrencilere yeterli dönüt ve düzeltme verilememesi, fiziksel olarak okul ve sınıftan uzak kalınması gibi nedenlerden ötürü yazma eğitimi kapsamında süreç temelli bir yazma yaklaşımının uygulanamadığına ulaşılabılır. Çevrim içi Türkçe derslerinde yazma çalışması yapmanın mümkün olduğu durumlarda ürün temelli bir yazma yaklaşımı kullanılmış, fakat bundan da istenen verim alınamamıştır. Yazma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için her ne kadar süreç temelli yazma yaklaşımı önerilse de buna rağmen yazma eğitimi kapsamında yapılan çalışmaların geleneksel olduğu ve ürün temelli yazma yaklaşımına yönelik olduğu ifade edilmiştir (Karakoç Öztürk, 2021; Deniz ve S. Demir, 2019; Aşıkcan ve Pilten, 2016; Tabak ve Göçer, 2013). Bu bakımdan çalışmaların sonuçlarının benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Bu süreçte yazma yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılmadığı ifade edilebilir. Çevrim içi Türkçe derslerinde yazma eğitimi ile alakalı çok fazla çalışma yapılamadığı için yazma yöntem ve tekniklerinin pek sık kullanılmadığı ileri sürülebilir. Karakuş vd. (2020) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisi ile ilgili çok fazla çalışma yapmanın mümkün olmadığını dile getirerek bu çalışma ile benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çevrim içi Türkçe derslerinde ara sıra özet çıkarma, not alma, metin tamamlama ve boşluk doldurma gibi daha az zaman gerektiren ve çok uzun bir süreç gerektirmeyen yöntem ve tekniklerin az da olsa kullanılabilirdiği fakat bunlardan da istenen verimin alınmadığı söylenebilir. Bunun yanında derslerde yaratıcı yazma, serbest yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ve grup olarak yazma gibi yazma yöntem ve tekniklerinin çok sık kullanılmadığı tespiti yapılabilir. Güney (2016) de yaptığı çalışma ile yazma eğitimi kapsamında Türkçe derslerinde yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının zor olduğunu tespit ederek benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğrencilere metin türlerini ayırt etme kazanımına yönelik bilgi basamağındaki bilgi ve becerilerin kazandırılabilirdiği fakat metin türleriyle alakalı çok fazla yazma çalışması yaptırılmadığı ileri sürülebilir. Bunun yanında metin türleriyle alakalı herhangi bir yazma çalışması yaptırıldığında ise daha çok hikâye edici metinlerle ve şiir metinleriyle alakalı yazma çalışmalarının yaptırıldığı söylenebilir. Hikâye edici metinler içerisinden ise öğrencilerin en çok masal, fabl ve öykü türüne ilgili duydukları, daha çok bunlarla ilgili yazma çalışmaları yapmak istedikleri ve bunlarla ilgili yapılan yazma çalışmalarında daha çok geri bildirimde buldukları tespiti yapılabilir. Şiir metinlerinde ise ses benzerliklerinden kaynaklanan bir ahenk ve uyum olduğundan ötürü öğrencilerin şiir metinlerini sevdiklerine ve şiir metinleriyle alakalı yazma çalışmalarına ilgi duyduklarına ve bunlara katılım gösterdiklerine ulaşılabılır. Deniz ve S. Demir (2019) ve Bilgin ve Şahbaz (2021) da yazma çalışmalarında hikâye edici metinlerin ve şiir metinlerinin daha sık kullanılmasıyla ilgili benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Çevrim içi Türkçe derslerinde bilgilendirici metin türleriyle ilgili çok fazla yazma çalışması yapılamadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin genel olarak bilgilendirici metin türleriyle alakalı yazma çalışmalarını pek sevmedikleri, bu metin türleriyle ilgili yazma çalışması yapmak için yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olmadıkları dile getirilebilir. Deniz ve S. Demir (2019), Müldür ve Çevik (2019), Kana ve Şener (2021) ve Özbal (2017) da yaptıkları çalışmalarda yazma

çalışmalarında bilgilendirici metinlerin daha az tercih edildiğini söyleyen benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yazma eğitimi ile alakalı çok fazla çalışma yapılmadığı için kâğıt düzeni, yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi yazılı anlatım kuralları ve biçimsel özellikler konusunda öğrencilerin çok gerileme yaşadıklarına ve yazılarında bu konularda birçok hata yaptıklarına ulaşıldığı söylenebilir. Çevrim içi eğitimde yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile alakalı teorik bilgiler öğrencilere verilebilmiş fakat derslerde çok fazla yazma çalışması yaptırılmadığı için öğrenciler bu konu hakkında öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya dökme imkânı bulamamışlardır. Öğrencilerin yüz yüze eğitimde yapılan yazma çalışmalarında da yazılı anlatım kuralları ve biçimsel özellikler konusunda birçok hata yaptıkları fakat bu konuda sınıfta öğrencilere verilen anında dönüt ve düzeltmelerle bu durumun iyileştirilebildiği tespit edilmiştir. Fakat canlı derslerde öğrencilerin yaptıkları yazma çalışmalarını anında kontrol etme ve onlara yazılı anlatım kuralları ve biçimsel özellikler konusunda yaptıkları hatalar ile ilgili anında dönüt ve düzeltme verme imkânının olmadığı ileri sürülebilir. Öğrencilerin yazmış olduğu metinlerin genel olarak yazım kuralları, noktalama işaretleri ile kâğıt düzeni ve yazı gibi biçimsel özellikler açısından hatalı olduğu birçok çalışma ile tespit edilmiştir (D. Yıldırım ve Uludağ, 2016; Arıcı ve Urgan, 2008; Uludağ, 2002; Bayram ve Erdemir, 2006). Bu bakımdan çalışmaların tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Çevrim içi eğitimin mevcut olanakları ile öğrencilere sağlıklı bir yaratıcı yazarlık eğitimi verebilmenin zor olduğu söylenebilir. Öğrencilere, çevrim içi eğitimin olanaklarıyla yaratıcı yazarlık eğitimi verilebilmesi için öncelikle teknolojik altyapıların iyileştirilmesi ve öğrenci imkânlarının artırılması gerektiğine ulaşılmıştır. Başaran vd. (2020) de sağlıklı ve verimli bir süreç için uzaktan eğitim olanaklarının ve öğrenci imkânlarının iyileştirilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Bu bakımdan her iki çalışmanın tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde yaratıcı yazarlık becerisinin geliştirilebilmesi için e-portfolyolar, Wattpad gibi uygulamalar ve çevrim içi gerçekleştirilen yaratıcı yazarlık atölyeleri kullanılabilir. Aktaş (2019) ve Özbal (2017) yaptıkları çalışmalar ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için dijital yazma atölyeleri ve Web2.0 araçları gibi teknolojik araçlardan yararlanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu bakımdan yazma becerisinin ve yaratıcı yazarlık becerisinin geliştirilmesi için yazma eğitimi kapsamında teknolojik araçların kullanılması gerektiği ile ilgili benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Çevrim içi Türkçe derslerinde çok fazla yazma çalışması yapılmamasına rağmen bu çalışmaların az da olsa diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Özellikle özet çıkarma ve not alma gibi yazma yöntem ve teknikleri, okuma ve dinleme becerilerinin gelişimini de destekleyebilir. Yazma çalışmalarının yazdıklarını paylaşma aşamasında ise hem dinleme hem okuma hem de konuşma becerilerinin gelişiminin desteklendiği söylenebilir. Çünkü yazdıklarını paylaşma aşamasında ürünü okuyarak sunanların okuma becerisinin, konuşarak sunanların ise sözlü anlatım becerilerinin ve arkadaşlarının ürünlerini dinleyen öğrencilerin ise dinleme becerilerinin gelişeceği ifade edilebilir. Ayrıca yazma becerisi ile alakalı yapılan çalışmalar, dil bilgisi becerilerinin de gelişimine katkı sağlayabilir. Öğrencilere, yazma çalışmalarındaki dil bilgisi hataları ile ilgili yeterli dönüt ve düzeltme verildiğinde öğrencilerin dil bilgisi becerileri de desteklenmiş olur. Bütün dil becerilerinin birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde olduklarına ve herhangi biriyle alakalı olarak yapılan bir çalışmanın diğer becerilerin gelişimini de desteklediğine ulaşılabilir. Dil becerilerinin bir bütün olduğu, biriyle

ilgili yapılan bir çalışmanın diğerlerini de olumlu yönde etkileyeceği ve dolayısıyla yazma becerisi ile ilgili yapılan bir çalışmanın dinleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi becerilerini de etkileyeceği gibi benzer sonuçlara ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Arıcı ve Taşkın, 2019; Emiroğlu ve Pınar, 2013; İ. Erdem ve Çelik, 2011; Uçgun, 2007; Hutchinson, McCavitt, Rude ve Vallow, 2002).

Bu süreçte yazma becerisine yönelik sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmenin zor olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çevrim içi eğitimde çok fazla yazma çalışması yapılmadığı, yapılsa bile öğrencilerden çoğunlukla geri bildirim gelemediği, öğrencilerden geri bildirim alınsa bile yaptıkları yazma çalışmalarını kontrol edip bunlara dönüt ve düzeltme vermek çok zor olduğu için yazma becerisine yönelik sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılamadığı söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde sağlıklı, yeterli bir ölçme ve değerlendirme yapılamadığı birçok çalışma ile ortaya çıkarılmıştır (Orhan, 2021; A. Ç. Özdoğan ve Berkant, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Özgül vd., 2020; E. Can, 2020; Özyürek vd., 2016). Bu süreçteki ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili çalışma sonuçlarının tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Çalışmada, çevrim içi eğitimde yapılan yazma çalışmalarına ilişkin ideal bir ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili birçok sonuca varılmıştır. Yazma eğitimine yönelik ideal bir ölçme ve değerlendirmenin süreç odaklı olması gerektiği fakat bu süreçte daha çok ürün temelli olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisine yönelik sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirebilmek için öğrenci ürün dosyaları, dijital olarak da hazırlanabilen öğrenci ürün dosyaları ve performans ödevleri gibi ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabilir. Ayrıca yazma becerisine yönelik daha sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme için öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler vakitlerinin çoğunu evde geçirdikleri için yazma çalışmalarının değerlendirme aşamasına velilerin de dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. E. Can (2020) ile Sarı ve Nayır (2020) da yaptıkları çalışmalar ile uzaktan eğitim sürecinde sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmenin önemli olduğunu, bunun için alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bulunması gerektiğini, dereceli puanlama anahtarı ve öz değerlendirme gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Çevrim içi eğitim sürecinde yazma eğitiminin bazı durumlarda ihmal edildiği ve arka plana atıldığı sonucuna varılabilir. Bu nedenle yazma becerisinin olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Karakuş vd. (2020) de yaptıkları çalışma ile yazma becerisinin çevrim içi eğitim sürecinden çok olumsuz etkilendiğini dile getirmişlerdir. Bu bakımdan çalışma sonuçlarının benzerlik taşıdığı görülmektedir. Çalışma sonucunda, ideal bir yazma eğitiminin nasıl olması gerektiği ile alakalı bazı görüşler belirtilmiştir. Öncelikle çevrim içi ortamlar üzerinden sağlıklı bir yazma eğitimi yürütmek mümkün olmadığı için yazma eğitiminin mutlaka yüz yüze bir eğitimle yürütülmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışma ile uzaktan eğitim sürecinin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi ve etkileşimini olumsuz etkilediğini, çevrim içi öğrenme ortamları ile yüz yüze eğitimdeki eğitim-öğretim ruhunun yakalanamadığını belirterek yüz yüze eğitimin önemini ortaya koymuşlardır. Ayrıca ilerleyen zamanlarda çevrim içi ortamlar üzerinden sağlıklı bir yazma eğitimi gerçekleştirebilmek için olanakların iyileştirilmesi ve öğrenci imkânlarının artırılması gerektiği söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için veliler ile iş birliği yapılabilir. Bayburtlu (2020) da yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için mutlaka velilerin de desteğinin alınması gerektiğini ve bu süreçte velilerle

sıkı bir iletişim içinde olunması gerektiğini dile getirmiştir. Bu konuda çalışmaların benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Ayrıca hem çevrim içi eğitimde hem de yüz yüze eğitimde ideal bir yazma eğitimi gerçekleştirilmenin önündeki engellerden biri LGS ve bursluluk gibi merkezî sınavlar olabilir. Bu sınavlar nedeniyle eğitim-öğretim sürecinde beceri temelli bir eğitim uygulanamadığı, özellikle yazma eğitiminin bu yüzden geri planda kaldığı ve daha çok sınava odaklanan, test ve deneme ağırlıklı bir eğitimin uygulandığı tespiti yapılabilir. Deniz ve S. Demir (2019) de yaptıkları çalışma ile sınav odaklı bir eğitimin yazma eğitimini geri plana ittiğini ve bu yüzden yazma eğitimine gereken önemin verilemediğini dile getirmişlerdir. Bu bakımdan elde edilen sonuçların tutarlı olduğu görülmektedir. Hem çevrim içi hem de yüz yüze eğitimde ideal bir yazma eğitimi için sınav odaklı bir eğitimin değil de beceri temelli bir eğitimin verilmesi gerektiği dile getirilebilir. Ayrıca etkili bir yazma becerisi için okuma becerisine gereken önem verilmeli ve buna yönelik etkinlik ve çalışmalar düzenlenmelidir. Öğrencilerin yazma becerisine yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini artırıcı çalışmaların yapılması gerektiği; yazma eğitimi sürecinde çeşitli görsel, işitsel ve yazılı materyallerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

COVID-19 pandemisi ile eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sekteye uğramaması için uzaktan ve çevrim içi eğitimin büyük bir gereklilik olduğu anlaşılmıştır. Pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinin yazma eğitimine yansımalarını inceleyen bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak birtakım önerilerde bulunulabilir. Araştırmacılar tarafından pandemi dönemindeki çevrim içi Türkçe derslerinin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi eğitimine yansımaları ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Uygulayıcılar, bilginin, bilimin ve diğer çoğu şeyin dijital ortamlara taşındığı bu çağda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek dijital ve teknolojik araç-gereçlerden, uygulamalardan daha sık yararlanmalıdır. İlgili kurum ve kuruluşlar, bundan sonra oluşabilecek olası pandemileri göz önünde bulundurarak uzaktan eğitim için kullanılan araç-gereçlerin alt yapısını, kırsal bölgelerdeki internet ve şebeke alt yapılarını güçlendirilmelidir. Eğitimde beceri temelli bir anlayışın izlenebilmesi ve yazma eğitimine yönelik daha ciddi çalışmaların yapılabilmesi için merkezî sınavlar öğrencilerin yazma becerilerini de ölçecek şekilde düzenlenebilmelidir.

Kaynaklar

- Ab Hamid, H. ve Romly, R. (2020). Teachers' perception on giving feedback to students' online writing assignment during movement control order (MCO). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 536, 461-464.
- Afrilyasanti R. ve Basthomi Y. (2022). A sudden shift: Students', teachers', and parents' adaptation to learning during and after covid-19 learning. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 143-150.
- Akdeniz, İ. ve Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 45-75.
- Akhter, S., Javed, M. K., Shah, S. Q. ve Javaid, A. (2021). Highlighting the advantages and disadvantages of e-learning. *Psychology and Education*, 58(5), 1607-1614.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G., Ergün, M. ve Yurtseven, R. (2022). Ortaöğretimde uzaktan eğitim aracı olarak eba ve eba tv kullanımına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 82-96. <https://doi.org/10.17556/erziefd.876360>

- Akkaya, N. (2020). Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde, 243-263. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
- Altınsoy, B. ve Erdoğan, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde özel hayatın ve sınıfın mahremiyetine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-15. doi: 10.52848/ijls.1056030
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Araos-Gallardo, N. (2022). Current state of high-school students' multiliteracy after a year of online lessons in the context of chile. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 523-531. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.523>
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *IJOFE*, 5(2), 185-194.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192–206. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 255-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9515>
- Aşıloğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science Studies*, 6(6), 83-111. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527>
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Aydın, E. ve Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde, 183-215. Ankara: Pegem Akademi.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Balım, A. G., Altay, E. ve Öztaş, B. (2022). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmenler üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 503-526.
- Barutcu, T. (2020). Yazma eğitimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde, 53-70. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/pub/egitime-ISSN2619-9351>

- Başkan, A. ve Ustabulut, Y. (2020). Süreç temelli, planlı yazma modelleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde, 177-189. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayrak, C., Erkılıç, T., Turhan, E., Şimşek, Y., Terzi, Ç. ve Kesim, E. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 'imlâ kurallarını kullanma düzeyleri' üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim*, 171, 140-155.
- Bilgin, S. ve Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 252-270.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Can, F. (2020). Yazılı anlatım unsurları. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde, 73-86. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Cheung, A. (2021). Language teaching during a pandemic: A case study of Zoom use by a secondary ESL teacher in Hong Kong. *RELC Journal*, 00(0), 2-16. <https://doi.org/10.1177/0033688220981784>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, E. ve Er, E. (2022). Uzaktan eğitime yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin metaforik olarak incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 162-175. DOI: 10.21733/ibad.1117173
- Çarkıt, C. ve Koçoğlu, A. (2020). Covid-19 sürecinde Türkçe dersi uygulamaları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 110-122.
- Çetin, S. ve Akduman, D. (2022). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(1), 119-145. DOI: 10.30964/auabfd.1000300
- Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Millî Eğitim*, 49(1), 1091-1104. DOI: 10.37669/milliegitim.787736
- Çok, C. ve Günbatır, M. S. (2022). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 57-81.

- Daşcı Sönmez, E. ve Cemaloğlu, N. (2021). Okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş. *İnsan&İnsan*, 8(27), 63-82. DOI: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.799402>
- Daşdemir, İ. ve Cengiz, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye’de salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 51(233), 327-351.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 273-292.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 497-526.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Djabbarova, N. (2021). Teaching listening skills with online digital tools. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 1, 30-39.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Elçiçek, M. (2022). Uzaktan eğitim engelleri: Bir meta-sentez çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35-45.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Emmungil, L. ve Yılmaz, M. (2021). Çevrim içi canlı toplantılarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 109-123.
- Er, O. ve Sarıtken, H. (2022). Perceptions of middle school Turkish language teachers on using e-learning tools in grammar teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 9-18.
- Erdelyi, T. L. (2022). Quick and effective feedback on writing during online and classroom lessons. *Journal of Multilingual Pedagogy and Practice*, 2, 171-178.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Erdem, S. ve Görgülü Arı, A. (2021). Çevrim içi eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (JOSSE)*, 1(4), 57-79.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ergül Sönmez, E. (2020). *Teknoloji destekli iş birliğine dayalı ve bireysel yazma uygulamalarının Türkçe yazma eğitimine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Bir üstbiliş becerisi olarak yazma. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 5(2), 465-478.

- Gahurová, E. (2022). *Teachers' and pupils' perspectives on online English lessons during COVID-19*. (Diploma thesis). Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Brno.
- Geben, Y. (2021). *Uzaktan ve çevrim içi eğitim yoluyla yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hatay.
- Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı, yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Hutchinson, D., McCavitt, S., Rude, K. ve Vallow, D. (2002). *Improving student achievement through grammar instruction*. (Degree of Master). Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment, Arts in Teaching and Leadership, Chicago, Illinois.
- İçme, T., Yıldırım, T. ve Büyük, U. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitim algıları. *Erciyes Akademi*, 36(1), 82-102 <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1028194>
- İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. (2006). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- İzmirli, S. ve Akyüz, H. İ. (2017). Eş zamanlı sanal sınıf yazılımlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 13(4), 788-81.
- Jong, B. ve Tan, K. H. (2021). Using padlet as a technological tool for assessment of students' writing skills in online classroom settings. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 411-423. DOI: 10.18488/journal.61.2021.92.411.423
- Kana, F. ve Şener, G. E. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Millî Eğitim*, 50(231), 353-382. DOI: 10.37669/milliegitim.737742
- Kaplan, İ. ve Alkan, M. F. (2022). Küresel salgın sürecinde öğrenci başarısı: Uzaktan eğitimin etkileri üzerine nitel bir araştırma. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 329-349. doi:10.30900/kafkasegt.989946
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. <https://doi.org/10.32321/cutad.918778>
- Karakuş, N. ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Metin türleri. M.N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde*, 165-181. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Karasoy, H. A., Cebe, E. ve Babaoğlu, P. (2021). Türkiye’de uzaktan eğitim politikaları. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 143-165.
- Kardaş, M. N., Esendemir, N. ve Kardaş, S. (2021). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde*, 1-21. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavan, N. ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 138-155.

- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisat fakülteleri örneği*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohnke, L. ve Moorhouse, B. L. (2022). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *Relc Journal*, 53(1), 296-301.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Turan, S.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. S. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Moorhouse, B. L., Lİ, Y. ve Walsh, S. (2021). E-classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons. *RELC Journal*, 00(0), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0033688220985274>
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.520992>
- Niinivaara, J. ve Vaattovaara, J. (2018). Learners' and teachers' voices in developing digital language learning environments: Insights from a survey. *De Gruyter Mouton CercleS*, 8(1), 133-156. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0007>
- Oğurlu, E. (2020). Tarih boyunca pandemiler ve uluslararası sisteme etkileri. *Turkish Studies*, 15(4), 791- 805. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44259>
- Orhan, B. (2021). *Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Önal, A. (2020). *Çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi*. Yüksek lisans tez, Giresun: Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Öpengin, E. (2020). Pandemi sürecinde özel gereksinimli çocuklar. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.), *Eğitim ve Pandemi* içinde, 225-240. Anı Yayıncılık.
- Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde WEB2.0 araçlarının kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
- Özcan, F. Z. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarında yaşadıkları tecrübelerin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 350-369. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.57721>
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 13-43. DOI: 10.37669/milliegitim.788118
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim*

- Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304. DOI: 10.5961/jhes.2017.208
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 395-412. DOI: 10.37669/milliegitim.776137
- Özkan, E. (2020). Metin türleri ve yazılı anlatım. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde, 95-128. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkar, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim A.B.D., Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Özyürek, A., Bedge, Z., Yavuz, N. F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Salman, M. ve Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının incelenmesi: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 979-997. Doi: 10.24315/tred.949053
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Serikbayeva, N. Z. ve Zhorabekova, A. N. (2021). Effectiveness of online tools in teaching. *Academic Research in Educational Sciences*, 2(2), 388-390.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sinecen, F. (2019). *Türk dili dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, N. (2020). Yazma becerisi ve eğitimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde, 1-30. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Şirin, R. ve Tekdal, M. (2015). İngilizce dersinin uzaktan eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 323-335. (<http://jss.gantep.edu.tr>)
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021). <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66507/s.html> (Erişim Tarihi: 18.07.2021).
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.

- Taş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin paydaş görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 23-49.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138.
- Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflar)*. (2019). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Türker, F. M. (2014). *WEB tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi*. Doktora tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uzuner, F. G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı.
- Ünal, H. Z. ve Özkan, P. (2022). COVID-19 salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarının değerlendirilmesi. *ERCİYES AKADEMI*, 36(2), 519-538. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1064375>
- Yangil, M. K. ve Özdoğan, Ü. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu kullanım durumları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 1-16. DOI: 10.29000/rumelide.1132502.
- Yıldırım, D. ve Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.72765>

Extended Abstract

Writing which is the products of human beings' ability to tell, occupy an important place in Turkish teaching. Turkish teaching, which is mostly carried out face-to-face in schools, has been carried out online for a certain period of time due to the COVID-19 pandemic. It is important for mother language education to determine the reflections of Turkish lessons held during this period on writing education.

The aim of this study is to determine the reflections of online Turkish lessons on writing education during the pandemic period. For this aim, the study was carried out in a phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. In phenomenological studies, interviews are conducted with individuals and groups who have lived or experienced the phenomenon in order to better understand, explain and examine the phenomenon in depth. As a result of these interviews, deep and explanatory descriptions about the phenomenon are obtained. The study group on the other hand, consists of 18 Turkish teachers who were determined by using the criterion sampling method one of the purposeful sampling methods. Within the study a semi-structured interview guide consisting of 9 questions was used as a data collection tool. Accordingly the study was carried out by conducting semi-structured one-on-one interviews with 18 Turkish teachers with the help of interview guides. All the data obtained as a result of the interviews were recorded with a voice recorder. The audio recordings were written by the researcher herself using the Word program. Descriptive analysis and content analysis methods were used to analyze the data obtained as a result of the study. The data reported and written by descriptive analysis were divided into codes, categories and classes by content analysis method. In the

study, similar answers were brought together, the frequencies of the answers in the total answers were tabulated and the frequencies were interpreted under the tables.

As a result of this study it can be said that there are not enough activities, practices and studies for writing education in online Turkish lessons and even if they are done, not much efficiency can be obtained from them. Therefore, it can be said that the reflections of the online Turkish lessons held during the pandemic period on writing skills and writing education are mostly negative. It has been determined that there are many reasons why writing education is negatively affected by online lessons. The first of these reasons is the low student participation in the lessons. Since the internet infrastructure is not strong, there are network problems and there are no necessary devices to enter the classes, the students could not attend the online classes mostly. It can be said that especially students living in rural areas are more deprived of these opportunities and as a result they can attend online lessons very little or not at all. In addition it can be said that the motivation of the students towards the lessons decreases and they do not want to attend the lessons because they are physically away from the school and classroom environment.

Secondly the duration of the lessons which was mostly 40 minutes in face-to-face education, decreased to 30 minutes with online lessons. This 30 minutes was also shortened due to technical problems such as sound and connection. According to this it can be determined that the lessons' durations are insufficient to have any writing work done and it is mostly not possible to do any work related to writing education.

For the development of writing skills it is very important to check student work and provide necessary feedback and corrections. However in the online lessons it can be reached that the student's work cannot be checked in a healthy way and feedback and corrections cannot be made by the teachers. In addition feedback from the students is not received most of the time while trying to have any writing work done. It can be said a healthy feedback cannot be obtained from the students since the cameras and voices of the students are mostly turned off during the online lessons. In addition it can be concluded that it is difficult to make a healthy measurement and assessment of writing skills in this process. It can be said that a healthy measurement and evaluation cannot be made for writing skills since not much writing work can be done in online education, even if it is done there is often no feedback from students.

It has been understood that online education is a great necessity in order not to interrupt education and training activities with the COVID-19 pandemic. Based on the results of this study some suggestions can be made. Researchers can conduct research on the reflections of online Turkish lessons during the pandemic period on listening/watching, speaking, reading and grammar education. Teachers should make more use of digital and technological tools and applications that will improve student's writing skills. Institutions and organizations should strengthen the infrastructure of tools and equipment used for online education, internet and network infrastructures in rural areas. In order to follow a skill-based understanding in education and to carry out more serious studies on writing education, central exams should be organized in a way to measure students' writing skills.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 761-785, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE X VE Z KUŞAKLARINDA OYNANAN GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

Şule ALICI*

Aynur ÖZTAPAN**

Geliş Tarihi: Şubat, 2023

Kabul Tarihi: Nisan, 2023

Öz


Bu çalışmanın amacı Kırşehir İlinde erken çocukluk döneminde X ve Z kuşaklarında oynanan geleneksel çocuk oyunlarını incelemektir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Görüşme yönteminin veri toplama yolu olarak kullanıldığı bu araştırmanın katılımcılarını 21 X kuşağı ve 21 Z kuşağı olmak üzere toplam 42 birey oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanan veriler içerik analizi ve açık kodlama yöntemleriyle analiz edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu gibi demografik bilgilerine ek olarak ikamet yeri tespit edildikten sonra oynadıkları geleneksel çocuk oyunları ve dijital oyunlar hakkında sorular sorularak katılımcıların görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre X kuşağında 54, Z kuşağında ise 43 farklı geleneksel çocuk oyununun oynandığı tespit edilmiştir. Bunlardan 17 tanesinin her iki kuşakta benzer olduğu bulunmuştur. Dijital oyunların ise sadece Z kuşağında oynandığı ve Covid-19 pandemisi nedeniyle bu oyunlara daha fazla zaman ayrıldığı bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda somut olmayan kültürel miraslardan birisi olan geleneksel çocuk oyunlarının kuşaklar arasındaki değişimi tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Geleneksel çocuk oyunları, X kuşağı, Z kuşağı, Erken çocukluk dönemi, kültürel sürdürülebilirlik.

TRADITIONAL CHILDREN'S GAMES PLAYED IN X AND Z GENERATIONS IN EARLY CHILDHOOD: THE CASE OF KIRŞEHİR

Abstract

This study examines the traditional children's games played throughout X and Z generations in early childhood in Kırşehir. A case study, one of the qualitative research designs, was used in this study. The participants were 42 individuals (21 X generation and 21 Z generation). The data collected through the semi-structured interview questions were analyzed with open-coding and content analysis methods. After describing participants' demographic information (e.g., gender, age, occupation, education level, and

*  Dr. Öğr. Üyesi; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı, sule.alici@ahievran.edu.tr.

**  Okul Öncesi Öğretmeni; Sevgi Anaokulu, aynuroztapan@outlook.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 27.05.2021 tarih ve 2021/3/5 sayılı karar.

residence), their opinions were taken by asking questions about the traditional and digital games they played. While 54 traditional games were found at the X, 43 games were reached at the Z generation. 17 games placed both at X and Z generations. Digital games were played only by the Z generation, which allocated more time to digital games than traditional games because of the Covid-19 pandemic. Based on these findings the changes in traditional children's games, which are an intangible cultural heritage, are detected.

Keywords: Traditional children's games, X generation, Z generation, early childhood, cultural sustainability.

Giriş

Gerek dünyadaki gerekse Türkiye'deki değişen yaşam koşulları düşünüldüğünde çocukların açık alanlarda örneğin mahalle aralarında, parkta, yeşil alanlarda, doğada yapılandırılmamış oyun oynayabilme şansları bir önceki kuşaklara kıyasla giderek azalmaktadır. Ailelerin uzun süren çalışma saatleri, elektronik medyanın sunduğu eğlence seçeneklerinin artması, artan şehirleşme ve trafik ve de çocuklara yönelik suç oranlarındaki artış bu durumun nedenlerindedir (Chawla, 2001; Nelson, 2012; Sutton, 2008). Oysaki yapılan araştırmalar sağlıklı büyüme ve gelişimleri için özellikle 3-5 yaş arasındaki çocukların uyku haricinde gün boyunca fiziksel olarak aktif olmalarını ve 6-17 yaşındaki bireylerin ise gün içerisinde en az 60 dakika fiziksel olarak aktif olmalarını tavsiye etmektedir (Baran ve ark.2020; Centers for Disease Control and Prevention, 2022). İşte tam bu noktada oyunun çocukların hayatındaki önemli rolü ortaya çıkmaktadır. Oyun çocukların tüm gelişim alanlarını –motor gelişim, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi- destekleyerek onların gelişim ve öğrenmelerine katkıda bulunur (Çoban ve Nacar, 2006; Durualp ve Aral, 2014; Ginsburg, 2007; Kandır ve Tezel Şahin, 2011; Scarlett, 2015).

Çocuğun en iyi öğrenme yöntemlerinden biri olan oyun (Wood ve Hedges, 2016) insanlık tarihi kadar eski olup kültürlerin ortaya çıkışından önce var olup toplumların şekillenmesine de katkıda bulunmuştur (Huizinga, 2006). Yapılan araştırmalar tüm kültürlerde ve dönemlerde oyuna yer verildiğiyle ilgili önemli bulgulara ulaşıldığını göstermektedir (Tuğrul, 2017). Diğer bir ifadeyle, oyun oynamak insanoğlunun en tabii parçası olup günümüze kadar gelen süreçte meydana gelen farklılaşmalar oyunların nasıl ve neler ile oynandığı ile ilgilidir (Vatandaş, 2020).

Günümüzde çocukların oyun tercihlerinin daha çok bireyselle kayması, geleneksel oyunların dönüşen toplumsal yaşam şekilleri nedeniyle unutulmaya yüz tutması, farklı kültürel değerlerle oluşturulmuş dijital oyun araçlarının çocukların hayatındaki yerinin artması kendi toplumunun kültürel zenginlikleri ve değerlerine yabancılaşma ve bunların sürdürülebilirliği de olumsuz etkilenmektedir (Öz Pektaş, 2017; Gürbüz, 2016; Başal, 2010). Tüm bu koşulların değişimi çocukların oynadıkları oyunların seçimine ve dolayısıyla onların nasıl sosyalleşeceklerine de etki etmiştir (Sapsağlam, 2018). Yavaş yavaş internet yoluyla veya internet bağlantısı olmadan bilgisayarlarda oynanan dijital oyunlar geleneksel çocuk oyunlarının yerini almıştır. Hazar, Tekkurşun Demir ve Dalkıran (2017) çocukların giderek geleneksel oyunlardan çok dijital oyunları tercih ettiğini belirtmişlerdir. Oysa bu araştırmacılar dijital oyundan ziyade çocukların yaratıcılıklarını arttıran, zihinsel ve bilişsel gelişimi destekleyen oyunlar oynamalarının onların sağlıklı gelişimi için oldukça faydalı olacağını vurgulamaktadırlar.

Somut olmayan kültürel miraslardan birisi olan geleneksel çocuk oyunları (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022), bir toplumda yer alan, eskiden kalmış, kuşaktan kuşağa sözlü veya sözsüz olarak aktarılan oyunları kapsamaktadır. Genel olarak toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek için kendilerinin bir parçası olan bireylere öncelikle maddi-manevi değerlerini, kültürünü, gelenek ve göreneklerini aktarır. Bu aktarımın yollarından birisi de oyundur. Bu sayede toplumlar için önem arz eden kültürel değerlerin varlığı gelecek nesillere oyun yoluyla aktararak devam ettirilir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Geleneksel değerlere sahip, örf, adet ve geleneklerin bir yansıması olan geleneksel çocuk oyunları sürdürülebilirliğin boyutlarından olan kültürel sürdürülebilirlik açısından büyük önem teşkil etmektedir (Hazar ve ark. 2017). 2017 yılında UNESCO tarafından ortaya konulan 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi incelediğinde “Nitelikli Eğitim” adlı 4. amacın da sürdürülebilirliğin gerçekleşmesinde kültürün önemini vurguladığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, kültürel sürdürülebilirlik için nitelikli bir eğitimin yapılandırılmasının ve uygulamasının gerekli olduğunu ifade edebiliriz. 2013 okul öncesi eğitim programının oyun temelli bir program olduğu (MEB, 2013) göz önünde bulundurulduğunda nitelikli bir eğitim için hem bir etkinlik türü hem de bir öğrenme yöntemi olarak oyuna gereken zamanın ayrılması ve önemin verilmesi elzemdir.

Oyunlar kültürel açıdan incelendiğinde oyunların oynandığı coğrafya, tarih, toplumun yaşam şekli, yazlı sözlü edebiyat ve hayata bakış açısı gibi toplumun birçok etmenini bütünleştirerek kültürel bir zenginlik sunduğu görülmektedir (Karkınlı, 2017). Türk kültürünün zenginliğinin ana unsurlarından bir tanesi olan ve yer aldığı toplumun yaşam şeklini ve yapısını yansıtan geleneksel çocuk oyunları; kültürel değerlerin koruma alıntına alınmasında, bu değerlerin çocuklar tarafından içselleştirmesinde ve bunların sonraki nesillere aktarılmasında anahtar rolü oynamaktadır (Erdal ve Erdal, 2015; Fırat 2013; Anılan ve diğ., 2003).

Bu nedenle bu çalışmada farklı kuşaklardaki somut olmayan kültürel miraslardan birisi olan geleneksel çocuk oyunları ve bu oyunların kuşaklar arasında nasıl bir değişim geçirdiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Nebi Özdemir’in de (2006) vurguladığı üzere geleneğin taşıyıcısı olan çocuk oyunları sadece geleneğin taşıyıcısı değil aynı zamanda geleneğin yaratılmasında rol oynayan kültürel iletişim biçimidir. Dolayısıyla geleneksel çocuk oyunları belirli bir döneme ait ya da sadece o dönemi yansıtan ürünler değil değişen koşullara uyum sağlayan değişen, dönüşen ve gelişen oluşumlardır. Böylece o toplumun bireyleri kültürel birikim hakkında bilgi sahibi olurlar, denemeler yaparlar ve içselleştirirler.

Alan yazında geleneksel çocuk oyunları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (a) çeşitli yörelerde oynanan geleneksel çocuk oyunlarının derlendiği çalışmalara (Arslan Erdem, 2019; Başal, 2007; Çolak, 2015; Demir, 2015; Doğan, 2010; Gürbüz, 2016; Karğın, 2018; Onur ve Güney, 2014; Özden Gürbüz, 2017; Özyürek, Dakak ve Yurt, 2021; Şarman, 2015; Tören, 2011; Yılmaz, 2013) (b) farklı kuşaklarda oynanan oyunlar ile ilgili çalışmalara (Kaya, 2019; Özyürek, Tezel Şahin ve Gündüz, 2018; Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014), (c) çocukların oyun tercihleri ile ilgili çalışmalara (Biricik ve Atik, 2021; Işıkoğlu, Bayraktaroğlu ve Ayekin Dülger, 2021; Sapsağlam, 2018), (d) geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel amaçlı kullanımı ile ilgili çalışmalara (Gümüştas, 2010; Kacar, 2020; Kayar, 2008) ve (e) geleneksel çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına katkıları ile ilgili çalışmalara (Bağcı ve Kaya, 2022; Hareket, 2020; Özyürek, Yuvacı, Sulamacı ve Karabudak, 2018; Yılmaz, Yel ve Griffiths, 2022) rastlanılmaktadır.

Özetle yapılan literatür taraması Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları ile ilgili daha çok derleme çalışması yapıldığını göstermiştir. Türkiye’de geleneksel çocuk oyunlarının belirlenebilmesi için yapılan çalışmalarda son yıllarda artış olsa da bu alanda kültürün sürdürülebilirliği için derlemelerin dışında daha geniş kapsamlı çalışmalara hala gereksinim vardır. Oyuna her dönemde hak ettiği değerin verilmesi çocukların gelişiminin doğal yolla desteklenmesi açısından oldukça önemlidir (Tuğrul ve ark. 2014). Bu gereksinim giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla bu çalışmada 5000 yıllık tarihi ve kültürel geçmişi olan Kırşehir ilinde X ve Z kuşaklarında oynanan geleneksel çocuk oyunlarının ve dijital oyunların neler olduğu tespit edilmiştir. Kuşaklar arasında oyun oynama şekli, kuralı, oyunda kullanılan materyaller, hangi oyun tipine daha fazla zaman ayrıldığı ve yaşanan ortamın oyunlara etkisinin değişip değişmediği de incelenmiştir. Bunun yanı sıra özellikle covid-19 pandemisiyle birlikte etkisi daha fazla hissedilen teknolojiyle yok olmaya başlayan oyunlar kayıt altına alınarak günümüz çocuklarına özellikle okul öncesi çocuklarına aktarılmasını sağlamak ve Kırşehir ili özelinde ve diğer illerde yapılacak sonraki çalışmalara örnek oluşturacak nitelikte bir inceleme yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı şu ana kadar Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde geleneksel çocuk oyunlarının içeriğini ortaya koymak, orijinal kaynaklar ve literatür bilgilerine dayanarak Kırşehir ilinde oynanan erken çocukluk dönemi geleneksel çocuk oyunlarını tespit etmektir. Bunun yanında bu oyunların X ve Z kuşakları arasında farklılık gösterip göstermediğini, tespit edilen benzerlik ve farklılıkların sebeplerini ve Z kuşağının oyun tercihinde (bireysel oyun, grup oyunu, geleneksel oyun, spor faaliyetleri ya da dijital oyun...) farklılaşma olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçlara ulaşmak için aşağıda belirtilen araştırma sorularından yararlanılacaktır.

1. Araştırma Soruları

1. Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları nelerdir?

1-a) Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde X kuşağında oynanan geleneksel çocuk oyunları nelerdir?

1-b) Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde Z kuşağında oynanan geleneksel çocuk oyunları nelerdir?

2. Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde X ve Z kuşağı çocuklarının oynadığı oyunlardaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan örnek olay (durum) incelemesi şeklinde gerçekleştirilmiş ve durum çalışma desenlerinden ise bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Stake, 1995, 2005). Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma modelidir (Bedir Erişti ve ark., 2013). Örnek olay incelemesi sınırları -ki bu sınırlar zaman, mekân ya da fiziksel bir çalışmayı diğer bir çalışmadan ayıracak şekilde olmalıdır- belirli olan bir sistemin keşfedilmesi ve bu sistemin daha detaylı irdelenmesini sağlar (Creswell, 2008; Merriam ve Tisdell, 2014). Bu çalışmada zaman ve mekân aracılığıyla Kırşehir ili ve bu ilde yaşayan X ve Z kuşağı ile sınırlı sistem oluşturulmuştur. Örnek olay incelemesi özel bir durumun

belirlenmesiyle başlar ve belirli bir sınırlama ile devam eder. Örnek olay incelemesi belli bir konuyu, durumu, hali, alanı, meseleyi vb. anlamaya ve anlatmaya çalışmaktır (Stake, 1995, 2005). Mevcut örnek olay çalışmasında ise erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları ve kuşaklar arasında bu oyunlarda nasıl bir farklılaşma olduğu yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırma Kırşehir ilinde yaşayan X kuşağında yer alan 1965-1979 doğumlu 21 katılımcı ile Z kuşağında yer alan 2000 ve sonrası doğumlu (2021) 21 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu çalışmada X kuşağının yaş aralığı dikkate alınarak Kırşehir ili ve ilçelerinde bulunan 42-56 yaş arası ve Z kuşağının yaş aralığı dikkate alınarak 7-21 yaş arası katılımcılar ile görüşme yapılmıştır. Bu katılımcılar Kırşehir il merkezi ve altı ilçesinde ikamet eden kişilerden oluşmaktadır. Durumla ilgili daha detaylı veri toplamak amacıyla katılımcılar belirlenirken ikamet edilen yer ve X ve Z kuşağı açısından homojen dağılım göstermesi için amaçlı örneklem kullanılmıştır (Merriam, 2009).

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni Kırşehir ilinde X ve Z kuşakları tarafından erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunlarını tespit edebilmek ve bu kuşaklar tarafından oynanan oyunların farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır.

Görüşme yöntemi içerisinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme protokolü görüşme metni ve her bir kuşak için benzer sorulardan oluşan iki ayrı görüşme formundan oluşmaktadır. Görüşme formunda öncelikle katılımcıların demografik bilgileriyle (yaş, cinsiyet, eğitim durumu) ilgili sonrasında ise onların oyun, geleneksel oyun ve dijital oyun ile ilgili görüşlerini tespit edecek sorular bulunmaktadır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra alan uzmanlarına gönderilmiş ve uzmanların önerileri doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiştir.

2.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemi

Görüşme soruları, görüşme gerçekleştirilmeden önce pilot uygulaması yapılarak gözden geçirilmiş ve son halini almıştır. Görüşmeler ses kaydı alınarak araştırmacılar tarafından yüze yapılmıştır ve yaklaşık 15-20 dk. kadar sürmüştür. Veri toplama süreci yaklaşık 2.5 ayı kapsamıştır.

Bu çalışmada veri analiz yöntemi olarak nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ve açık uçlu kodlama yöntemi kullanılmıştır (Glaser ve Strauss, 1967; Strauss ve Corbin, 1998).

Analize başlamadan önce tüm ses kayıtları dinlenerek konuşmalar yazılı hale getirilmiştir. Sonrasında belirlenen kavramlar çerçevesinde tekrar tekrar okunarak analiz edilmiştir. Kodlar; yaş, cinsiyet, eğitim, oyun ismi, açık alanda oynanan oyunlar, kapalı alanda oynanan oyunlar, dijital oyunlar gibi kodlanmıştır. Bu kodlar kategorilere ve kategoriler de temalara dönüştürülmüştür. İçerik analizinde kodlar hem literatürden hem de veriden yararlanılarak belirlenmiştir. Böylece oyunlar tespit edilmiştir. Bu oyunlar, cinsiyete göre oynanan oyunlar, materyallerine göre oynanan oyunlar, oyunun oynandığı yere göre, grup şeklinde veya bireysel olarak oynanan oyunlar şeklinde konusuna ve yerleşim birimlerine göre

kategorilendirilmiştir. Son olarak bu kategoriler X ve Z kuşağı temaları altında sınıflandırılmıştır.

Bu çalışmada geçerlik uzman incelemesi (Creswell, 2008) ve katılımcı teyidi (Merriam, 2009) kullanılarak sağlanmıştır. Güvenirlik için ise kodlayıcılar arasındaki görüş birliği stratejisinden yararlanılmıştır. Miles, Huberman ve Saldana'a (2014) göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin % 85'ten fazla olması gerekmektedir. Bu çalışma için bu oran %92.5 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu kısımda bulgular araştırma soruları ışığında sunulacaktır.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde X ve Z kuşaklarında oynanan geleneksel çocuk oyunları ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda X kuşağında 54 oyun Z kuşağında ise 43 farklı oyun tespit edilmiştir (Bakınız Tablo 1).

Aşağıdaki tabloda X ve Z kuşaklarına ait oyun isimleri en az oynanan oyunlardan en çok oynanan oyunlara göre sıralanmıştır.

Tablo 1: Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde X ve Z Kuşaklarında Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunları

X kuşağında oynanan oyunlar	f	%	Z kuşağında oynanan oyunlar	f	%
Arı Balı Toplama Oyunu	1	0.4	Askercilik Oyunu	1	0.4
Bezirgân Başı Oyunu	1	0.4	Aylık Oyunu	1	0.4
Birdili Bir Oyunu	1	0.4	Badminton Oyunu	3	1
Değnek Sivrilme Oyunu	1	0.4	Bilardo Oyunu	3	1
Duvar Yapma Oyunu	1	0.4	Bilye Oyunu	5	1.8
Düven Oyunu	1	0.4	Bisiklet Sürme Oyunu	5	1.8
Erkek Leylek Oyunu	1	0.4	Dokuztaş Oyunu	5	1.8
Eşdırnaka Oyunu	1	0.4	Ebelemece Oyunu	5	1.8
Güreş Yapma Oyunu	1	0.4	Gizemli Ormana Gidiş Oyunu	5	1.8
İstop Oyunu	3	1	Güreş Oyunu	5	1.8
Kalak Oyunu	3	1	Hırsız Polis Oyunu	5	1.8
Katır Oyunu	3	1	Kayış Saklama Oyunu	5	1.8
Kayış Saklama Oyunu	3	1	Kol Altından Geçmece Oyunu	6	2.1
Köşe Kapmaca Oyunu	4	1.4	Langirt Oyunu	6	2.1
Kule Oyunu	4	1.4	Mangala Oyunu	6	2.1

Pauzat Oyunu	4	1.4	Ortada Sıçan Oyunu	6	2.1
Pin Oyunu	4	1.4	Park Oyunu	6	2.1
Sinsin Oyunu	4	1.4	Piknikçilik Oyunu	6	2.1
Tombala	4	1.4	Tabu Oyunu	6	2.1
Tura Oyunu	4	1.4	Tenis Oyunu	6	2.1
Yüzme Oyunu	4	1.4	Uzayda Yolculuk Oyunu	6	2.1
Ay Gördüm Oyunu	4	1.4	Uzuneşek Oyunu	6	2.1
İğnem İğnem Oyunu	4	1.4	Barbi Bebek Oyunu	6	2.1
İsim Şehir Oyunu	5	1.8	Basketbol Oyunu	6	2.1
Salıncak Kurma Oyunu	5	1.8	Birdir Bir Oyunu	7	2.5
Sapan Oyunu	5	1.8	Evcilik Oyunu	7	2.5
Sülenke Oyunu	5	1.8	Monopole Oyunu	7	2.5
Üzerlikten Oyuncak Yapma Oyunu	5	1.8	Vampir Köylü Oyunu	7	2.5
Çoraptan Top Yapma Oyunu	5	1.8	Can Top Oyunu	8	2.8
Ev Sayışma Oyunu	5	1.8	Masa Tenisi Oyunu	8	2.8
Uzuneşek Oyunu	5	1.8	Simit Oyunu	8	2.8
Üçtaş Oyunu	5	1.8	Voleybol Oyunu	8	2.8
Yerden Yüksek Oyunu	5	1.8	İp Atlama Oyunu	9	3.1
Kartopu Oyunu	6	2.1	Satranç Oyunu	9	3.1
Mendil Kapmaca Oyunu	6	2.1	Seksek Oyunu	9	3.1
Beş Taş Oyunu	7	2.5	Kar Topu Oyunu	9	3.1
Elim Elim Epelek Oyunu	7	2.5	Kardan Adam Oyunu	9	3.1
Futbol Oyunu	7	2.5	Kızmbirader Oyunu	9	3.1
Kovalamaca Oyunu	7	2.5	Körebe Oyunu	9	3.1
Körebe Oyunu	7	2.5	Futbol Oyunu	10	3.5
Çamurdan Oyuncak Yapma Oyunu	7	2.5	Saklambaç Oyunu	10	3.5
Çelik Çomak Oyunu	7	2.5	Yerden Yüksek Oyunu	10	3.5
Tahtadan Oyuncak Yapma Oyunu	8	2.8	Yakalamaca Oyunu	11	3.9
İp Atlama Oyunu	8	2.8	-		

Misket Oyunu	9	3.2	-		
Bebek Yapma Oyunu	9	3.2	-		
Dalle	9	3.2	-		
Evcilik Oyunu	9	3.2	-		
Kardan Adam Oyunu	9	3.2	-		
Kızak Kayma Oyunu	9	3.2	-		
Ortada Böcek Oyunu	9	3.2	-		
Saklambaç Oyunu	10	3.6	-		
Sek Sek Oyunu	10	3.6	-		
Yakar Top Oyunu	10	3.6	-		
Toplam	281	100	Toplam	284	100

Yukarıda verilen tabloya göre, X kuşağında en çok oynanan oyunlar sırasıyla; *yakar top oyunu*, *sek sek oyunu*, *saklambaç oyunu*, *ortada böcek oyunu* ve *kızak kayma oyunu* iken Z kuşağında; *yakalamaca oyunu*, *yerden yüksek oyunu*, *saklambaç oyunu*, *futbol oyunu* ve *körebe oyunudur*. Her iki kuşakta da saklambaç oyunu en çok oynanan oyunlardan birisidir. X kuşağında en az oynanan oyunlar sırasıyla; *düven oyunu*, *erkek leylek oyunu*, *eşdiranka oyunu*, *güreş yapma oyunu* ve *istop oyunu* iken Z kuşağında; *askercilik oyunu*, *aylık oyunu*, *badminton oyunu*, *bilardo oyunu* ve *bilye oyunudur*. X ve Z kuşağında en az oyunlar arasında ortak olarak oynanan bir oyun tespit edilmemiştir.

Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde X Kuşağında Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunları Örnekleri

Saklambaç oyunu: Saklambaç oyunu aynı zamanda yumuşma oyunu ve çanak çömlek oyunu olarak da isimlendirilmektedir. Bu oyun açık alanda ve yaz mevsiminde grup halinde oynanan bir oyundur. Oyuncular oyuna başlamadan önce bir ebe seçerler. Ebe belirlendikten sonra belirli bir duvar seçilir ve bu alan kale olur. Ebe olan oyuncu elini kaleye koyarak alını da elinin üzerine yerleştirir. Ardından bir oyuncu oyuna başlamadan önce ebenin kaç kade sayacağını belirlemek için 5 parmağı ile ebenin sırtına dokunarak şu tekerlemeyi söylemeye başlar; yağlı börek, sütlü çörek, öğretmen dedi ki kaç kade say. Bu tekerlemeden sonra 5 parmaktan birini ebenin sırtına dokundurur. Ebe dokunulan parmağı 4 tahminde bulmaya çalışır. İlk tahminde bilirse 10'a kadar sayar bilemez ise her bilemediği parmak için 10 toplam 5 parmak için 50'ye kadar sayar. Ardından ebe olan oyuncu elini kaleye koyarak alını da elinin üzerine yerleştirerek yavaş yavaş sayar ve "sağım solum, önüm arkam, saklanmayan ebe" der. Bu esnada diğer oyuncular saklanırlar. Sayma işlemi bittikten sonra ebe kaleden uzaklaşmadan diğer oyuncuları aramaya başlar. Oyunculardan birini gördüğü zaman oyuncunun ismini söyler ve koşarak kaleye elini sobe diyerek vurur. Gördüğü oyuncu ebeden önce gelip elini kaleye vurduğu zaman ebe yeniden sayar. Diğer oyuncular saklanır. Ebe oyuncunun ismini söyleyip elini kaleye vurduğu zaman o oyuncu yanmış olur. Ebe tüm oyuncuları bu şekilde yakarsa, ilk oyun dışı olan oyuncu ebe olur. Ebe dört oyuncuyu yakıp, bir oyuncu ebeden önce kaleye

geldiği zaman yanan oyuncuları kurtarmış olur. Ebe tekrar saydığında diğer oyuncular da saklanır. Ebe gördüğü kişinin ismini yanlış söylerse ve onu sobelerse diğer oyuncular saklandıkları yerden çanak çömlek patladı diye bağırarak çıkarlar. Ebe tekrar sayar. Oyun bu şekilde devam eder.

Duvar yapma oyunu: Kapalı alanda ve genellikle kış mevsiminde oynanan bir oyundur. Grup halinde oynanır. En az dört kişi ile oynanır. Bir kişi ebe olur. Diğer kişiler de yere oturarak kol kola girerek etten duvar olurlar. Ebe kemerle veya sopayla bu duvarı yıkmaya çalışır. Duvardan ilk yıkılan ebe olur.

Erkek leylek oyunu: Kapalı alanda kışın ve en az iki kişi ile oynanan bir oyundur. Bir kişi erkek leylek olur. Bir kişi de dişi leylek olur. Yemek kaşığı veya çay kaşığı ile dişi leylek yuvaya kaşığı ağzında tutarak yiyecek getirmeye çalışır. Getirirken kaşığı ve taşıdığı yiyeceği ağzından düşürürse oyundan çıkar. Erkek leylek onu kovalar. Oyun böyle devam eder.

Paizat oyunu: Açık alanda oynanan bir oyundur. En az 3-4 kişi ile oynanır. Oyunda bir ağaç, taş ve sopa kullanılır. Bir kişi ebe olur. Diğer oyuncular ağacın üzerine çıkar. Ebe ağacın üzerindeki oyuncuları taş veya sopayla vurmaya çalışır. İlk vurduğu kişi ebe olur. Oyun bu şekilde devam eder.

Üzerlikten oyuncak yapma oyunu: Açık alanda oynanan bir oyundur. Genellikle ilkbahar mevsiminde yetişen üzerlik adı verilen bir bitki çeşidi ile oynanan bir oyundur. Üzerlik adı verilen bitkiler toplanır. İnce tahta parçalarıyla bu yuvarlak üzerlik bitkisi birleştirilerek araba, traktör, bebek vb. oyuncaklar yapılarak oynanan bir oyundur.

X kuşağında oynayan bazı oyunları katılımcılar çocukken yaptıkları gündelik işlerle birleştirilerek oynamışlardır. Örneğin, X kuşağından 2. katılımcı pin oyunu şu şekilde açıklamıştır:

Koyun, kuzu güderdik önceleri pin dediğimiz bir yer vardı koyunları koyduğumuz bir çukurdu. Kuzuları, koyunları alır verirdik öyle bir akışırdı ki koyunlar bizde onları çukurun içine girdirmeye çalışırdık. En çok kim koyun girdirecek diye yarış yapardık çok güzel günlerdi.

Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde Z Kuşağında Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunları

Saklambaç oyunu: Açık alanda ve grup halinde oynanan bir oyundur. Oyun genellikle 8-12 kişiyle oynanılır. Sayışmaca ile ebe olacak oyuncu belirlenir. Ebe olan oyuncu bir ağaca veya duvara yüzünü dönerek 1'den 30' a kadar sayar. Ebe sayma işlemini gerçekleştirirken oyuncular, ebenin onları bulamayacağı yerlere saklanmaya başlarlar. Ebe sayma işlemini bitirdikten sonra: “önüm, arkam, sağım, solum sobe, saklanmayan ebe” diyerek yüzünü döner. Saklanan oyuncuları aramaya başlar. Birisini bulunca ondan önce koşarak 1'den 30'a kadar saydığı yere kadar gelir ve elini duvara vurarak sobe der. Böylece ebenin sobelediği oyuncu oyundan çıkar. Sonra tekrar dönerek diğer oyuncuları aramaya başlar. Kendisi diğerlerini ararken saklanan oyuncular gizlendikleri yerden çıkarak ebeye görünmeden ebenin gözünü yumduğu yere ellerini vurmaya çalışırlar. Elini vuran sobe der ve kurtulur. Ebe ilk kimi görüp sobelerse o oyuncu ebe olur. Oyun bu şekilde devam eder.

Gizemli ormana gidiş oyunu: Açık veya kapalı alanda oynanan bir oyundur. Bireysel ya da grup şeklinde de oynanabilir. Evcilik oyunu gibi hayaller kurularak oynanır. Oyuncular ellerine aldıkları herhangi bir eşyayı, ortamı, oyuncakları bir ormanda gibi hayal ederek bunları hayali olarak oyunlarında canlandırarak kullanırlar. Örneğin oyuncak ayıcığı gerçek ayı olarak, ev ortamını orman olarak, perdeleri ağaç olarak, kendilerini de ormanda yolculuk yapan yetişkinler olarak hayal ederler. Oyun bu şekilde devam eder.

Kayış saklama oyunu: Açık veya kapalı alanda oynanan bir oyundur. En az 5 kişiden oluşur. Bu oyunda kemer kullanılır. Bir kişi ebe olur. Diğer oyuncular arkalarını döndüklerinde ebe bu kemeri saklar. Kemeri bulan kişi diğer kişileri kemerle kovalar. Yakalanan kişi ebe olur ve oyun bu şekilde devam eder.

Vampir köylü oyunu: Açık alanda oynanan bir oyundur. Grup halinde oynanır. En az 8 kişi ile oynanır. Oyuncular iki gruba ayrılırlar. Grubun biri ebe olur diğerleri de köylü olur. Ebe olan grup içerisinde bir kişiyi vampir seçer. Köylü olan grup da vampiri bulmaya çalışır. Vampiri yüz ifadesinden tahmin etmeye çalışır. Doğru tahminle vampiri bulularsa diğer grup köylü olur. Yanlış tahmin ederlerse köylü olmaya devam ederler. Oyun bu şekilde devam eder.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Elde edilen veriler doğrultusunda Kırşehir ili erken çocukluk döneminde X ve Z kuşaklarında oynanan geleneksel çocuk oyunları karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Benzerlikler ve farklılıkların sebeplerinin ne olduğu tespit edilmiştir. Öncelikle benzerlikler daha sonra farklılıklarla ilgili bulgular paylaşılmıştır.

X ve Z kuşağında oynanan oyunlardaki benzerlikler

Kuşaktan kuşağa aktarılarak geleneksel çocuk oyunlarının günümüze kadar ulaşması sağlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, büyüklerden küçüklere miras bırakılmıştır. Bu oyunların bir kısmı unutulmaya yüz tutmasına rağmen bir kısmı ise hala günümüz çocukları tarafından yaşatılmaktadır. Her iki kuşakta tespit edilen oyunlar içerisinde 17 oyunun ortak olarak oynandığı bulunmuştur. Kırşehir ili erken çocukluk döneminde X ve Z kuşakları arasında benzer olarak görülen geleneksel çocuk oyunları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Kırşehir İli Erken Çocukluk Döneminde X Ve Z Kuşakları Arasında Benzer Olarak Görülen Geleneksel Çocuk Oyunları

Oyunların İsimleri	
Seksek Oyunu	Misket Oyunu
Evcilik Oyunu	Ortada Böcek Oyunu
Futbol Oyunu	Saklambaç Oyunu
Güreş Oyunu	Uzuneşek Oyunu
İp Atlama Oyunu	Birdili Bir Oyunu
Kayış Saklama Oyunu	Yakar Top Oyunu
Kovalamaca Oyunu	Kartopu Oyunu
Körebe Oyunu	Yerden Yüksek Oyunu

X ve Z kuşakları arasında benzer olarak oynanan geleneksel çocuk oyunlarının ortak özelliklerini belirlerken şu niteliklere dikkat edilmiştir; (a) oyun içeriği, (b) oyun içerisinde bulunan kurallar, (c) oyunda bulunan katılımcı sayısı ve (d) oyun içerisinde kullanılan materyallerdir. Bu benzerliklere şu şekilde örnekler verilebilir;

a) Oyun içeriği bakımından: Yerden yüksek oyunu hem X kuşağında hem de Z kuşağında oynanırken seçilen ebenin aşağıda bulunması ve diğer katılımcıların ebeye göre yüksekte yer alarak ebeye yakalanmadan yer değiştirerek oynanması oyunun içeriğindeki benzerliktir.

b) Oyun içerisinde bulunan kurallar bakımından: Saklambaç oyunu hem X kuşağında hem de Z kuşağında oynanırken belirlenen bir ebenin belirli bir yerde gözlerini kapatarak sayması, diğer katılımcıların saklanması, ebeye yakalanmadan sobelemek, ebe tarafından ilk yakalanan kişinin ebe olması ve ebenin yanlış kişiyi sobelemesinde ebenin tekrar ebe olması gibi kurallar oyundaki benzerliklerdir.

c) Oyunda bulunan katılımcı sayısı bakımından: Ortada böcek (ortada sıçan) oyunu hem X kuşağında hem de Z kuşağında oynanırken en az üç ve daha fazla kişi ile oynanmaktadır. Bu katılımcı sayısı bakımından oyundaki benzerliktir.

d) Oyunda kullanılan materyaller bakımından: Körebe oyunu hem X kuşağında hem de Z kuşağında oynanırken belirlenen ebenin gözlerinin bir bez parçası ile bağlanması materyal bakımından bir benzerliktir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada X ve Z kuşağı arasında benzer olarak oynanan geleneksel çocuk oyunlarının olduğu görülmektedir. Bu oyunlar arasında küçük farklılıklar olmasına rağmen hala günümüzde oynanmaktadır. Bunun sebebinin de oyunlar yoluyla kuşaklar arasındaki kültürel aktarım olduğu düşünülmektedir.

X ve Z kuşağında oynanan oyunlardaki farklılıklar

Toplumlar zaman içerisinde kendini geliştirerek ve diğer toplumlarla etkileşim içerisine girerek değişime uğramaktadır. Bu değişim toplumun en küçük bireyleri olan çocukları da etkilemektedir. Her çocuk kendi yaşadığı dönemin şartlarına göre hareket etmektedir. Bu şartlar doğrultusunda çocukların oynadığı oyunlar da farklılık göstermektedir. Oyunlardaki farklılık; nitelik, görünüş ve yapı bakımından bir başkasından ayrılan veya ona eş olmayan oyunlar olarak farklılaşmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilere göre X kuşağında toplamda 54 farklı oyun tespit edilirken Z kuşağında ise 43 oyun tespit edilmiştir. Bu oyunlar içerisinde 17 oyun X ve Z kuşağı tarafından ortak olarak oynanan oyunlardır (Bakınız Tablo 2). Geleneksel çocuk oyunlarındaki çeşitlilik X kuşağında daha fazladır. X kuşağında farklı olarak oynanan oyun sayısı 36'dır. Z kuşağında ise 24 çeşit farklı oyun yer almaktadır.

Tablo 3: Kırşehir İlinde Sadece X Kuşağında ve Sadece Z Kuşağında Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Oyunlar

X kuşağında oynanan oyunlar	Z kuşağında oynanan oyunlar
Arı Balı Toplama Oyunu	Askercilik Oyunu
Ay Gördüm Oyunu	Aylık Oyunu
Bebek Yapma Oyunu	Barbi Bebek Oyunu
Beş Taş Oyunu	Basketbol Oyunu
Bezirgân Başı Oyunu	Badminton Oyunu
Çamurdan Oyuncak Yapma Oyunu	Bilardo Oyunu
Çelik Çomak Oyunu	Bisiklet Sürme Oyunu
Çoraptan Top Yapma Oyunu	Gizemli Ormana Gidiş Oyunu
Değnek Sivrilme Oyunu	Hırsız Polis Oyunu
Katır	Kızmbirader Oyunu
Duvar Yapma Oyunu	Kol Altından Geçmece Oyunu

Düven Oyunu	Langırt Oyunu
Elim Elim Epelek Oyunu	Mangala Oyunu
Erkek Leylek Oyunu	Masa Tenisi Oyunu
Eşdiranka Oyunu	Monopole Oyunu
Ev Sayışma Oyunu	Park Oyunu
İğnem İğnem Oyunu	Piknikçilik Oyunu
İsim Şehir Oyunu	Satranç Oyunu
İstop Oyunu	Simit Oyunu
Kalak Oyunu	Tabu Oyunu
Kızak Kayma Oyunu	Tenis Oyunu
Köşe Kapmaca Oyunu	Uzayda Yolculuk Oyunu
Kule Oyunu	Vampir Köylü Oyunu
Mendil Kapmaca Oyunu	Voleybol Oyunu
Pauzat Oyunu	-
Pin Oyunu	-
Salıncak Kurma Oyunu	-
Sapan Oyunu	-
Sinsin Oyunu	-
Sülenke Oyunu	-
Tombala	-
Tahtadan Oyuncak Yapma Oyunu	-
Tura Oyunu	-
Üçtaş Oyunu	-
Üzerlikten Oyuncak Yapma Oyunu	-
Yüzme Oyunu	-

X ve Z kuşaklarında oynanan geleneksel çocuk oyunlarındaki farklılıklar nitelik, görünüş ve yapı bakımından incelendiğinde; (a) oyunun ismi, (b) oyunun kuralları, (c) oyunda kullanılan materyaller, (d) oyundaki katılımcı sayısı, (e) oyunun oynandığı ortam ve (f) oyun çeşitliliği olarak farklılaştığı görülmektedir. Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde X ve Z kuşakları arasında oynanan geleneksel çocuk oyunlarında bulunan farklılıklar şu şekilde sıralanmıştır;

a) Oyun isminde görülen farklılıklar: Oyunlara verilen isim aynı zamanda oyunların künyesidir. Yani oyunun içeriğinden hareketle isimlendirilmiş halidir. Oyun isimleri kuşakların gündelik dilini de yansıtmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda X kuşağında görülen oyunlar daha çok yöresel ağızla isimlendirilirken, Z kuşağında görülen oyunlar ise daha çok günümüz Türkçesi ile kullanılmıştır. Örneğin, Z kuşağından bir katılımcı (Z5¹) kovalamaca/yakalamaca/ebelemece oyununu ... *Bir kişi ebe olup diğer kişileri ebelemeye çalışıyor koşarak. Yakaladığını ebeleyerek o kişiyi ebe yapıyor...* açıklamıştır. Öte yandan X kuşağından bir katılımcı (X2²) aynı oyunu... *yesir oyununu iki grup halinde oynardık. Bir grup durur diğer gruptan biri karşı gruptan birini kovalar sırtından vurmaya çalışırdı. Böyle oynardık. Kovalamaca gibi...* şeklinde ifade etmiştir.

İsim farklılıkları görülen oyunlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Oyunlar Arasındaki İsim Farklılıkları

X kuşağında görülen oyun isimleri	Oyunun Z kuşağındaki Karşılığı
Çizgi çizme oyunu	Seksek oyunu
Bala / komşuculuk oyunu	Evcilik oyunu
Yesir oyunu	Kovalamaca / yakalamaca / ebelemece oyunu
Misket / ceviz/ kayısı çekirdeği / oyunu	Bilye oyunu
Ortada böcek oyunu	Ortada sıçan oyunu
Yumuşma / çanak çömlek oyunu	Saklambaç oyunu
Dalle / cıncık dizmece / çanak kırmaca / çanak düzmece	Dokuz taş oyunu

¹ Z5, Z kuşağında yer alan 5. katılımcının kısaltılması olarak kullanılmıştır.

² X2, X kuşağında yer alan 2. katılımcının kısaltılması olarak kullanılmıştır.

oyunu

Bebek yapma oyunu

Barbie bebek oyunu

X ve Z kuşakları arasında oynanan geleneksel çocuk oyunları zamana bağlı olarak bazı değişimlere uğrayarak farklılaşmıştır. Bu farklılıklar oyun içeriğinde bulunan oyun kurallarını, oyunda kullanılan materyalleri, oyuna dâhil olan katılımcı sayısını ve oyunun oynandığı ortamı kapsamaktadır.

b) Oyun kurallarında görülen farklılıklar

Kırşehir ilinde erken çocukluk döneminde X ve Z kuşakları arasında oynanan oyunlar arasındaki kural farklılıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Oyunlar Arasındaki Kural Farklılıkları

X ve Z kuşağında oynanan oyunlar	X kuşağında kurallar	Z kuşağında kurallar
Seksek oyunu	Yere çizilen sekiz kare şekli dikey olarak çizilir ve daima tek ayak ile sekme yapılıdır.	Yere dikey olarak çizilen altı kare şeklinin üçüncü ve altıncı karenin sağında ve solunda kareler bulunur. Üçüncü ve altıncı kareler çift ayak kullanılarak oynanır.
Futbol oyunu	Kurallar daha esnek olup süre yerine gol sayısı kullanılır.	Kurallar daha belirgindir. Oyun süreye göre oynanır.
İp atlama oyunu	İki kişi ipi sallar ve diğer oyuncular tekerleme eşliğinde ipin içerisinden atlamaya çalışır.	Bireysel olarak ip kullanılır ve en çok ip atlayan oyunu kazanır.
Misket oyunu	Çukur içerisine bilyeler düşürülmeye çalışılır.	Bilyeler sırayla dizilir ve belirlenen baş bilyeye vuran oyunu kazanır.
Saklambaç oyunu	Tekerleme vardır. Ebe yanılarak yanlış kişiyi ebelerse çanak çömlek patladı diyerek oyun başa alınır.	Tekerleme yoktur. Daha basit oynanır.
Kar topu oyunu	Kartopunun içerisine taş veya başka bir materyal konulur.	Kar topu içerisine herhangi bir şey konulmaz

Yukarıda verilen tabloya göre X kuşağında oynanan oyunlarda kurallar daha esnek tutulmuştur. Oyunlarda tekerleme kullanılmıştır. Oyun sonunda ödül ve ceza yöntemi kullanılarak oyunlar daha eğlenceli hale getirilmiştir. Bu durumu X kuşağından bir katılımcı (X8) çanak çömlek kırmaca oyununu anlatırken şu şekilde ifade etmiştir:

...Karşılıklı iki kişi olurdu. Bunların yanında yandaşları olurdu. Taşları ortada üst üste dizerdik. Bu taşları topla vurmaya çalışırdık. Aynı can oyunu gibi. Tek tek taşları ebeye vurulmadan dizmeye çalışırdık. Taşları dizersek oyun bitti derdik. Çanak çömlek patladı diye bas bas bağırırdık....

Z kuşağında oyunlar içerisinde daha belirgin kurallar hâkimdir. Tekerlemeler çok tercih edilmemektedir. Ödül ve ceza yöntemi tercih edilmemektedir. Z kuşağından bir katılımcı (Z6) ip atlama oyununu şu şekilde açıklamıştır:

Herkesin bir ipi olurdu rengârenk olurdu. Benimki pembe idi. İki elimizle iki taraftan tutup etrafımızda ipi çevirerek atlardık. Sayı belirlerdik. 50 ye kadar kim atlayabilir diye yarış yapardık...

c) Oyunda kullanılan materyal farklılıkları:

Tablo 6: Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Oyunlarda Kullanılan Materyal Farklılıkları

X ve Z kuşağında oynanan oyunlar	X kuşağında kullanılan materyaller	Z kuşağında kullanılan materyaller
Evcilik oyunu	Kumaş parçaları, taş, toprak, ağaç, ev eşyaları vb.	Plastik oyuncaklar ve barbie bebekler.
Futbol oyunu	Çorap, taş, ağaç, plastik top.	Futbol topu.
Güreş oyunu	Her kıyafetle güreş yapılabilir.	Güreş mayosu ve güreş minderi kullanılır.
Misket oyunu	Ceviz, kayısı çekirdeği ve dönem şartına göre bulunan bilye.	Cam bilyeler.

Yukarıda verilen tabloya göre X kuşağında oynanan oyunlarda daha çok doğal ve yapılandırılmamış materyaller kullanılmıştır. Dönemin şartlarına göre oyunda kullanılacak materyaller oluşturulmuştur. Katılımcılar daha çok materyallerini kendileri üreterek yaratıcılıklarını ortaya koymuşlardır. X kuşağından bir katılımcının (X4) oyun materyalleri ile ilgili sözleri şu şekildedir:

Taştan, ağaçların yapraklarından, tahtalardan bebekler yapardık. Şimdiki gibi oyuncak bebeklerimiz yoktu o zamanlar yokluk zamanıydı. Şehre bile büyüklerimiz ayda yılda bir giderdi... Bizde analarımıza bebek yaptırırđık. Onlarda örgü öreerek yaparlardı veya taşa bez bağlayarak yaparlardı bizde onlarla oynardık. Üzerlik otları ile de bebek yapardık kafasını ve kollarını üzerlik diye bilinen yuvarlak otlarla ve çubuklarla birleştirerek gelin şeklinde hayal ederek bebek yapardık.

Z kuşağında ise doğal olmayan ve yapılandırılmış materyaller kullanılmıştır. Endüstriyel olarak üretilen materyaller tercih edilmiştir. Örneğın, Z kuşağından bir katılımcı (Z21) evcilik oyununu açıklarken *...Babie bebeklerimizle falan oynarız, oyuncak mutfak setlerimiz falan var onlarla oynuyoruz...* ifadelerini kullanmıştır.

d) Oyndaki katılımcı sayısındaki farklılıklar:

Tablo 7: Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Oyunlarda Katılımcı Sayısındaki Farklılıklar

X ve Z kuşağında oynanan oyunlar	X kuşağında katılımcı sayıları	Z kuşağında katılımcı sayıları
Evcilik oyunu	En az 4 kişi oynayabilir.	Bireyselde oynanabilir.
Futbol oyunu	En az 2 kişi oynayabilir.	En az 6 kişi oynayabilir.
İp atlama oyunu	En 4 kişi ile oynanır.	Bireyselde oynanabilir.
Saklambaç oyunu	En 6 kişi oynayabilir.	En az 2 kişi oynayabilir.
Yakar top oyunu	En az 5 kişi ile oynanabilir.	En az 3 kişi ile oynanabilir.
Kar topu oyunu	En az 10 kişi ile oynanabilir.	En az 2 kişi ile oynanabilir.
Yerden yüksek	En az 6 kişi ile oynanabilir.	En az 3 kişi ile oynanabilir.

Yukarıdaki tabloya göre X kuşağında oynanan oyunlar içerisinde katılımcı sayısı daha yüksektir. X kuşağında komşuluk ve akrabalık ilişkileri daha yakın olduğu için oyunlarda daha çok katılımcının yer aldığı düşünülmektedir. Örneğın, X kuşağında bir katılımcı bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

Kesinlikle bireysel oyun olmazdı bizde köy yeri kalabalık olurdu çok çocuk olurdu. Grup şeklinde oynardık. Akrabalık komşuluk ilişkileri daha güçlüydü. O yüzden çocuklar her zaman kesinlikle grup halinde oyun oynarlardı.

Öte yandan büyük çoğunlukla Z kuşağında bireysel (ör. evcilik oyunu) ya da X kuşağına göre daha az kişinin katıldığı (kartopu oyunu gibi) oyunların daha ön planda olduğu tespit edilmiştir. Örneğın, yerden yüksek oyununu Z kuşağındaki katılımcı (Z9) şu şekilde ifade etmiştir:

En az 3 kişi oynanıyor. Biri ebe oluyor, diğerleri de yükseğe çıkıyordu, aşağı inip kaçmaya çalışıyorlar ebe de onları aşağıdayken ebelemeye çalışıyordu. Eğer ebelerse o ebe oluyordu.

Bunun nedeninin ise tek katlı bahçeli yapıların yerini apartmanların alması, güvenli olarak oyun oynanacak alanların azalması ve ailelerin sahip olduğu çocuk sayısının giderek azalması olduğu öngörülmektedir.

e) Oyun oynanan ortam farklılıkları:

Tablo 8: Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde Oynanan Ortam Farklılıkları

X ve Z kuşağında oynanan oyunlar	X kuşağında oyun ortamı	Z kuşağında oyun ortamı
Evcilik oyunu	Açık alanda oynanır.	Kapalı alanda oynanır.
Futbol oyunu	Düz ve uygun olan bir alanda oynanır.	Halı saha ve ya minyatür çim sahalar tercih edilir.
Güreş oyunu	Okulda ve evde oynanır.	Güreş salonlarında oynanır.
Körebe oyunu	Kışın evde oynanır.	Yazın dışarıda oynanır.
Uzuneşek oyunu	Açık alanda oynanır.	Sınıf içi gibi kapalı ortamlarda tercih edilir.

Yukarıdaki tabloya göre X kuşağında oynanan oyunlar için daha çok açık alanda yani evin bahçesi, mahalle arası gibi uygun mekânlar tercih edilmiştir. X kuşağından bir katılımcı (X 14) ... *Havalar iyi olduğunda açık alanda oynardık genelde saklambaç, can, dalle, eşdranka, sek sek gibi oyunları. Kışında hava soğuk olduğu için iğnem iğnem, elim elim epelek, beş taş gibi oyunları da evde oynardık...* diye açıklama yapmıştır.

Z kuşağında ise kapalı alanlar yani sınıf içi, spor salonu, ev vb. yerler oyun alanı olarak tercih edilmektedir. Z kuşağından bir katılımcı (Z1) ...*Uzuneşek, vampir köylü, satranç, futbol oyunlarını genelde çoğunu kapalı alanda ama hava iyi olduğunda da dışarıda oynarız...* açıklama yapmıştır. Bunun nedeninin ise apartman sayısındaki artıştan dolayı çocukların güvenle oynayabilecekleri alanların azalması olduğu düşünülmektedir.

f) Oyun çeşitliliği:

Erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları dışında sadece Z kuşağında dijital oyunlara da rastlanılmaktadır. Dijital oyun, farklı teknolojik gelişmeler sonucunda oluşturulan dijital yazılımlar ve programlar aracılığıyla oyuncuların tek başına yapay zekâya karşı ya da birden fazla kişiyle çevirim içi ağı kullanarak oynadıkları oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Frasca, 2001).

Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile Z kuşağının dijital oyun adı verilen teknolojik gelişmeler ile ortaya çıkan oyunları oynadıkları tespit edilmiştir. X kuşağında bu oyunlara rastlanılmazken Z kuşağında bu oyunların sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Z kuşağında oynanan dijital oyunlar yer almaktadır. Tablo 9'da Z kuşağına ait dijital oyun isimleri en az oynanan oyunlardan en çok oynanan oyunlara göre sıralanmıştır.

Tablo 9: Kırşehir İlinde Erken Çocukluk Döneminde Z Kuşağında Oynanan Dijital Oyunlar

Oyun İsmi	f	%	Oyun İsmi	f	%
The Avengers - Destroyers	2	1.6	Football Manager Serisi	5	3,9
Tom Clancy's Rainbow Six Siege	2	1.6	Grand Theft Auto V (Gta V)	5	3,9
My Baby Unicorn 2 - New Virtual Pony Pet	2	1.6	Hello Kitty Serisi	5	3,9
Among Us	2	1.6	Klondike Serisi	5	3,9
İyi Makyaj Seti Factory Peri Güzellik Oyunu	3	2.3	Robbery Bob	6	4,7
Galaxy Attack	3	2.3	Counter Strike: Global Offensive (CS:GO)	7	5.5
Minecraft	4	3.1	Fıfa Serisi	7	5.5
Moda Evi Tasarımcısı	4	3.1	Pubg Mobile	8	6.3
Roblox	4	3.1	101 Yüzbir Okey Plus	8	6.3
PES Serisi	4	3.1	Zula Mobile	9	7
Brawl Stars	4	3.1	Farming Simulator	10	7.9
League Of Legends (Lol)	4	3.1	Call Of Duty: Black Ops 4	10	7.9
World Of Warcraft	5	3.9			
Toplam				128	100

Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen verilere göre 25 farklı dijital oyun tespit edilmiştir. Bu oyunlar arasında en çok tercih edilen; Call Of Duty: Black Ops 4, Farming Simulator, Zula Mobile, Pubg Mobile, 101 Yüzbir Okey Plus Fifa Serisi, ve Counter Strike: Global Offensive (CS:GO) oyunlarıdır. Görüşme verilerinin analizi sonucunda erken çocukluk dönemi bireylerinde yaş küçüldükçe dijital oyun oynama eğilimi ebeveynin kontrolünde olduğu ve sadece ebeveyne ait dijital araçları kullanarak bu oyunları oynadıkları için azdır. Örneğin, 8 yaşındaki Z kuşağından bir katılımcı (Z8) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

...Dijital oyunları da diğer oyunları da seviyorum. Ama dijital oyunları annem telefonu ile oynamama izin verirse oynayabiliyorum...

Fakat dijital oyuna yönelim yaş büyüdükçe kendi dijital araçlarının olması nedeniyle artmaktadır. Veri analiz sonuçlarına göre yaş büyüdükçe geleneksel çocuk oyunlarından çok, dijital oyunlara yönelim artmaktadır. Örneğin Z kuşağından 11 yaşındaki 20. katılımcı bu durumu *Futbol, basketbol oynamayı çok seviyorum ama bilgisayar oyunları ile de oynuyorum hatta arkadaşlarla bir araya gelip bilgisayar oyunu da oynuyoruz sırayla daha çok bilgisayar oynuyoruz zaten pandemi var...* açıklamıştır.

Özetle, bu araştırma sonucunda hem X kuşağında hem Z kuşağında oynanan bunun yanı sıra X kuşağında oynanıp Z kuşağında oynanmayan ve unutulmaya yüz tutmuş farklı ve yöresel birçok geleneksel çocuk oyunu tespit edilmiştir. Aynı zamanda X kuşağında oynanan fakat Z kuşağında dönem farkından dolayı bunların yerine yeni oyunların ortaya çıktığı görülmüştür. X kuşağında oynanan oyunların daha çok doğaçlama olarak ortaya çıkan oyunlar olduğu belirlenmiştir. Bu oyunlar kurallar bakımından esnek olup katılımcılar aktif ve yaratıcıdır. Aynı zamanda katılımcılar yaşamın içerisinde esinlenerek hayal güçlerini daha aktif kılmışlardır. Bu oyunlarda kullanılan materyallerin daha doğal ve yapılandırılmamış olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Z kuşağında ise kurallı oyunlara daha çok yer verildiği bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerinden bu oyunlarda daha pasif kaldıkları, kendilerinden kural ekleyip kural çıkarmadıkları dolayısıyla yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanma oranlarının X kuşağına oranla daha geride kaldığı ifade edilebilir. Z kuşağında spor dallarının oyun olarak ifade edildiği ve genel olarak oynanan oyunlarda doğal olmayan ve yapılandırılmış materyaller kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca Z kuşağında daha çok bireysel olarak oynanan oyunlar tercih

edilirken X kuşağında ise kalabalık gruplarla oynanan oyunların tercih edildiği de tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Kırşehir ili erken çocukluk dönemi X ve Z kuşaklarında oynanan geleneksel çocuk oyunları çalışması ile Türkiye’de yapılmış olan; Arslan Erdem (2019), Çolak (2015), Demir (2015), Doğan (2010) Karğın (2018), Kayar (2008) ve Özden Gürbüz (2016) tarafından gerçekleştirilen geleneksel çocuk oyunları çalışmaları arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da görülmektedir. Örneğin; futbol oyunu, sek sek oyunu, can oyunu gibi oyunlar Türkiye’de yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi Kırşehir ilinde de geleneksel çocuk oyunları arasında yer almaktadır. Pin oyunu, düven oyunu, pauzat oyunu gibi oyunlar ise Kırşehir ilinde geleneksel çocuk oyunları arasında görülmekte fakat Türkiye’de yapılan diğer çalışmalarda görülmemektedir. Aynı zamanda Türkiye’de yapılan geleneksel çocuk oyunları çalışmalarında elde edilen bulgular doğrultusunda oyun çeşitliliğinin fazla olduğu görülmüştür (Arslan Erdem, 2019). Fakat Kırşehir ilinde oynanan geleneksel çocuk oyunları çalışmasında ise oyun çeşitliliği daha azdır. Bu durumun sebepleri arasında oyun sayısının, oyun türlerinin ve grup oyunlarının geçmişten bugüne doğru azalması, oyun aktarma yönteminin değişmesi, oyun araçlarının doğal nesnelere satın alınan nesnelere doğru değişmesi, sahip olunan oyuncakların geçmişten bugüne doğru artması, oyun oynanan yerlerin ve oyun zamanının değişmesi, tekerlemeli oyunların azalması olabilir (Artar, Onur ve Çelen, 2002; Yavuzer, 1993; Yavuzer, 2003). Bu sebepler grup oyunların gitgide azalmasına ve bireysel oyunların daha çok tercih edilmesine neden olmuş (Başal, 2007) olmakla birlikte oyunlardaki çeşitliliğin azalmasının ve bireyselleşmesinin sebepleri arasında Covid-19 hastalığı ile birlikte Türkiye’nin pandemi sürecine girmesi de etkili olmuş olabilir.

Toplumlardaki değişimle birlikte geleneksel çocuk oyunlarında da değişim ve farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Kırşehir ili erken çocukluk dönemi X ve Z kuşaklarında oynanan geleneksel çocuk oyunları adlı bu çalışmada kuşaklar arası oyunlarda oyunun ismi, oyunun kuralları, oyunda kullanılan materyaller, oyundaki katılımcı sayısı, oyunun oynandığı ortam ve oyun tercihlerinde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Alan yazında Artar, Onur ve Çelen (2002) de grup oyunlarının azaldığını ve oyunlarda kullanılan doğal materyallerin daha endüstriyel materyallere kaydığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş (2014) de kuşaklar arasındaki oyun tercihlerinde değişiklik olduğuna ve oyunlarda daha çok doğal olmayan materyallerin tercih edildiğine dikkat çekmiştir. Clements (2004) ise günümüz çocuklarının bir önceki kuşaklara göre sokakta daha az oyun oynayıp daha çok iç mekânda oyun oynamayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Kaya (2019) da bu araştırmanın bulgularındaki gibi Z kuşağının daha çok kapalı mekânlarda oyun oynadığını bulmuştur.

Bu çalışmada tespit edilen farklılıkların sebeplerinin katılımcıların erken çocukluk dönemlerinde yaşadıkları toplumsal hayat, eğitim durumu, kültürel değerler ve dijitalleşme ile yakından ilgili olduğu ön görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında X ve Z kuşakları arasında erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları arasındaki farklılık sebeplerinden birincisinin eğitim durumu olabileceği düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda X kuşağının büyük çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu, Z kuşağının ise zorunlu eğitim dâhilinde 12 yıllık eğitimlerine devam etmekte oldukları tespit edilmiştir. Almış oldukları

eğitim süreleri arasındaki farklılıktan dolayı X kuşağında okulda geçirilen süre az olduğu için oyunların genellikle okul dışı ortamlarda oynanıldığı bulunmuştur. Özellikle köyde, sokakta ve mahalle arasında oyunlar oynanılmıştır. Eğitime ayrılan süre az olduğu için aile içerisinde yapılan işlere yardım edilmiş, çocuk içgüdüleri dâhilinde bu işleri oyunla (ör. düven oyunu, pin oyunu, kalak oyunu) bütünleştirerek gerçekleştirmişlerdir. Z kuşağında ise eğitim süresi hem okul müfredatı hem de okul müfredatını destekleyen etkinlikler dolayısıyla uzun olduğu için okulda daha çok vakit geçirilmektedir. O nedenle oyunların daha çok okul ortamında ve spor dallarında gerçekleştirilen kurslar dâhilinde oynandığı düşünülmektedir. Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş (2014) de Z kuşağının oyunlarda daha az zaman geçirmesinin sebebini günün içerisindeki zamanlarının çoğunluğunun ders çalışmaya ve okumaya ayırması olduğunu belirtmişlerdir. X ve Z kuşaklarında görülen bu eğitim durumuyla ilgili farklılıktan dolayı erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları arasında; X kuşağında görülen oyunlar daha çok doğaçlama (ör. pin oyunu) olarak oynanırken, Z kuşağında ise daha çok kurallı oyunların (ör. badminton, voleybol, basketbol) oynandığı tespit edilmiştir.

X ve Z kuşakları arasında erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları arasındaki farklılık sebeplerinden ikincisinin de katılımcıların erken çocukluk dönemlerinde yaşadıkları toplumsal hayat olduğu düşünülmektedir. Toplumsal hayat açısından değerlendirdiğimizde X ve Z kuşağı arasında sosyo-ekonomik durum, iklim ve coğrafi şartlar açısından farklılıklar olduğu için erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları arasında da farklılıklar yer aldığı ön görülmektedir. X kuşağında sosyo-ekonomik durum yeterli olmadığı için ailelerine destek amaçlı iş bölümünde bulunmuşlardır. Çobanlık, eve sutaşıma, çocuk bakma, tarla işlerine yardım etme, ev işleri gibi işlerde sorumluluk alarak ailelerine yardım etmişlerdir. Bu durum ise oyuna vakit ayırmalarına engel olmuştur. Bu nedenle yaptıkları işleri oyuna çevirmişlerdir. Buldukları boş vakitlerde ise birlikte oyun oynamışlardır. Ekonomik şartlardan dolayı oyunlarda kullanılan materyalleri kendileri yapmıştır. Çamur, tahta, bez gibi materyaller kullanarak oyunlarını gerçekleştirmişlerdir. Benzer bulgulara Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş (2014) ve Kaya (2019) da ulaşmıştır. X kuşağında şehirleşme daha az olduğu için köy yaşamı daha fazladır. Köy yaşamından dolayı insanlar arasında sosyal ilişkiler daha yaygın olduğu için çocuklar arasında oynanan oyunlar (ör. pin oyunu, çelik çomak oyunu, futbol oyunu, saklambaç oyunu) daha kalabalık ve açık ortamlarda oynanmıştır. Z kuşağında ise sosyo-ekonomik durum elverişli olduğu için serbest oyundan çok yapılandırılmış etkinlikler (ör. spor faaliyetleri) altında oyun oynamaya daha çok vakit ayırmışlardır. Z kuşağında oyunlarda kullanılan materyaller de hazır olarak elde edilmiştir. Z kuşağında şehirleşme yaygın olduğu için insanlar arasında sosyal ilişkiler azalmış bu durum çocuklar arasında oynanan oyunları etkilemiştir. Oynanan oyunlarda (ör. barbie bebek oyunu, bisiklet sürme, park oyunu) bireysellik ön plana çıkarak kapalı ortamlar daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. ÇOKAUM (2004) da bu araştırmanın bulguları doğrultusundaki değişimine dikkat çekmektedir.

Buna ek olarak X ve Z kuşağı arasında iklim ve coğrafi şartların da erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları arasındaki farklılıklara neden olabileceği düşünülmektedir. Örneğin; X kuşağında yaz mevsiminde oynanan futbol oyunu, dalle oyunu ve saklambaç oyunu gibi oyunların kış mevsiminde iklim şartlarından dolayı oynanamamaktadır. Kış mevsiminde ise iklim şartlarından dolayı kartopu oyunu, kızak kayma oyunu, beş taş, elim elim epelek oyunu gibi oyunlar tercih edilmektedir. Z kuşağı döneminde ise iklim ve coğrafi şartların etkisinin daha az olduğu ve oynanan oyunlar her mevsimde oynandığı bulunmuştur.

Örneğin, futbol oyunu yaz mevsiminde açık alanda oynanırken, kış mevsiminde ise kapalı halı sahalarda oynanabilmektedir. Cengiz (1997) ve Yavuzer (1998) de çocuk oyunlarının ortaya çıkışında iklim etkisine dikkat çekmişlerdir.

X ve Z kuşakları arasında erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları arasındaki farklılık sebeplerinden üçüncüsünün ise kültürel değerlerin diğer bir ifadeyle gelenek ve göreneklerin olduğu düşünülmektedir. Bu farklılık sebepleri içerisinde kültürel değerlerin yansımaları olarak cinsiyetin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar, X kuşağında oynanan geleneksel çocuk oyunlarını açıklarken kız oyunu ve erkek oyunu olarak ayırmaktadır. Örneğin; evcilik oyunu, ip atlama oyunu, seksek oyunu kız oyunu olarak adlandırılırken; futbol oyunu, çelik çomak oyunu, değnek sivirtme oyunu gibi oyunlar ise erkek oyunu olarak adlandırılmaktadır. Kızların ve erkeklerin bir arada oyun oynamalarının çocukluk yıllarında toplum tarafından hoş karşılanmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca yaşları büyük olan kızların ve erkeklerin oyun oynamalarının da toplum tarafından onaylanmayan bir durum olduğunu da belirtmişlerdir. Bunun dışında X kuşağında düğünlerde oynanan oyunların da çocukların oyunlarına yansıdığı görülmektedir. X kuşağının aksine Z kuşağında cinsiyetin oyunlar üzerinde bir etkisi görülmemektedir. Oyunlar kız ve erkek olarak karışık oynanmaktadır. Cengiz (1997) ve Yavuzer (1998) de çocuk oyunlarının ortaya çıkışında cinsiyetin etkisine dikkat çekmişlerdir. Türkan (2018) yapmış olduğu derleme çalışmasında ise bazı geleneksel çocuk oyunlarının (ör. sek sek, beş taş) daha çok kızlar tarafından oynandığını öte yandan bilye oyunu, uzun eşek gibi oyunların da daha çok erkekler tarafından oynandığını tespit etmiştir.

X ve Z kuşakları arasında erken çocukluk döneminde oynanan geleneksel çocuk oyunları arasındaki farklılık sebeplerinden dördüncüsünün ise dijitalleşme olduğu ön görülmektedir. Dijitalleşme açısından değerlendirdiğimizde X ve Z kuşağı arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. X kuşağında, dönemin şartlarından dolayı teknolojik aletlerle oynanan dijital oyunlarla ilgili gelişmeler Z kuşağındaki hızda olmadığı için dijital oyunlar yer almamaktadır. Bu durum da çocukların hayal güçleri doğrultusunda oyunlar geliştirerek bir arada oynamalarına etki etmiştir. Çocuklar sosyal, hareketli, yaratıcı ve etkileşim halinde oyunlarını oynamaktadırlar. Z kuşağında ise gelişen teknoloji ile birlikte telefon, tablet ve bilgisayar aracılığı ile daha çok dijital oyunlar oynanmakta ve tercih edilmektedir. Hazar ve ark. (2017) da dijital oyunların geleneksel oyunların yerini aldığına dikkat çekmektedir. Ayrıca Z kuşağında yaş büyüdükçe dijital oyuna ayrılan zaman da artmaktadır. Akçay ve Özcebe (2012) bu çalışmaya benzer olarak çocukların yaşları arttıkça daha çok bilgisayarla oyun oynama sürelerini attığını bulmuştur. Özellikle dijital oyunlara yönelişi arttıran sebeplerden biri de Covid 19 hastalığından dolayı dünyada ve ülkemizde oluşan pandemi sürecidir. Bu durum ise dijital ortamda daha çok vakit geçirilmesine ve bireyselleşmeye sebep olmaktadır. Bu yaşam koşullarının değişimiyle birlikte Z kuşağı çocukları daha pasif ve bireysel oyunlar oynama eğilimi göstermektedir. Bu çalışmaya benzer olarak Sapsağlam (2018) da toplumda meydana gelen değişim ve dönüşümlerin çocukların oyun tercihlerine ve nasıl sosyalleşeceklerine etki ettiğini vurgulamıştır.

5. Öneriler

Bu çalışmanın kapsamı düşünüldüğünde farklı bölgelerde yaşayan X, Y ve Z kuşağında yer alan kişilerin dâhil edildiği, farklı araştırma yöntemlerinin (ör. nicel, karma araştırma) ve veri toplama yöntemlerinin (ör. odak grup görüşmesi, gözlem) kullanıldığı yen araştırmaların yürütülmesi somut olmayan kültürel miraslardan birisi olan geleneksel çocuk oyunlarının tespit edilmesine katkı sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, bu araştırmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde kuşaklar arasında hala oynanmaya devam eden geleneksel çocuk oyunları olsa da toplumsal hayatta meydana gelen değişiklikler ve dijitalleşme nedeniyle X kuşağında oynanan birçok oyunun unutulmaya ve kaybolmaya yüz tuttuğu bunların yerini ise daha kurallı oyunların ve spor faaliyetlerin ve de dijital oyunların aldığı görülmüştür. Z kuşağının daha çok kapalı alanda ve bireysel oyunlar oynamayı tercih ettikleri bulunmuştur. Bu oyunlarda da endüstriyel materyallerin kullanıldığına ulaşılmıştır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı ve uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenen Z kuşağındaki bireylerin daha çok açık alanda ve grupça oynayabilecekleri etkinlikler, projeler ve festivaller organize edilebilir. Z kuşağının oyunlarda kullanılabilecek oyun materyallerinin tasarımını yapmalarını teşvik edecek çeşitli etkinlikler ve projeler düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi . *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Anılan, H. ve diğ. (2003). *Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. 2-10.
- Arslan Erdem, N. (2019). *Artvin 'de çocuk oyunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Artvin: Artvin Çoruh Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artar, M., Onur, B., & Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35- 39.
- Baran J., Weres A., Wyszynska J., Pitucha G., Czenczek-Lewandowska E., Rusek W., Leszczak J., ve Mazur A. (2020). 60 minutes per day in moderate to vigorous physical activity as a natural health protector in young population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(23),1-11.
- Başal, H.A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 20(2), 243-266.
- Başal, H. A. (2010). *Geçmişten günümüze Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Bağcı, S. ve Kaya, İ. (2022). Okul öncesi dönemde çocukların fiziksel aktivitelerinin artırılmasında geleneksel oyunların rolü. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 3(2), 141-149.
- Bedir Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y. ve Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Biricik, Z. ve Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitalde değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 9 (1), 445-469.
- Centers for Disease Control and Prevention (2022). *How much physical activity do children need?* <https://www.cdc.gov/physicalactivity/basics/children/index.htm>
- Cengiz, S. A. (1997). *Karadeniz Ereğli örneğinde çocuk oyunlarının halk bilim açısından değerlendirilmesi*. Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Chawla, L. (2001). Significant life experiences revisited once again: Response to Vol. 5(4) Five critical commentaries on significant life experience research in environmental education. *Environmental Education Research*, 7(4), 451-461.
- Çoban, B ve Nacar E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Nobel Yayıncılık
- Clements, R. (2004). An Investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd Ed.) Upper Saddle River. Pearson.
- ÇOKAUM (2004). *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. Kök Yayıncılık.
- Çolak, M. (2015). *Adana geleneksel çocuk oyunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, İ. (2015). *Niğde geleneksel çocuk oyunları ve halkbilimsel incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. (2010). *Geleneksel mahalli çocuk oyunları Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2014). *Oyunun gelişimi ve türleri*. Her yönüyle okul öncesi eğitim 3. (Ed: A.B. Aksoy), (s. 231-254). Hedef CS Basın Yayın.
- Erdal, G., & Erdal, K., (2017). Çocuk kitaplarında Nasrettin Hoca tipler ve bilinçaltı mesaj. *Akademik Bakış Dergisi*, 88(62), 88-97.
- Ginsburg, K.R. (2007) The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Gürbüz, D. Ö. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 529 - 564.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: bezirgân başı örneği, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 885-896.

- Frasca, G. (2001). Rethinking agency and immersion: Video games as a means of consciousness-raising, *Digital Creativity*, 12(3), 167-174.
- Hareket, E. (2020). Çocuk hakları evrensel sözleşmesi hükümleri çerçevesinde Türk çocuk oyunlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1083-1106.
- Hazar, Z. , Tekkurşun, D. G. & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: karşılaştırmalı metafor çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (4) , 179-190 .
- Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (Çev.: Mehmet Ali Kılıçbay). Ayrıntı Yayınları
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Bayraktaroğlu, E. ve Ayekin Dülger, D. N. (2021). Çocukların dijital veya dijital olmayan oyun tercihleri ve davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 150-174
- Kacar, D. (2020). *Geleneksel çocuk oyunlarının internet bağımlılığı, sosyal beceri ve stres düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Kandır, A. ve Tezel Şahin, F. (2011). *Okul öncesi dönemde oyuncak ve oyun materyalleri eğitici oyuncaklar*. Morpa Yayınevi.
- Karğın, D. (2018). *Şanlıurfa ili ve çevresi çocuk oyunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ardahan: Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karkınlı, R. (2017). Özbeklerde çocuk oyun - oyuncak kültürü ve çocuk oyunları üzerine bir tasnif denemesi. *Turkish Studies*, 12(22). 485-498.
- Kaya, İ. (2019). X, Y, Z kuşaklarının çocukluk oyunlarının incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 14, 313-326.
- Kayar, P.(2008). *Van'ın geleneksel çocuk oyunları ve bu oyunların eğitsel yönden incelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2022). UNESCO somut olmayan kültürel miras. <https://izmir.ktb.gov.tr/TR-90964/unesco-somut-olmayan-kulturel-miras.html>
- Merriam, S.B., (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. Sjossey Bass.
- Merriam, S.B. ve Tisdell, E.J. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Ed.). Josey Bass USA.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. ve Saldana, J. (2014) *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Nelson, E.M. (2012). *Cultivating outdoor classrooms designing and implementing child-centered learning environments*. Readleaf Press.
- Onur, B. ve Güney, A. (2014). Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları I-II*, I. Baskı, Akçağ Yayınları.
- Özden Gürbüz, D. (2017). *Yapısal ve işlevsel açıdan Afyonkarahisar çocuk oyunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği *Journal of Turkish Studies* , 11(14), 529-564.
- Özyürek, A., Dakak, S. ve Yurt, N. (2021). Altı kıtada oynanan çocuk oyunları ve Türkiye’de oynanan oyunlarla benzerliği. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 72-85.
- Özyürek, A., Yuvacı, M., Sulamacı, F. ve Karabudak, M.F. (2018). *Geçmişten günümüze varlığını sürdüren çocuk oyunlarının çocukların gelişimi ve değer kazanımına katkıları*. 1.Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu.
- Özyürek, A., Tezel Şahin, F. ve Gündüz, Z.B (2018). Nesilden nesile kültürel aktarımda oyun ve oyuncakların rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 1-12.
- Öz Pektaş, H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının modern eğitimde kullanılması. *Journal of International Social Research* 10(49), 478-490.
- Scarlett, W. G. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. SAGE Publications.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Sutton, L. (2008). The state of play: disadvantage, play and children's well-being, *Social Policy and Society*, 7(4), 537 – 549.
- Sümbüllü, Y. Z. & Altınışik, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Stake, R.E.(1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Stake, R.E.(2005). Qualitative case studies. In Denzin, N.K.,& Lincoln,Y.S.(Eds.). *The sage handbook of qualitative reserach* (3rd ed). Thousand Oaks, Sage Publications, 443-466.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Şarman, S. (2015). *Seferihisar geleneksel çocuk oyunları ve oyuncakları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tören, A. (2011). *Erzincan’dan derlenen çocuk oyunlarının çocuk eğitimindeki yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-266.
- Tuğrul, B., Ertürk, HG, Özen-Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyun üç kuşaktaki değişimi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.

- Türkan, H.K. (2018). İşlevsel teori bağlamında İskenderun çocuk oyunları. *International Journal of Social Science*, 65, 225-240.
- Vatandaş, S. (2020). Sokaktan ekrana: Oyunun mekânsal ve işlevsel değişimi. *Intermedia International e-Journal*, 7(12), 19-32.
- Wood, E. and Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.
- Yavuzer, H.(1993). *Ana baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.(1998). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğal harika bir tedavi: Oyun Evde ve okulda mutlu çocuk yetiştirmenin temelleri*. Çocuk ve Aile Kitapları.
- Yılmaz, M. F. (2013). *Isparta çocuk oyunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E., Yel, S. ve Griffiths, M.D. (2022). Dijital ve geleneksel oyun oynayan çocukların değer algılarının karşılaştırılması: Türk ve İngiliz örneklemi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 41-66.

Extended Abstract

The literature review indicated that in Türkiye, the research on traditional children's games was conducted as a review study. Although the number of studies focusing on traditional children's games has increased, more comprehensive research, except review studies, is still needed on cultural sustainability. As UNESCO emphasized, children's traditional games are intangible cultural heritage related to the cultural sustainability pillar. When the significant role of play is considered to foster children's development, the current study was designed to determine the children's traditional games played in X and Z generations and to examine the similarities and differences between them and the existence of digital games in Z generation. For cultural sustainability, different games that have not been played anymore were detected, and the properties of these games (such as name, rules, materials, and the number of players) were collected. In other words, through the current study, we could make a contribution to Kirsehir's 5000-year-old history and culture.

This study was conducted as a case study, one of the qualitative research designs to reach these aims. For this study, the case was described as children's traditional and digital games in the early years of the X and Z generation in Kirsehir. Twenty-one individuals from the X generation and twenty-one individuals from the Z generation total of 42 individuals, were the participants. The X generation included people born between 1965 and 1979, and the Z generation consisted of people born after the 2000s. The data were collected face-to-face with semi-structured questions. The interview protocol included questions related to demographic characteristics (e.g., gender, age, occupation, and residence) and views on play, traditional and digital games. The data collection procedure endured two and a half months. The data were analyzed through content analysis and open coding. A pilot study was conducted, and 92.5% inter-coder agreement was provided for reliability and validity.

The data analyses demonstrated that while 53 games were found in the X generation, we reached 43 games in the Z generation. Hide and seek was one of the most preferred games in both generations. However, the least preferred game was different in the generations. Moreover, 17 games (e.g., playing house, hopscotch) were played in both X and Z generations. The common characteristics of the games in X and Z generations were (a) the context of the game, (b) the rules of the games, (c) the number of players, and (d) the materials used during the game. On the other hand, some differences between the games in X and Z generations were found. These were: (a) the name of the game, (b) the rules of the game, (c) the materials used during the game, (d) the number of players, (e) the environment, and (f) the types of the games.

As a result of this study, it is found that many games are played only in the X generation. Further, in the Z generation, some games played by the X generation were adapted to the changing conditions (i.e., technological innovations, climate). For example, new rules were added and/or changed, and/or the number of players was changed. It was reached that in the X generation, games generally emerged through improvisation. Therefore, the rules of these games were flexible. The players were active and creative since they could add new rules or change the rules of the games based on their needs/conditions. They could use their imagination with inspiration from daily-life experiences. They utilized natural and non-structured materials during the games.

On the other hand, in the Z generation, it was seen that games had strict rules when compared with the X generation. Based on Z generation participants' statements, they strictly followed the rules and just played the games without adding, changing, or removing the rules. Thus, they prefer to play a more passive role and use their imagination and creativity less. The other interesting finding was that the Z generation defined sports branches as games and generally would rather join sports branches for playing a game. Moreover, when compared X generation, the Z generation used more structured materials while playing games. Besides, the Z generation would rather play games individually; however, the X generation prefers to play games as a group. While digital games were also played in the Z generation, no information was obtained from the X generation. For the Z generation, when the individuals were older, the time allocated to digital games increased owing to the Covid-19 pandemic.

In light of the results, we can give some advice to the researchers about the context of the study. For instance, while new studies are planned, the researchers can extend the characteristic of the participants by adding the Y generation and the people who live in different cities and parts of Türkiye. Moreover, distinct research designs (e.g., quantitative and mixed-methods) can be used. Different data collection tools, such as focus group interviews and observation, can be utilized. Via new research, the changes in children's traditional games, one of the intangible heritage cultures, can be determined.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 786-815, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, ANNE-BABA VE ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK KATILIMLARININ İNCELENMESİ*

Aysun AKGÜL**

Çiğdem ALDAN KARADEMİR***

Geliş Tarihi: Ocak, 2023

Kabul Tarihi: Nisan, 2023

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ile algılanan akademik katılımlarının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını Uşak İli Merkez İlçesinde küme örnekleme ile seçilmiş 1088 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği” ile kişisel bilgi formu, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi; ANOVA testi ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin “sık sık”, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ile anne-baba-öğretmen akademik katılımlarının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile derin öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.


Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, akademik katılım, öz-düzenleme.


THE INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SELF-REGULATION SKILLS, SOCIAL STUDIES LEARNING APPROACHES, ACADEMIC PARTICIPATION OF PARENTS AND TEACHERS

Abstract

The main aim of this study is to examine the secondary school students' self-regulation skills, social studies learning approaches and perceived academic participation. The participants of the research consists of 1088 secondary school students selected by cluster sampling in the Central District of Uşak. “Perceived Self-regulation Scale”, “Social Studies Learning Approaches Scale”, “Perceived Parent and Teacher Academic Engagement Scale” and Personal Information Form were used as data collection tools in the

* Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**  Öğretmen; MEB, aysunnakgull@gmail.com.

***  Doç. Dr; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, cakarademir@mu.edu.tr.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 25.01 2021 tarih ve 6 sayılı karar.

study in which the relational screening model was used. Independent samples t-test, ANOVA and multiple linear regression analysis were used. According to the results of the research, secondary school students' self-regulation skills are at the "often" level, while their social studies learning approaches and parent-teacher academic participation are at the "agree" level. In addition, parent and teacher academic participation and deep learning approaches significantly predict the self-regulation skills.

Keywords: Social studies learning approaches, academic participation, self-regulation.

Giriş

"Manastır Askerî Lisesi'nde matematik pek kolay geldi. Bununla uğraşmayı sürdürdüm. Ancak Fransızcada geri idim. Öğretmen benimle çok uğraşmıyor, acı uyarılarda bulunuyordu. Bu uyarılar benim çok gücüme gitti. İlk ev izni zamanında çözüm aradım. İki, üç ay gizlice Frerler Okulu'nun özel sınıfına devam ettim. Böylece okul derslerine oranla fazla derecede Fransızca öğrendim." (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı, 2022) diyen Ulu Önder Mustafa Kemal'in bu anısında öğrenmeye yönelik ısrarcılığı, öğretimin peşine düşmesi, kendi öğrenmesinin lideri olmak için çabalaması görülür. Pintrich'e (2000) göre öğrenmeye yönelik hedef koymakla birlikte hedefine yönelik çaba gösteren ve bilişlerini düzenleyen öğrenciler öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerdir.

Günümüzde de bireylerden salt bilgi almaması, öğrenmek için çaba harcaması ve kendi öğrenmelerini düzenlemesi beklenir. Bu anlayış Türkiye Temel Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) içinde yer alan "öğrenmeyi öğrenme" yetkinliği ile ifade edilir. Bireyin öğrenme süreçlerinin farkında olmasını, bilgiyi uyarlamasını ve zorluklarla başa çıkma davranışlarını da içine alan "öğrenmeyi öğrenme" bireylerin öğrenmesini düzenlemek için öğrenme eyleminin peşine düşmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). "Öğrenmeyi öğrenme" yetkinliği Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da yerini almaktadır.

İhtiyacı olan bilgi ve beceriye ulaşma, kendine uyarlama, irdeleyebilme yetenekleri sosyal bilgiler dersinde kazandırılmak istenmektedir (Karadeniz, 2012). Schunk (2005) ise bilgiyi yönlendiren, ne bilip ne bilmediğini eleştirerek sistemli bir şekilde harekete geçen öğrencilerin öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Zimmerman'a (2008) göre öz-düzenleme, öğrenenin akademik performansa giden yolda zihinsel becerilerini kendi kendine yönetmesini sağlayan süreçler ve öz inançlardır. Öyle ise bireylerin bir hedef belirlemeleri, hedefe yakınlık-uzaklık derecesini değerlendirerek öğrenmelerini düzenlemesinin öz-düzenlemeyi yansıttığı düşünülebilir.

Öz-düzenleme için bireyin davranışını değiştirmeye yönelik içsel niyeti birincil öneme sahiptir (Hrbackova ve Vavrova, 2015). Entwistle ve McCune (2004) ise bireyin öğrenme sürecindeki niyetinin öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğunu açıklar. "Birçok şeyi orta derecede öğrenmektense az şeyi tam öğrenmek daha iyidir" diyen Andre Mourois'in bu sözünün öğrenmeye yönelik iki farklı yaklaşımla ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğrencinin öğrenmeye yönelik amacı, izlediği yol ve öğrenmeyi organize etme biçimi *öğrenme yaklaşımı* kavramı ile ifade edilir (Spencer, 2003). Biggs ve diğerlerine (2001) göre öğrenciler arasında *derin* ve *yüzeysel* olmak üzere iki temel öğrenme yaklaşımı olduğunu aktaran Entwistle ve McCune (2004), derin öğrenme yaklaşımı anlamaya yönelik niyet ile ilişkiyken, yüzeysel öğrenme yaklaşımının ezberleyici, tekrarlayıcı anlayışa odaklandığını belirtmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre her bilginin hatırlanmaya çalışıldığı, derin öğrenme yaklaşımında ise bilgiyi

içselleştirmenin ve anlamlandırmanın baskın olduğu Gündüz (2018) tarafından da ifade edilmiştir. Bu durumda öğrenme sürecinde bilgiyi özümsemek isteyen öğrenciler olduğu gibi sınavdan geçmeyi yeterli bulan öğrenciler de vardır. Sosyal bilgiler dersi de sözel öğrenmeler içerdiği için “ezbere dayalı öğrenilir algısı” yer alabilir ancak bu derste bireyin bilgiyi ezberlemek yerine kullanabilmesi, anlamını bilmesi ve içselleştirmesi istenir.

Derin öğrenenlerin aksine yüzeysel öğrenenler ise olayların altında yatan nedeni sorgulamaz, sadece sınav başarısına odaklanırlar ve ezberlerler (Byrne ve diğerleri, 2002). Öyleyse yüzeysel öğrenen öğrencilerin sınav odaklı olmaları sebebiyle, sınav bitimiyle bilgiye verilen ilginin de azaldığı söylenebilir. Özmentes (2008) tarafından öz-düzenleme becerisine sahip bireylerin kendilerini güdüsel açıdan yeterli ve özgün gördükleri belirtilirken; öğrenme yaklaşımına ait derin öğrenme alanının öğrenmeyi anlamlandırma çabası ve içsel motivasyonla ilgili olduğu MacFarlane ve diğerleri (2006) tarafından ifade edilmiştir. Bir başka yaklaşımla akademik başarıya sahip öğrencilerin öğrenmelerinde öz-düzenlemenin etkili olduğu görüşü McMillan (2010) tarafından vurgulanırken; İснаç (2018) derin öğrenen öğrencilerin daha çok akademik başarıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Öyleyse öz-düzenleme ve derin öğrenme yaklaşımlarının içsel motivasyon, öğrenmeye duyulan niyet ve akademik başarının yordayıcısı olmaları anlamında ilişkili oldukları düşünülebilir.

Bireyin akademik başarısına etki eden bir diğer faktör de ailesinin ve öğretmenin akademik katılımına yönelik algısıdır. Aile katılımı, çocukların eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklere ailesinin katılma durumudur (Binicioğlu, 2010). Okul başarısını araştırmak amaçlı yapılan çalışmalar, başarı üzerinde okul aile dayanışmasının önemli yere sahip olduğunu göstermektedir (Gül, 2007). Türkiye’de de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan 14 ilkedeki biri olarak okul-aile işbirliği kavramı görülmektedir (Çınkır ve Nayır, 2017). Polat-Zafer’e (2019) göre sosyal bilgiler dersinde öğrencinin aldığı yolun takibi, ödev kontrolleri ve bir sorunla karşılaşıldığındaki rehberliği aile katılımı ile sağlanır. Erdoğan’a (2019) göre ise ailelerin çocukların eğitimine katılım göstermeleri başarı için motivasyon kaynağı oluşturmaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde; anne-baba akademik katılımının, başta akademik başarı ile ilişkisi, akademik öz yeterlik, akademik motivasyon, okula yönelik tutum olmak üzere bir çok olumlu akademik çıktı üzerinde önemli bir rolü olduğu okulöncesi sürecinde Hill ve Taylor (2004); ortaokul sürecinde Marchant ve diğerleri (2001); lise sürecinde Koutsoulis ve Campbell (2001) tarafından ifade edilmiştir. Akademik başarı ve öz-düzenleme ilişkisi ise okul öncesi süreçte Montroy ve diğerleri (2014); ilköğretim sürecinde Young ve Vrongistinos (2002); ortaokul sürecinde Cheng (2011), Üredi ve Üredi (2005); lise sürecinde Nota ve diğerleri (2004), Wolters (1999); yükseköğretim sürecinde Bouffard ve diğerleri (1995) tarafından ortaya konmuştur. Yine derin öğrenme yaklaşımının yükseköğretim sürecinde yüksek nitelikte öğrenme çıktılarının oluşmasına katkı sunduğu Prosser ve Millar (1989) ile Rahman ve Mokhtar’ın (2012) araştırmalarında ele alınmıştır. Farklı araştırmalarda akademik başarıya etkisi gözlenen öz-düzenleme becerileri, öğrenme yaklaşımları, anne-baba öğretmen akademik katılımlarının sosyal bilgiler dersinde ortaokul öğrencileri tarafından sahip olunan düzeylerine ve birlikte ilişkisine yönelik literatürde araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın alana katkı sağlayacağı ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yol göstereceği düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ile anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarını incelemek ve aralarında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

1) Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ne düzeydedir?

2) Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ne düzeydedir?

4) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarına yönelik algıları ne düzeydedir?

6) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarına yönelik algıları; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7) Ortaokul öğrencilerinin; sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları ve öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarını inceleyen ve bu değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma, nicel yöntemde ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişkenin arasındaki etkileşime ilişkin istatistiksel analiz tekniklerinden yardım alınır ve karşılaştırmalar yapılır (Şimşek, 2012).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Uşak İli Merkez İlçesinde ortaokulların 5. (n=282), 6. (n=323), 7. (n=332) ve 8. sınıflarında (n=151) öğrenim görmekte olan toplam 1088 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunun, evreni temsil edecek şekilde oluşması amacı ile küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme; evrendeki bütün kümelerin tek tek, eşit seçilme olasılığına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2018).

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, Gezer ve Şahin (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ)” ile Régner ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen, Dündar (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Algılanan Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler” kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formu ile öğrencilerin, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen-anne-baba özellikleri algısı ve anne-baba eğitim durumu bilgilerine ulaşılmıştır. “Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği”, açık olma ve arayış olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan, 5’li likert tipinde, 16 maddelik bir ölçektir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, “açık olma” alt boyutu için .84, arayış alt boyutu için .82 ve ölçeğin toplamı için .90 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verileri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “açık olma” alt boyutu için .67, “arayış” alt boyutu için .82 ve ölçeğin tamamı için .85 olarak hesaplanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ), derin (DÖ) ve yüzeysel öğrenme (YÖ) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan, 5’li Likert tipinde, 24 maddelik bir ölçektir. SÖYÖ’de toplam bir puan alınmamakta, alt boyutların toplamı üzerinden analizler yapılmaktadır. Alt boyutlardan alınan yüksek puan, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenirken hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları DÖ alt boyutu için .87, YÖ alt boyutu için .79’dur. Araştırma verileri için ise DÖ alt boyutunda .86, YÖ alt boyutunda .86’dır. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği-Sosyal Bilgiler, “Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik izleme (SBDAABAİZ)”, “Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba akademik destek (SBDAABAD)”, “Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik izleme (SBDAÖAİZ)” ve “Sosyal bilgiler dersinde algılanan öğretmen akademik destek (SBDAÖAD)” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipinde, 16 maddelik bir ölçektir. Ölçek toplam için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 iken, alt boyutlarda bu değer, .70 ile .88 arasında değişmektedir. Araştırma verileri için bu değer alt boyutlarda sırasıyla .86, .77, .82 ve .79 iken, ölçek toplam için .91’dir. Ölçeklerde ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.0 ile analiz edilmiştir. İlk aşamada verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol edilmiş, toplam ölçek ve alt boyutlarda Normallik Testi sonucu ve Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması, dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Verilerin analizinde Frekans, Yüzde değerleri hesaplanmış, parametrik testlerden yararlanılmış, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc testleri (Scheffe, LSD ve Dunnett’s C) ve regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farkın belirlendiği durumlarda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ortaokul Öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarının ve öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde yordamasına ilişkin durumun belirlenmesinde ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan betimsel analiz sonuçları, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Öz- düzenleme Becerileri Düzeyi

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss	Düzye
Açık olma	1088	13.00	40.00	30.50	4.91	3.81
Arayış	1088	8.00	40.00	29.88	6.14	3.73
Öz-düzenleme Toplam	1088	23.00	80.00	60.38	10.14	3.77

Tablo 1 incelendiğinde, 16 maddeden oluşan ölçekten en düşük 16, en yüksek ise 80 puan alınabilmektedir Ortaokul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan 60.38’dir. Bu puana göre öğrencilerin öz-düzenleme becerileri $(60.38:16)=3.77$ değerindedir. Ölçeğin “açık olma” ve “arayış” alt boyutlarından en düşük 8, en yüksek 40 puan alınabilmektedir. “Açık olma” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 30.50, “arayış” alt boyutunda ise 29.88’dir. Bu puana göre “açık olma” alt boyutu $(30.50:8)=3.81$ değerinde, “arayış” alt boyutu ise $(29.88:8)=3.73$ değerindedir. “Açık olma” ve “arayış” alt boyutları ile ölçek toplamda öğrencilerin öz-düzenlemelerinin “sık sık” düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen-anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen 2. alt problemine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Öz-düzenleme-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen’s d
Açık olma	Kız	585	30.99	4.86	1086	3.590	.000*	0.21
	Erkek	503	29.93	4.92				
Arayış	Kız	585	30.14	6.09	1086	1.508	.132	-
	Erkek	503	29.58	6.18				
Öz-düzenleme (Toplam)	Kız	585	61.14	9.97	1086	2.651	.008*	0.16
	Erkek	503	59.51	10.27				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre “açık olma” [$t_{(1086)}=3.590$, $p<.05$] alt boyutunda ve ölçek toplamda [$t_{(1086)}=2.651$, $p<.05$] kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” alt boyutu için $d=0.21$, ölçek toplam için

$d=0.16$ 'dır. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık Olma	5	282	31.00	4.81	3-1084	1.596	.189		-
	6	323	30.47	4.85					
	7	332	30.34	4.94					
	8	151	30.06	5.16					
	Toplam	1088	30.50	4.91					
Arayış	5	282	30.87	5.95	3-1084	4.174	.006*	.01	5-8
	6	323	29.67	6.06					
	7	332	29.71	6.20					
	8	151	28.82	6.31					
	Toplam	1088	29.88	6.14					
Öz-düzenleme(toplam)	5	282	61.87	9.93	3-1084	3.398	.017*	.01	5-8
	6	323	60.14	10.03					
	7	332	60.06	10.17					
	8	151	58.83	10.43					
	Toplam	1088	60.38	10.14					

Not. * $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre “arayış” [$F_{(3-1084)} = 4.174$, $p < .05$] alt boyutunda ve ölçek toplamda [$F_{(3-1084)} = 3.398$, $p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı fark, “arayış” alt boyutunda, 5. ($\bar{X}=30.87$) ve 8. ($\bar{X}=28.82$) sınıflar, ölçek toplamda ise yine 5. ($\bar{X}=61.87$) ve 8. ($\bar{X}=58.83$) sınıflar arasında 5. sınıflar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “arayış” alt boyutu için $\eta^2=.01$ ve ölçek toplam için $\eta^2=.01$ 'dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Özellikleri Algısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Açık olma	Demokratik	895	30.59	4.90	1036	.040	.968	-
	Otoriter	143	30.57	4.93				
Arayış	Demokratik	895	29.89	6.22	1036	-.219	.826	-
	Otoriter	143	30.02	5.66				
Öz-düzenleme(Toplam)	Demokratik	895	60.49	10.22	1036	-.114	.910	-
	Otoriter	143	60.59	9.64				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 4'e göre, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğretmeni özellikleri algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öz-düzenleme-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen’s d
Açık olma	Demokratik	867	30.74	4.78	259.264	2.827	.005*	0.23
	Otoriter	191	29.54	5.42				
Arayış	Demokratik	867	30.30	5.93	255.579	4.274	.000*	0.35
	Otoriter	191	28.00	6.89				
Öz-düzenleme(Toplam)	Demokratik	867	61.05	9.82	1056	4.330	.000*	0.33
	Otoriter	191	57.54	11.32				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 5’e göre, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, anne özellikleri algısına göre “açık olma” [$t_{(259.264)} = -2.827, p < .05$] ve “arayış” [$t_{(255.579)} = -4.274, p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1056)} = 4.330, p < .05$] anneleri demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” alt boyutu için $d = 0.23$, “arayış” alt boyutu için $d = 0.35$ ve ölçek toplam için $d = 0.33$ ’tür. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen’s d
Açık olma	Demokratik	863	30.71	4.81	1055	2.590	.010*	0.19
	Otoriter	194	29.70	5.37				
Arayış	Demokratik	863	30.18	6.03	1055	3.396	.001*	0.26
	Otoriter	194	28.52	6.66				
Öz-düzenleme(Toplam)	Demokratik	863	60.90	9.92	1055	3.310	.001*	0.22
	Otoriter	194	58.53	11.20				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 6’ya göre, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, baba özellikleri algısına göre “açık olma” [$t_{(1055)} = 2.590, p < .05$] ve “arayış” [$t_{(1055)} = 3.396, p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1055)} = 3.310, p < .05$] babası demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” alt boyutu için $d = 0.19$, “arayış” alt boyutu için $d = 0.26$ ve ölçek toplam için $d = 0.22$ ’dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık Olma	İlkokul	366	30.19	5.05	4-1066	3.761	.005*	.01	Ortaokul Lise
	Ortaokul	268	29.96	4.92					
	Lise	284	31.36	4.69					
	Üniversite	115	31.00	4.31					
	Lisansüstü	38	31.00	5.77					
	Toplam	1071	30.56	4.90					
Arayış	İlkokul	366	29.35	6.09	4-1066	3.074	.016*	.01	İlkokul-lise
	Ortaokul	268	29.63	6.01					
	Lise	284	30.90	5.95					
	Üniversite	115	29.60	6.59					
	Lisansüstü	38	30.86	7.61					
	Toplam	1071	29.91	6.16					
Öz-düzenleme(Toplam)	İlkokul	366	59.54	10.17	4-1066	3.713	.005*	.01	İlkokul-lise Ortaokul-lise
	Ortaokul	268	59.59	9.92					
	Lise	284	62.27	9.77					
	Üniversite	115	60.61	10.19					
	Lisansüstü	38	61.86	12.71					
	Toplam	1071	60.47	10.16					

Not. * $p < 0.05$

Tablo 7’ye göre ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, anne eğitim durumuna göre “açık olma” [$F_{(4-1066)}=3.761$ $p<.05$] ve “arayış” [$F_{(4-1066)} = 3.074$ $p<.05$] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [$F_{(4-1066)}=3.713$, $p<.05$] anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı fark, “açık olma” alt boyutunda ortaokul ($\bar{X}=29.96$) ve lise ($\bar{X}=31.36$) mezunu anneler arasında, “arayış” alt boyutunda ilkokul ($\bar{X}=29.35$) ve lise ($\bar{X}=30.90$) mezunu anneler arasında ve ölçek toplamda ise ilkokul ($\bar{X}=59.54$) ve lise ($\bar{X}=62.27$) ile ortaokul ($\bar{X}=59.59$) ve lise ($\bar{X}=62.27$) mezunu anneler arasında hep annesi lise mezunu olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “açık olma” için $\eta^2=.01$ “arayış” için $\eta^2=.01$ ve ölçeğin toplamı için $\eta^2=.01$ ’dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öz-düzenleme-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Öz-düzenleme Becerileri Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Açık Olma	İlkokul	266	30.08	5.23	4-1068	1.196	.311	-	
	Ortaokul	244	30.36	4.88					
	Lise	353	30.77	4.94					
	Üniversite	149	31.01	4.33					

	Lisansüstü	61	30.62	4.98				
	Toplam	1073	30.53	4.92				
Arayış	İlkokul	266	29.12	6.08	4-	1.694	.149	-
	Ortaokul	244	29.87	6.14	1068			
	Lise	353	30.26	6.06				
	Üniversite	149	30.12	6.15				
	Lisansüstü	61	30.75	6.92				
	Toplam	1073	29.90	6.15				
Öz- düzenleme(Toplam)	İlkokul	266	59.21	10.36	4-	1.600	.172	-
	Ortaokul	244	60.23	10.07	1068			
	Lise	353	61.03	10.11				
	Üniversite	149	61.13	9.66				
	Lisansüstü	61	61.37	11.04				
	Toplam	1073	60.43	10.17				

Not. * $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Düzeyi

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss	Düzey
Derin Öğrenme	1088	17.00	65.00	49.67	8.50	3.82
Yüzeysel öğrenme	1088	11.00	55.00	32.38	9.73	2.94

Tablo 9 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin 13 maddeden oluşan derin öğrenme alt boyutundan en düşük 13, en yüksek ise 65 puan; 11 maddeden oluşan “yüzeysel öğrenme” alt boyutundan ise en düşük 11, en yüksek ise 55 puan alınabilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin “derin öğrenme” alt boyutundan elde ettikleri puan 49.67, “yüzeysel öğrenme” alt boyutundan elde ettikleri puan ise 32.38’dir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde derin öğrenme yaklaşımını ($\bar{X}=49.67$; Ss:8.50) tercih ettiği görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen özelliklerine, anne-baba özelliklerine ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Öğrenme Yaklaşımları-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Cohen's d
Derin Öğrenme	Kız	585	50.12	8.48	1086	1.892	.059	-
	Erkek	503	49.14	8.51				
Yüzeysel Öğrenme	Kız	585	30.94	9.43	1086	-5.325	.000*	0.32
	Erkek	503	34.06	9.82				

Not. * $p < .05$

Tablo 10'a göre, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, cinsiyete göre "yüzeysel öğrenme" alt boyutunda [$t_{(1086)} = -5.325, p < .05$] erkek öğrenciler lehinedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.32$ 'dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11: Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Derin Öğrenme	5	282	52.07	7.62	3-1084	11.743	.000*	.03	5-6
	6	323	49.54	8.74					5-7
	7	332	48.44	8.63					5-8
	8	151	48.15	8.41					
	Toplam	1088	49.67	8.50					
Yüzeysel Öğrenme	5	282	30.79	10.18	3-1084	7.713	.000*	.02	5-7
	6	323	31.46	9.56					5-8
	7	332	33.84	9.46					6-7
	8	151	34.13	9.18					6-8
	Toplam	1088	32.38	9.73					

Not. * $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine göre, "derin öğrenme" [$F_{(3-1084)} = 11.733, p < .05$] ve "yüzeysel öğrenme" [$F_{(3-1084)} = 7.713, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı fark belirlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı fark, "derin öğrenme" alt boyutunda 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 6. ($\bar{X}=49.54$) sınıflar, 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 7. ($\bar{X}=48.44$) sınıflar ve 5. ($\bar{X}=52.07$) ve 8. ($\bar{X}=48.15$) sınıflar arasında hep 5. sınıflar lehinedir. "Yüzeysel öğrenme" alt boyutunda anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=30.79$) ve 7. ($\bar{X}=33.84$) sınıflar, 5. ($\bar{X}=30.79$) ve 8. ($\bar{X}=34.13$) sınıflar, 6. ($\bar{X}=31.46$) ve 7. ($\bar{X}=33.84$) sınıflar ve 6. ($\bar{X}=31.46$) ve 8. ($\bar{X}=34.13$) sınıflar arasında hep üst sınıflar lehinedir. Buna göre, "derin öğrenme" alt boyutuna yönelik puanlar, 5. sınıfta yüksek iken sınıf düzeyi yükseldikçe azalmış ve "yüzeysel öğrenme" puanları ise sınıf düzeyi arttıkça artmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, "derin öğrenme" için $\eta^2 = .03$, "yüzeysel öğrenme" için $\eta^2 = .02$ 'dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Özellikleri Algısı	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Cohen's d
Derin Öğrenme	Demokratik	895	49.92	8.44	1036	1.878	.061	-
	Otoriter	143	48.48	8.96				
Yüzeysel Öğrenme	Demokratik	895	31.86	9.76	1036	-3.101	.002*	0.28
	Otoriter	143	34.58	9.54				

Not. * $p < .05$

Tablo 12’ye göre, “yüzeysel öğrenme” [$t_{(1036)} = -3.101, p < 0.05$] alt boyutunda, öğretmenini otoriter özellikte algılayan öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.28$ ’dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 1: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Derin Öğrenme	Demokratik	867	50.22	8.32	1056	4.514	.000*	0.35
	Otoriter	191	47.16	9.11				
Yüzeysel Öğrenme	Demokratik	867	32.00	9.85	1056	-1.929	.054	-
	Otoriter	191	33.50	9.19				

Not. * $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, “derin öğrenme” [$t_{(1056)} = 4.514, p < 0.05$] alt boyutunda, demokratik anne özellikleri algısına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.35$ ’dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 2: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p	Cohen's d
Derin Öğrenme	Demokratik	863	50.13	8.18	257.741	3.403	.001*	0.28
	Otoriter	194	47.57	9.73				
Yüzeysel Öğrenme	Demokratik	863	32.07	9.72	1055	-1.221	.222	-
	Otoriter	194	33.01	9.76				

Not. * $p < .05$

Tablo 14’e göre “derin öğrenme” [$t_{(257.741)} = 3.403, p < .05$] alt boyutunda, demokratik baba özellikleri algısına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü $d = 0.28$ ’dir. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Derin öğrenme	İlkokul	366	49.06	8.59	4-	1.836	.120		-
	Ortaokul	268	49.40	8.06	1066				
	Lise	284	50.20	8.31					
	Üniversite	115	50.43	9.32					
	Lisansüstü	38	52.13	9.43					
	Toplam	1071	49.70	8.52					
Yüzeysel Öğrenme	İlkokul	366	33.26	9.48	4-	3.179	.013*	.01	İlkokul - Üniversite
	Ortaokul	268	32.66	8.77	1066				
	Lise	284	31.80	10.29					
	Üniversite	115	29.73	10.58					
	Lisansüstü	38	32.57	10.98					
	Toplam	1071	32.32	9.75					

Not. * $p < .05$

Tablo 15’e göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, “yüzeysel öğrenme” [$F_{(4-1066)} = 3.179, p < .05$] alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre anlamlı fark, annesi ilkokul ($\bar{X} = 33.26$) ve üniversite ($\bar{X} = 29.73$) mezunu olanlar arasında, ilkokul mezunu olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $\eta^2 = .01$ ’dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Öğrenme Yaklaşımları-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Derin öğrenme	İlkokul	266	48.86	7.61	4-	2.916	.020*	.01	İlk.-Üniv. İlk.-L.üstü Ort.-Üniv. Ort.-L.üstü
	Ortaokul	244	48.86	8.93	1068				
	Lise	353	49.92	9.04					
	Üniversite	149	51.11	8.07					
	Lisansüstü	61	51.36	7.89					
	Toplam	1073	49.66	8.51					
Yüzeysel Öğrenme	İlkokul	266	33.64	9.20	4-	5.194	.000*	.02	İlkokul- Üniversite
	Ortaokul	244	33.53	8.94	1068				
	Lise	353	31.72	10.12					

Üniversite	149	29.79	10.43	Ortaokul- Üniversite
Lisansüstü	61	31.54	9.70	
Toplam	1073	32.33	9.74	

Not. * $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde, “derin öğrenme” [$F_{(4-1068)} = 2.916 p < .05$] ve “yüzeysel öğrenme” [$F_{(4-1068)} = 5.194, p < .05$] alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. LSD testi sonucuna göre anlamlı fark, “derin öğrenme” alt boyutunda, babası ilkokul ($\bar{X}=48.86$) ve üniversite ($\bar{X}=51.11$), ilkokul ($\bar{X}=48.86$) ve lisansüstü ($\bar{X}=51.11$), ortaokul ($\bar{X}=48.86$) ve üniversite ($\bar{X}=51.11$) ile ortaokul ($\bar{X}=48.86$) ve lisansüstü ($\bar{X}=51.36$) mezunu olanlar arasında, hep eğitim durumu yüksek olanlar lehinedir. Dunnett’s C testi sonuçlarına göre “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda ise anlamlı fark, babası ilkokul ($\bar{X}=33.64$) ve üniversite ($\bar{X}=29.79$) ile ortaokul ($\bar{X}=33.53$) ve üniversite ($\bar{X}=29.79$) mezunu olanlar arasında eğitim durumu düşük olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “derin öğrenme” için $\eta^2=.01$; “yüzeysel öğrenme” için $\eta^2=.02$ ’dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Ortaokul Öğrencilerinin Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılım Düzeyleri

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss	Düzye
SBDAABAİZ	1088	4.00	20.00	15.57	3.89	3.89
SBDAABAD	1088	4.00	20.00	15.94	3.48	3.98
SBDAÖAİZ	1088	4.00	20.00	16.02	3.47	4.00
SBDAÖAD	1088	4.00	20.00	15.54	3.58	3.88
Algılanan Akademik Katılım (Toplam)	1088	16.00	80.00	63.08	11.76	3.94

Not. * $p < .05$

Tablo 17’ye göre, ortaokul öğrencilerinin toplam ölçekten elde ettikleri puan, 63.08’dir. Buna göre öğrencilerin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları (63.08:16 madde)=3.94 değerindedir. Bu da algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının “katılıyorum” düzeyine yakın olduğunu göstermektedir. “SBDAABAİZ (sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik izleme)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.57’dir. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (15.57:4 madde)=3.89 değerindedir. “SBDAABD (sosyal bilgiler dersi algılanan anne-baba akademik destek)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.94’tür. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (15.94:4)=3.98 değerindedir. “SBDAÖAİZ (sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik izleme)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 16.02’dir. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (16.02:4)=4.0 değerindedir. “SBDAÖAD (sosyal bilgiler dersi algılanan öğretmen akademik destek)” alt boyutunda öğrencilerin elde ettikleri puan 15.54’tür. Bu alt boyutta öğrencilerin puanları (15.54:4)=3.88 değerindedir. Sonuçlar, öğrencilerin “SBDAABAİZ”, “SBDAABD” ve “SBDAÖAD” algılarının “katılıyorum” düzeyine yakın, “SBDAÖAİZ” algılarının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımlarına yönelik algıları; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretmen- anne-baba özellikleri algısına ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Anne-baba ve Öğretmen Akademik Katılımlarının Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
SBDAABAİZ	Kız	585	15.27	4.16	1085.663	-2.798	.005*	0.16
	Erkek	503	15.92	3.52				
SBDAABAD	Kız	585	15.90	3.57	1086	-.359	.720	-
	Erkek	503	15.98	3.39				
SBDAÖAİZ	Kız	585	16.10	3.50	1086	.818	.413	-
	Erkek	503	15.93	3.44				
SBDAÖAD	Kız	585	15.56	3.64	1086	.146	.884	-
	Erkek	503	15.52	3.51				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Kız	585	62.84	12.03	1086	-.732	.464	-
	Erkek	503	63.36	11.44				

Not. * $p < .05$

Tablo 18’e göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik anne-baba ve öğretmen akademik katılımları cinsiyete göre sadece “SBDAABAİZ” [$t_{(1085.663)} = -2.798$, $p < .05$] alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $d = 0.16$, küçük etki büyüklüğündedir.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Anne-Baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
SBDAABAİZ	5	282	16.78	3.15	1084	17.319	.000*	.04	5-6
	6	323	15.68	3.88					5-7
	7	332	14.97	4.02					5-8
	8	151	14.37	4.25					6-8

	Toplam	1088	15.57	3.89					
SBDAABAD	5	282	16.91	3.08	3- 1084	14.226	.000*	.03	5-6
	6	323	16.08	3.36					5-7
	7	332	15.38	3.58					5-8
	8	151	15.03	3.79					6-8
	Toplam	1088	15.94	3.48					
SBDAÖAİZ	5	282	16.87	2.91	3- 1084	7.964	.000*	.02	5-6
	6	323	15.76	3.75					5-7
	7	332	15.79	3.54					5-8
	8	151	15.52	3.42					
	Toplam	1088	16.02	3.47					
SBDAÖAD	5	282	16.39	3.18	3- 1084	7.950	.000*	.02	5-6
	6	323	15.40	3.62					5-7
	7	332	15.25	3.78					5-8
	8	151	14.89	3.50					
	Toplam	1088	15.54	3.58					
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	5	282	66.97	10.23	3- 1084	17.123	.000*	.04	5-6
	6	323	62.95	11.70					5-7
	7	332	61.40	12.11					5-8
	8	151	59.82	11.98					6-8
	Toplam	1088	63.08	11.76					

Not. * $p < .05$

Tablo 19'a göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları sınıf düzeyine göre, "SBDAABAİZ" [$F_{(3-1084)}=17.319, p<.05$]; "SBDAABAD" [$F_{(3-1084)}=14.226, p<.05$]; "SBDAÖAİZ" [$F_{(3-1084)}=7.964, p<.05$] ve "SBDAÖAD" [$F_{(3-1084)}=7.950, p<.05$] olmak üzere tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda [$F_{(3-1084)}=17.123, p<.05$] anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı fark Dunnett's C testi sonuçlarına göre "SBDAABAİZ" alt boyutunda, 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 6. ($\bar{X}=15.68$), 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 7. ($\bar{X}=14.97$), 5. ($\bar{X}=16.78$) ve 8. ($\bar{X}=14.37$) ile 6. ($\bar{X}=15.68$) ve 8. ($\bar{X}=14.37$) sınıflar arasında alt sınıflar lehinedir. "SBDAABAD" alt boyutunda anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 6. ($\bar{X}=16.08$), 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 7. ($\bar{X}=15.38$), 5. ($\bar{X}=16.91$) ve 8. ($\bar{X}=15.03$) ile 6. ($\bar{X}=16.08$) ve 8. ($\bar{X}=15.03$) sınıflar arasında yine alt sınıflar lehinedir. "SBDAÖAİZ" alt boyutunda ise anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 6. ($\bar{X}=15.76$), 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 7. ($\bar{X}=15.79$) ile 5. ($\bar{X}=16.87$) ve 8. ($\bar{X}=15.52$) sınıflar arasında hep 5. Sınıflar lehinedir. Son olarak "SBDAÖAD" alt boyutunda anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 6. ($\bar{X}=15.40$), 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 7. ($\bar{X}=15.25$) ile 5. ($\bar{X}=16.39$) ve 8. ($\bar{X}=14.89$) sınıflar arasında yine hep 5. sınıflar lehinedir. Ölçek toplamda ise anlamlı fark, 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 6. ($\bar{X}=62.95$), 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 7. ($\bar{X}=61.40$), 5. ($\bar{X}=66.97$) ve 8. ($\bar{X}=59.82$) sınıflar ile 6. ($\bar{X}=62.95$) ve 8. ($\bar{X}=59.82$) sınıflar arasında alt sınıflar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, "SBDAABAİZ" için $\eta^2=.04$, "SBDAABAD" için $\eta^2=.03$, "SBDAÖAİZ" $\eta^2=.02$, "SBDAÖAD" için $\eta^2=.02$ ve ölçek toplam için $\eta^2=.04$ 'dür. Bu değer, tüm alt boyutlar ve ölçek toplam için küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Özellikleri Algısı	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P	Cohen's d
SBDAABAİZ	Demokratik	895	15.64	3.86	1036	1.119	.263	-
	Otoriter	143	15.25	4.16				
SBDAABAD	Demokratik	895	16.00	3.48	1036	.554	.580	-
	Otoriter	143	15.82	3.64				
SBDAÖAİZ	Demokratik	895	16.21	3.32	170.191	2.793	.006*	0.27
	Otoriter	143	15.16	4.29				
SBDAÖAD	Demokratik	895	15.76	3.45	172.977	3.580	.000*	0.34
	Otoriter	143	14.41	4.26				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Demokratik	895	63.61	11.64	1036	2.786	.005*	0.24
	Otoriter	143	60.65	12.71				

Not. * $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde, “SBDAÖAİZ” [$t_{(170.191)} = 2.793$, $p < .05$] ve “SBDAÖAD” [$t_{(172.977)} = 3.580$, $p < .05$] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [$t_{(1036)} = 2.786$, $p > .05$] öğretmenini demokratik algılayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, “SBDAÖAİZ” için $d = 0.27$, “SBDAÖAD” için $d = 0.34$ ve ölçek toplam için $d = 0.24$ ’tür. Bu sonuç, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
SBDAABAİZ	Demokratik	867	15.88	3.69	247.686	4.927	.000*	0.41
	Otoriter	191	14.14	4.56				
SBDAABAD	Demokratik	867	16.22	3.27	244.701	4.496	.000*	0.38
	Otoriter	191	14.78	4.15				
SBDAÖAİZ	Demokratik	867	16.18	3.47	1056	2.876	.004*	0.23
	Otoriter	191	15.38	3.45				
SBDAÖAD	Demokratik	867	15.76	3.52	1056	3.680	.000*	0.25
	Otoriter	191	14.71	4.76				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Demokratik	867	64.06	11.38	1056	5.402	.000*	0.41
	Otoriter	191	59.03	12.80				

Not. * $p < .05$

Tablo 21’e göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılım algıları, anne özellikleri algısına göre, “SBDAABAİZ” [$t_{(247.686)} = 4.927$, $p < .05$], “SBDAABAD” [$t_{(244.701)}$]

=4.496, $p < .05$], “SBDAÖAİZ” [$t_{(1056)} = 2.876$, $p < .05$] ve “SBDAÖAD” [$t_{(1056)} = 3.680$, $p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1056)} = 5.402$, $p < .05$] annesini demokratik algılayanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, tüm alt boyutlar ve ölçek toplam için, küçük etki büyüklüğü şeklindedir.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Özellikleri Algısına Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P	Cohen's d
SBDAABAİZ	Demokratik	863	15.79	3.69	250.139	3.509	.001*	0.29
	Otoriter	194	14.54	4.66				
SBDAABAD	Demokratik	863	16.19	3.28	249.679	4.092	.000*	0.34
	Otoriter	194	14.89	4.16				
SBDAÖAİZ	Demokratik	863	16.10	3.47	1055	1.533	.125	-
	Otoriter	194	15.68	3.60				
SBDAÖAD	Demokratik	863	15.74	3.52	1055	3.167	.002*	0.24
	Otoriter	194	14.84	3.86				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	Demokratik	863	63.84	11.41	1055	4.169	.000*	0.31
	Otoriter	194	59.95	13.14				

Not. * $p < .05$

Tablo 22’ye göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları, baba özellikleri algısına göre, “SBDAABAİZ” [$t_{(250.139)} = 3.509$, $p < .05$], “SBDAABAD” [$t_{(249.679)} = 4.092$, $p < .05$] ve “SBDAÖAD” [$t_{(1055)} = 3.167$, $p < .05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(1055)} = 4.169$, $p < .05$] babasını demokratik özellikte algılayanlar lehinedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü “SBDAABAİZ” için $d = 0.29$, “SBDAABAD” için $d = 0.34$, “SBDAÖAD” için $d = 0.24$ ve ölçek toplam için $d = 0.31$, küçük etki büyüklüğündedir.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23: Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
SBDAABAİZ	İlkokul	366	15.14	4.18	4-1066	3.528	.007*	.01	İlkokul - lise
	Ortaokul	268	15.38	3.67					
	Lise	284	16.11	3.43					
	Üniversite	115	15.63	4.35					
	Lisansüstü	38	16.76	4.04					
	Toplam	1071	15.57	3.90					
SBDAABAD	İlkokul	366	15.51	3.56	4-1066	5.079	.000*	.01	İlkokul - lise
	Ortaokul	268	15.67	3.48					
	Lise	284	16.48	3.29					

	Üniversite	115	16.54	3.29				
	Lisansüstü	38	16.84	3.90				
	Toplam	1071	15.96	3.48				
SBDAÖAİZ	İlkokul	366	16.17	3.11	4-	.642	.632	-
	Ortaokul	268	15.93	3.37	1066			
	Lise	284	15.88	3.71				
	Üniversite	115	16.12	3.93				
	Lisansüstü	38	16.65	4.09				
	Toplam	1071	16.04	3.47				
SBDAÖAD	İlkokul	366	15.50	3.40	4-	.073	.990	-
	Ortaokul	268	15.54	3.41	1066			
	Lise	284	15.62	3.65				
	Üniversite	115	15.60	3.96				
	Lisansüstü	38	15.39	4.90				
	Toplam	1071	15.55	3.59				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	İlkokul	366	62.33	11.72	4-	1.649	.160	-
	Ortaokul	268	62.52	11.29	1066			
	Lise	284	64.10	11.19				
	Üniversite	115	63.91	13.34				
	Lisansüstü	38	65.65	14.47				
	Toplam	1071	63.14	11.78				

Not. * $p < .05$

Tablo 23'e göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları, anne eğitim durumuna göre "SBDAABAİZ" [$F_{(4-1066)} = 3.528$ $p < .05$] ve "SBDAABAD" [$F_{(4-1066)} = 5.09$, $p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Dunnett's C testi sonuçlarına göre "SBDAABAİZ" alt boyutunda anlamlı fark, annesi ilkökul ($\bar{X} = 15.14$) ve lise ($\bar{X} = 16.11$) mezunu olanlar arasındadır, Scheffe testi sonuçlarına göre ise "SBDAABAD" alt boyutunda, yine annesi ilkökul ($\bar{X} = 15.51$) ve lise ($\bar{X} = 16.48$) mezunu olanlar arasında hep lise mezunu olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, "SBDAABAİZ" için $\eta^2 = .01$ ve "SBDAABAD" için $\eta^2 = .01$ 'dir. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmen akademik katılımlarının, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan analiz sonuçları, Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24: Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anne-baba ve Öğretmenlerinin Akademik Katılımları Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı Fark
SBDAABAİZ	İlkokul	266	15.16	4.00	4-	1.721	.143	-	
	Ortaokul	244	15.34	3.76	1068				
	Lise	353	15.76	3.73					
	Üniversite	149	16.02	4.05					
	Lisansüstü	61	15.85	4.46					
	Toplam	1073	15.56	3.90					
SBDAABAD	İlkokul	266	15.43	3.62	4-	4.091	.003*	.01	İlk.-Lise
	Ortaokul	244	15.60	3.42	1068				İlk.-Üniv.
	Lise	353	16.21	3.40					İlk.-L.üstü
	Üniversite	149	16.48	3.35					Ort.-Lise
	Lisansüstü	61	16.65	3.62					Ort.-Üniv.
	Toplam	1073	15.94	3.49					Ort.-L.üstü

SBDAÖAİZ	İlkokul	266	15.98	3.18	4- 1068	.418	.796	-
	Ortaokul	244	15.88	3.30				
	Lise	353	15.98	3.68				
	Üniversite	149	16.27	3.55				
	Lisansüstü	61	16.32	4.13				
	Toplam	1073	16.02	3.48				
SBDAÖAD	İlkokul	266	15.48	3.43	4- 1068	.358	.839	-
	Ortaokul	244	15.45	3.47				
	Lise	353	15.51	3.64				
	Üniversite	149	15.86	3.80				
	Lisansüstü	61	15.54	4.04				
	Toplam	1073	15.54	3.59				
Algılanan Akademik Katılım(Toplam)	İlkokul	266	62.06	11.58	4- 1068	1.694	.149	-
	Ortaokul	244	62.30	11.08				
	Lise	353	63.47	11.84				
	Üniversite	149	64.65	12.52				
	Lisansüstü	61	64.37	13.45				
	Toplam	1073	63.07	11.82				

Not. * $p < .05$

Tablo 24'e göre ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımları baba eğitim durumuna göre sadece "SBDAABD" [$F_{(4-1068)} = 4.091, p < .05$] alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. LSD testi sonuçlarına göre anlamlı fark, babası ilkokul ($\bar{X}=15.43$) ve lise ($\bar{X}=16.21$), ilkokul ($\bar{X}=15.43$) ve üniversite ($\bar{X}=16.48$), ilkokul ($\bar{X}=15.43$) ve lisansüstü ($\bar{X}=16.65$), ortaokul ($\bar{X}=15.50$) ve lise ($\bar{X}=16.21$), ortaokul ($\bar{X}=15.50$) ve üniversite ($\bar{X}=16.48$) ile ortaokul ($\bar{X}=15.50$) ve lisansüstü ($\bar{X}=16.68$) mezunu olanlar arasında eğitim durumu yüksek olanlar lehinedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğü, $\eta^2=.01$, "küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ve sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Öz-düzenleme Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	19.352	1.681	-	11.513	.000
Derin Öğrenme	.705	.034	.591	20.473	.000
Yüzeysel Öğrenme	-.015	.023	-.015	-.652	.514
Akademik Katılım	.103	.025	.120	4.153	.000

($R=67, R^2=.45, F(3-1084)=301.505, p < .01$)

Tablo 25 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ile öğrenme yaklaşımları değişkenlerinin öz-düzenleme becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre derin öğrenme ve algılanan akademik katılımın birlikte, orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde öz-düzenleme becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. ($R=67, R^2=.45, p < .01$). Derin öğrenme ve algılanan akademik katılım birlikte öz-düzenlemedeki toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. Derin öğrenme yaklaşımı tekbaşına varyansın %20'sini, algılanan akademik katılımı ise %0.8'ini açıklamaktadır. Derin öğrenme ve öz-düzenleme arasında ($r=.66$) ve algılanan akademik

katılım ve öz-düzenleme arasında ($r=.49$) pozitif yönde ilişki bulunurken; öz-düzenleme ve yüzeysel öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde görece önem düzeyi olarak sırasıyla derin öğrenme ve algılanan akademik katılımın öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri, sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ve algılanan anne-baba ve öğretmenlerinin akademik katılımının incelendiği bu çalışmada öz-düzenleme becerisine ilişkin olarak; ölçeğin toplamı ve alt boyutları için verilen cevaplar “sık sık” düzeyindedir. Öz-düzenleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından; ölçek toplamda ve “açık olma” alt boyutunda kız öğrenciler lehinedir. Öz-düzenleme becerileri, sınıf düzeyi açısından; “arayış” alt boyutunda ve ölçek toplamda 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıflar lehinedir. Öğretmen özellikleri algısı açısından; ölçek toplamda ve alt boyutlarda öz-düzenleme becerileri farklılık göstermezken, anne özellikleri algısına göre, ölçek toplamda ve “arayış” alt boyutunda annesini demokratik algılayanlar, baba özellikleri algısına göre ise alt boyutlarda ve ölçek toplamda yine babasını demokratik algılayanlar lehinedir. Öz-düzenleme becerileri, anne eğitim durumuna göre, annesinin eğitim durumu yüksek olanlar lehinedir. Yapılan analizlerde baba eğitim durumunun öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-düzenleme becerileri düzeyine ilişkin araştırma bulguları Aldan-Karademir ve diğerleri (2018), Aldan-Karademir ve Görgün (2019), Köç (2019) ve Görgöz (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin ise Dadlı (2015), Baysal ve Özgenel (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşürken; Akpolat (2021), Köç (2019) ve Keskin (2020) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çelişmektedir. Çalışma sonucuna göre kız öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin daha fazla gelişmesi sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarından kaynaklı olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin daha fazla akademik başarıya sahip olmaları (Yıldız, 2014) ve bu durumun öz-düzenleme becerileri ile karşılıklı etkileşim halinde olmalarını sağlaması açısından etkili olabilir. Sınıf düzeyine ilişkin araştırma bulgusu ile paralel olarak Aldan-Karademir ve diğerleri (2018) öz-düzenleme becerilerinin küçük sınıflar lehine sonuca ulaşmışlardır. Kızıkan ve diğerleri (2018) ise ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz-düzenleme puanlarının 5. sınıflar lehine olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen özellikleri algısına ilişkin bulgular Aldan-Karademir ve Görgün (2019) çalışması ile anne-baba özellikleri algısına ilişkin bulgular, Üredi ve Üredi'nin (2005) çalışması ile paralellik göstermektedir. Anne eğitim durumuna ilişkin bulgular, Karahan (2012) ve Köç (2019) ile çelişirken; baba eğitim durumuna ilişkin bulgular Budak'ın (2016) bulguları ile paraleldir.

Sosyal Bilgiler öğrenme yaklaşımlarına ilişkin olarak öğrenciler, daha çok derin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme eğilimindedir. Cinsiyet açısından erkeklerin daha fazla yüzeysel öğrenme eğilimine sahip olduğu; sınıf düzeyi açısından küçük sınıfların daha fazla derin öğrenirken, sınıf düzeyi arttıkça yüzeysel öğrenmenin arttığı belirlenmiştir. “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda öğretmen özellikleri algısına göre, öğretmenini otoriter algılayanlar lehine anlamlı fark tespit edilirken, “derin öğrenme” alt boyutunda anne-baba özellikleri algısına göre annesi ve babası demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık söz konusudur. Anne ve baba eğitim durumuna göre “yüzeysel öğrenme” alt boyutunda annesinin ve babasının eğitim düzeyi düşük olanlar; “derin öğrenme” alt boyutunda babasının eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı fark vardır.

Sosyal Bilgiler öğrenme yaklaşımlarına ilişkin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı bulguları, Çetin (2019), Doğruluk (2015), Ekinci (2008) ve Hasbek (2020) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Cinsiyete göre Toraman ve diğerleri (2020), Özgür ve Tosun (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik gösterirken; Demir'in (2017) araştırması ile çelişmektedir. Sınıf düzeyi açısından araştırma sonuçları Güneş (2021), Belge-Can ve Boz (2012) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça derin öğrenme yaklaşımı azalmaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenmeye yönelmelerinin sebebi olarak ders içeriklerinin sınıf düzeyi ile ağırlaşması ve akademik zorlanmalar düşünülebilir. Anne-baba eğitim durumlarına yönelik olarak araştırma bulgularının ise Alemdağ (2015) ve Gündüz (2018) tarafından yapılan araştırma bulguları ile çeliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımına ilişkin ölçeğin tamamında verilen cevapların “katılıyorum” düzeyine yakın “SBDAÖAİZ” boyutunda ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen akademik katılım düzeylerinin, anne-baba akademik katılım düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyete göre sadece “SBDAABİZ” alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, sınıf düzeyine ilişkin; Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik desteğinin de azaldığı fark edilmiştir. Öğrencilerin 5. sınıfta daha fazla akademik katılım hissetmelerinin sebebi olarak yeni bir kademeye geçmeleri, yeni öğretmenlerle tanışmaları ve ailenin bu sebeple daha fazla akademik katılım göstermeye özen göstermeleri ve öğretmenlerin küçük sınıflara daha çok destek vermek istemeleri ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmen özellikleri algısına göre “SBDAÖAİZ” ve “SBDAÖAD” alt boyutlarında ve ölçek toplamda öğretmen özellikleri algısı demokratik olanlar lehine; anne-baba özellikleri algısı değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda anne-baba özellikleri algısı demokratik olanlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anne-baba eğitim durumuna göre ise anne-baba eğitim düzeyi arttıkça algılanan akademik katılım artmaktadır.

Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım düzeylerine ilişkin bulgular Woolley ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma ile örtüşmektedir. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba ve öğretmen akademik katılımının yüksek olması, öz-değer duygularının gelişimine ve derse ilgi duymalarına etkisi olduğu düşünülebilir. Çünkü bireyler örnek aldığı kişilerin, büyüklerinin önem verdikleri şeylere daha çok eğilim gösterebilir. Sosyal bilgiler dersine yönelik bu akademik katılımı algılamaları derse önem vermelerine sebep olabilir. Cinsiyete göre araştırma bulguları, Dünder'in (2017) araştırması ile çelişmekte; sınıf düzeyine göre ise Dünder (2017) ve Eravcı-Özcan'ın (2020) araştırmaları ile paralellik göstermektedir. Anne eğitim seviyesinin artması ile algılanan akademik katılımın artması Englund ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırma ile örtüşmekte, baba eğitim seviyesine yönelik bulgular Eravcı-Özcan'ın (2020) araştırması ile çelişmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımları ve derin öğrenme yaklaşımlarının, öz-düzenleme becerilerini yordamasına ilişkin pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin algılanan akademik katılımları ve derin öğrenme yaklaşımları arttıkça öz-düzenleme becerilerinin artacağı düşünülebilir. Birlikte artma sebebiyle akademik katılıma yönelik bir çalışmanın öz-düzenleme becerisini arttıracak ya da derin öğrenme yaklaşımına yönelik olumlu tutuma sahip olduğunda beraberinde öz-düzenleme becerilerinin artacağı düşünülebilir.

Akademik katılım sağlandıkça derse bağlılık (Dündar, 2017); okula bağlılık (Erdoğan, 2019) ve akademik öz-yeterlik (Şam, 2020) gelişecek, akademik erteleme (Eravcı-Özcan, 2020) azalacaktır. Derin öğrenme yaklaşımına yönelimin artması ile ise öz-yeterlik (Alemdağ, 2015; Doğruluk, 2015; Ekinci, 2015) ve yaşam boyu öğrenme (Çetin, 2019) gelişecektir. Öyle ise derin öğrenmeyi ve akademik katılımı desteklemenin birçok istendik değişikliği getireceği gibi araştırmada bağlantısı ortaya konduğu şekilde, öz-düzenleme ile etkileşim halinde oldukları düşünülebilir. Derin öğrenmeyi ve akademik katılımı desteklemek beraberinde öz-düzenlemeyi de arttıracaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Öğrencilerin algılanan akademik katılımlarını arttırabilmek için velilere eğitimler verilebilir. Öz-düzenleme becerilerini arttırabilmek amacıyla öğretmenlerin destekleyici yöntem ve teknikler kullanması önerilebilir. Araştırmada anne ve baba eğitiminin akademik katılım üzerindeki etkisinin belirginliği sebebiyle eğitim durumu yüksek ve düşük anne ve babalarla derinlemesine nitel araştırmalar yürütülebilir, bu durumun nedenleri incelenebilir. Farklı örneklemeler üzerinde aynı konu incelenerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Akpolat, B. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinde yılmazlığın yordanmasında öz-düzenleme becerileri ve gelecek beklentilerinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aldan-Karademir, Ç., Deveci, Ö., ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(3), 14-29. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793>
- Aldan-Karademir, Ç. ve Görgün S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543759>
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 67-74. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.91303>
- Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı. (2022). *Mustafa Kemal Atatürk'ün Yaşamına Dair Anılar*. <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/mustafa-kemal-ataturkun-yasamina-dair-anilar> adresinden 20 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Baysal, A.ve Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 141–151. <https://doi.org/10.17244/eku.507650>
- Belge-Can, H. ve Boz, Y. (2012). Yaş ve cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin fen dersini öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler*

- Kitabı içinde* (s.176). Niğde Üniversitesi.
file:///C:/Users/PC/Downloads/Deveci_I_and_Onder_I_2012_Ilkogretim_Fen.pdf
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133–149. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile-iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal Of Educational Psychology*, 65(3), 317- 329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2002). Approaches to learning of european business students. *Journal of Further and Higher Education*, 26(1). 19-28. <https://doi.org/10.1080/03098770120108275>
- Cavallo, A. M. L., & Schafer, L. E. (1994). Relationships between students' meaningful learning orientation and their understanding of genetics topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(4), 393-418. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310408>
- Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *International Journal of Research & Review*, 6(1), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/285320862_The_role_of_self-regulated_learning_in_enhancing_learning_performance
- Çetin, F. (2019). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çinkır, Ş. ve Nayır, F. (2017). Okul aile iş birliği standartlarına ilişkin veri görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3395okulaile-birligi-standartlari.pdf>
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz-düzenleme becerileri ve öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, F. (2017). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğruluk, S. (2015). *Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/algılanan-anne-baba-ve-ogretmen-akademik-katilim-olcegi-toad.pdf>
- Dündar, Ş. (2017). Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencilerin akademik benlik kavramlarına ve Sosyal bilgiler dersine bağlılıklarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 608-635. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321854>
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1) : 62-76 <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/21-published.pdf>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-004-0003-0.pdf>
- Eravcı-Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ölçeği (SÖYÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(1), 228-244. <https://doi.org/10.17051/io.2017.27861>
- Görgöz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme yaklaşımlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneş, G. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin etkileşim davranışlarına yönelik alguları ile matematik öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hasbek, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme uygulamalarına yönelik alguları arasındaki ilişkilerin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509 . <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hrbakova, K., & Vavrova, S. (2015). Self-regulation in children and minors in institutional care. *International Education Studies*, 8(5), 139-149. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n5p139>
- İsnaç, F. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre değerlendirme tercihlerinin ölçeklenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, O. (2012). *Sosyal bilgiler proje fuarının sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlara etkisi ve sürece yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, O. (2012). *Fen lisesi öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, F. (2007). *2004 Sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında okul-aile işbirliği düzeyi (Tokat örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33.bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik durumsal ilgilerinin algılanan yeterlilik ve öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 622249). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kızılcapan, O., Bektaş, O. & Kırmızıgül, A. S. (2018). Examining self-regulation skills of elementary school students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 613–624. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i4.3569>

- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801_6
- Köç, R. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler ders başarıları ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MacFarlane, G. R., Markwell, K. W., & Date-Huxtable, E. M. (2006). Modelling the research process as a deep learning strategy. *Journal of Biological Education*, 41(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/00219266.2006.9656051>
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039.abs>
- McMillan, W. J. (2010). 'Your thrust is to understand'—how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1-13 <https://doi.org/10.1080/13562510903488105>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>.
- Montroy, J. J., Bowles, P. P., Skibbe, L. L. & Foster. T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 113-125. <https://acikerisim.mehmetakif.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11672/184/515-3076-2-PB.pdf?sequence=1>
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92317>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In. Boekarts, M., Pintrich P..R. & Zeidner, M.(Eds.), *In Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Polat-Zafer, S. S. (2019). *Velilerin Sosyal bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri, Sosyal bilgiler dersinde öğretmen akademik katılımına ilişkin algıları ve Sosyal bilgiler dersinde akademik katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Prosser, M., & Millar, R. (1989) The "how" and "why" of learning physics. *European Journal of the Psychology of Education*, 4, 513-528. <https://www.jstor.org/stable/23422103?seq=1>
- Rahman, S., & Mokhtar, S. (2012). Structural relationship of learning environment, learning approaches, and generic skills among engineering students. *Asian Social Science*, 8(13), 280-290. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/21678>
- Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (2), 263-277. <https://doi.org/10.1007/BF03173016>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40 (2), 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25- 41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6750/90767>
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2.bs.). Pegem Yayınları.
- Spencer, K. (2003). Approaches to learning and contemporary accounting education. *In Education in a Changing Environment Conference Proceedings*. [https://scholar.google.com.tr/scholar?q=related:WKxoJan94KkJ:scholar.google.com/&scioq=Spencer,+K.+\(2003\).+Approaches+to+learning+and+contemporary+accounting+education.+Education+in+a+Changing+Environment+Conference+Proceedings.&hl=tr&as_sdt=0,5](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=related:WKxoJan94KkJ:scholar.google.com/&scioq=Spencer,+K.+(2003).+Approaches+to+learning+and+contemporary+accounting+education.+Education+in+a+Changing+Environment+Conference+Proceedings.&hl=tr&as_sdt=0,5)
- Şam, B. (2020). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı, akademik öz-yeterlik ve başarı açısından öğrenci profilleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 147-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/952367>
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6.bs.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed). Pearson Education. https://books.google.com.tr/books/about/Using_Multivariate_Statistics.html?id=ucjlygAACAAJ&redir_esc=y
- Toraman, Ç., Ayтуğ-Koşan, A. M. ve Yurdal, M. (2020). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri, Öğrenme Yaklaşımları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/987169>
- Türe, H. ve Deveci, H. (2017). Aileden çocuğa Sosyal bilgiler eğitimi. Uygulama örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1331351>
- Üredi, İ. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161017>

- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Woolley, M.E., Kol, K.L. & Bowen, G.L. (2009). The social context of school success for latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 43-70. <https://doi.org/10.1177/0272431608324478>
- Yıldız, S. (2014). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının Sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Young, S. H., & Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3),147-154. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=32b52767-c8b14ab9-9081-dfeef189fdea%40redis>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Extended Abstract

According to the “learning to learn” competency included in the Turkish Basic Competences Framework (TQF), individuals are expected to be aware of their learning processes and pursue the learning action so that they can organize their learning (Ministry of National Education, 2018). It was emphasized by Schunk (2005) that students who have awareness of the learning process and take action have self-regulation skills. Self-regulation has occurred as a result of contemporary understanding (Bandura, 1977, cited by Köç, 2019). Sönmez (1996) stated that in modern education, it is not enough for the individual to know, he must transfer the acquired knowledge to his life and transform it into new knowledge. Today, according to the contemporary understanding, the individual is required to be active in the learning process, to have control skills, to be able to evaluate and to regulate his deficiencies as a result of the evaluation. Self-regulation skill can act as a stepping stone in achieving academic success. The opinion that self-regulation is effective in academic success was expressed by McMillan (2010). On the other hand, the relationship between the "deep learning" area of the concept of learning approach, which is expressed as the intention to learn by Entwistle and McCune (2004), and academic success was emphasized by İnaç (2018). When we look at deep and surface learning approaches, it is seen that students who learn deep and surface learn have different focal points during the learning period. According to Entwistle and McCune (2004), there are individuals with a deep learning approach that focuses on meaningful learning, as well as individuals with a surface learning approach that focuses on memorization. Deep learning students can establish relationships between new and old knowledge (Cavallo & Schafer, 1994; Selçuk et al., 2007); learning curiosity is high (Prosser & Trigwell, 1999). When the Social Studies Curriculum is examined, at the 5th grade level, “He associates the natural features of his region with the effects of human characteristics on the population and settlement”, “He attaches importance to the safe use of the virtual environment”, “He acts in accordance with the rights and responsibilities required by the roles he takes in the groups he participates”, “In his studies It can be thought that expressions aimed at transferring the information including the acquisitions of “behaves in accordance with scientific ethics” to daily life and increasing learning curiosity can support deep learning. Another factor affecting the academic success of the individual is the perception of his family and teacher’s academic participation. Mothers and fathers; Participating in school and child-related activities so that their children get the most out of school is expressed by Hill et al. (2004) as parent involvement. These participations; It can manifest itself as helping students with their academic work, attending parent meetings and communicating with school staff (Hill & Taylor, 2004) . Included in the Social Studies Curriculum of Family Participation, ‘Recognizes the natural assets and

historical places, objects and works in the surrounding and in various parts of our country.’, ‘Gives examples of cultural characteristics in various parts of our country.’ It helps to realize many gains such as, and to realize an effective teaching (Türe & Deveci, 2017, p. 7) . In the social studies course, there are subjects such as oral history and information about the past that the individual will ask for support from his family, changing roles within the scope of the understanding of “perceiving time and chronology”, and our culture. School and family cooperation is very important for the social studies course to achieve its purpose (Karaman, 2007). Apart from academic success, there is a relationship between self-regulation, deep learning approach and perceived parent and teacher academic participation in motivational terms. The relevance of self-regulation to feeling motivationally competent (Özmentes, 2008), the relevance of deep learning to intrinsic motivation (MacFarlane et al., 2006), and the motivation of families to participate in their children's education (Erdoğan, 2019) are among the highlights in the literature. No research has been found in the literature on the level and relationship of self-regulation skills, learning approaches, parent-teacher academic participation, which are thought to be of interest in different studies, and the level of secondary school students in the social studies course. For this reason, it is thought that the research will contribute to the field and guide social studies teachers. Within the sub-problems, answers were sought for secondary school students' levels of self-regulation skills, learning approaches, and perceptions of their parents and teachers' academic participation in social studies course. In addition, self-regulation skills, learning approaches, and perceptions of parents and teachers' academic participation in social studies course differ significantly according to various variables (gender-class level-perception of teacher characteristics-perception of mother and father characteristics- mother and father education level). was also examined. The research is limited to 1088 students studying in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the Central District of Uşak Province in the 2020-2021 academic year . Cluster sampling method was used in the research in which the relational screening model was used. Personal information form as data collection tool, “Perceived Self-regulation Scale” developed by Arslan and Gelişli (2015), “Social Studies Learning Approaches Scale (SÖYÖ)” developed by Gezer and Şahin (2017) and Dündar (2017) “Perceived Parent and Teacher Academic Participation Scale-Social Studies” was used. Data analysis SPSS 26.0 package program was used. Paired t-test for data analysis; In the comparison of multiple groups, ANOVA test and multiple linear regression analysis were performed. As a result of the research, it was found that secondary school students' self-regulation skills were at the "often" level, while their social studies learning approaches and academic participation of parents and teachers were at the level of “agree”; In addition, it was concluded that the academic participation of parents and teachers and deep learning approaches were significant predictors of self-regulation skills.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 816-836, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

DİL ÖĞRETİMİNDE SANAL GERÇEKLIK UYGULAMALARININ KULLANIMI

Bilal ŞİMŞEK*

Geliş Tarihi: Şubat, 2023

Kabul Tarihi: Nisan, 2023

Öz

Bu araştırmanın amacı dil öğretimi bağlamında sanal gerçeklik teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi ve dil öğretimine yansımalarının tespit edilmesidir. Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak yürütülen bu araştırmada verilerin toplanması için doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler, Web of Science’da taranan ve dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı makaleler incelenerek elde edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, incelenen makalelerde örneklem olarak en çok lise ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Bunun yanında araştırmaların önemli bir kısmı İngilizcenin ve Çincenin öğretimine yönelik gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmalarda en çok yazma becerisi ve kelime öğretimine odaklanıldığı tespit edilmiştir.

İlgili araştırmaların sonuçları incelendiğinde okuma becerisi bağlamında olumsuz sonuçların daha fazla olduğu görülmüştür. Buna karşın dinleme becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi, dil bilgisi öğretimi ve kelime öğretimine yönelik yapılan araştırmalarda sanal gerçeklik destekli etkinliklerin olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar farklı indekslerde taranan makalelerin sonuçlarıyla beraber tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.


Anahtar Sözcükler: Dil öğretimi, Türkçe eğitimi, eğitimde teknoloji kullanımı, sanal gerçeklik.

USE OF VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN LANGUAGE TEACHING

Abstract

The aim of this research is to examine the researches carried out using virtual reality technology in the context of language teaching and to determine their reflections on language teaching. In this research, which was carried out in accordance with the nature of qualitative research, document analysis technique was used to collect data. The data were obtained by examining the articles that used virtual reality applications in language teaching scanned in Web of Science. As a result of the content analysis, it was seen that the students studying at high school and undergraduate level were mostly preferred as samples in the articles examined. In addition, a significant part of the research was carried out on the teaching of English and Chinese. Also, it has been determined that the researches mostly focus on writing skills and vocabulary teaching.

When the results of the related studies were examined, it was seen that the negative results were more in the context of reading skills. On the other hand,

*  Arş. Gör. Dr.; Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi, bilalonursimsek@gmail.com.

it has been determined that virtual reality supported activities produce positive results in researches on listening skills, speaking skills, writing skills, grammar teaching and vocabulary teaching. The results obtained were discussed together with the results of the articles scanned in different indexes and various suggestions were presented.

Keywords: Language teaching, Turkish education, use of technology in education, virtual reality.

Giriş

Dil öğretimi, bilgiden ziyade beceri odaklı bir süreçtir. Bu süreç bireylerin kendi kültürlerini anlama ve anlatma yetilerini geliştirmeyi hedefler. Bireylerin hayatı anlamlandırabilmesi, çevresiyle iletişim kurabilmesi, kendini ifade etmesi, entelektüel gelişimini sağlaması ve hatta farklı kültürlerle bağlantısını geliştirmesi için dil öğretimi süreci sağlıklı yürütülmelidir. Bireyin en temel ifade gücü olan dilin öğretimi, onun düşünce ve ifade gücünü artırması bakımından önemlidir (Kuradayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu kapsamda dil öğretimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerle yürütülmelidir (Demir ve Yapıcı, 2007). Söz konusu yöntem ve tekniklerin tarihî süreçte farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılıkların oluşmasında bilgi birikiminin ve teknolojinin gelişmesinin önemli bir yeri vardır. Yaşanan teknolojik gelişmeler birçok alanda olduğu gibi dil öğretimi alanında da yeni uygulamaların önünü açmıştır. Görseller, ses dosyaları, sunular, videolar ve 3 boyutlu içerikler gibi dijital araçlar artık dil öğretiminde aktif olarak kullanılmaktadır (Birinci, 2020; Zhang ve Zou, 2020; Er ve Alyılmaz, 2022).

Türkiye'de 2010 yılında öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknolojilerin etkin kullanılmasına yönelik Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi uygulanmaya başlanmıştır. Bu projede, etkileşimli tahtalar, tablet bilgisayarlar, yazıcılar gibi donanım bileşenlerinin yanı sıra Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çerçevesinde yer alan dersler, etkileşimli içerikler, bireysel öğrenme materyalleri ve sınıf içi öğretim materyalleri gibi unsurlar bulunmaktadır (MEB, 2022). Eğitimde teknoloji entegrasyonunun hedefleri arasında yalnızca teknolojik araçların temini değil aynı zamanda kullanılacak dijital içeriklerin oluşturulması da yer almaktadır. Bu kapsamda dil öğretiminde kullanılacak güncel teknolojiler belirlenmeli ve bu teknolojiler aracılığıyla öğretimin nasıl gerçekleştirilebileceği hususunda çalışmalar yapılmalıdır. Teknolojide yaşanan değişimler, öğrencilerin de mevcut bilgi ve becerilerinin sürekli olarak güncellenmesini ve geliştirilmesini gerektirebilir (Blyth, 2018). Bu çalışmanın da odak noktası olan güncel teknolojilerin öğrencilerin dil öğrenimi süreçlerine hangi katkıları yapabileceğinin tespiti oldukça önemlidir.

Teknoloji, öğretim sürecine doğru bir planla entegre edildiğinde yalnızca içerik bilgisinin aktarılmasında bir aracı rolü üstlenmez. Bunun yanında bazı çalışmalarda öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırma (Ferrer-Torregrosa ve diğerleri, 2015), bilişsel yükü düşürme (Slijepcevic, 2013) ve öğrenme başarısının artmasına katkı sunma (Chang ve diğerleri, 2015) gibi roller de üstlenebildiği belirlenmiştir. Her ne kadar dil öğretiminde teknolojinin doğru bir şekilde kullanılmaması durumunda öğrenme sonuçlarının olumsuz etkilenebileceği ve öğrenci memnuniyetinin azalabileceği (Smith ve González-Lloret, 2021) ifade edilse de doğru bir teknoloji kullanımının öğrencileri temel dil becerileri, dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi başlıklarda destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda “hangi teknolojik uygulama?” ve “hangi içerik?” sorularına yoğunlaşılması gerekmektedir. İlgili

literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde kapsamın oldukça genişlediği görülmektedir. Dil öğretiminde web 2.0 araçları (Turhan ve Baş, 2017; Er ve Sarıtken, 2022), dijital oyunlar (Peterson ve diğerleri, 2022), uzaktan eğitim (Pilancı ve diğerleri, 2015), metaverse (Akkaya ve Şengül, 2022), artırılmış gerçeklik (Çetinkaya Özdemir ve Akyol, 2021) ve sanal gerçeklik (Chen ve diğerleri, 2021) gibi birçok başlıkta araştırmalar yapıldığı tespit edilmiş, teknolojiye yaşanan yeniliklerin dil öğretim süreçlerine de yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son yıllarda, ağ teknolojisinin gelişimi ve kablosuz iletişim teknolojisinin ilerlemesiyle birlikte mobil cihazların işlevleri çeşitlenmiştir. Dijital öğrenme yöntemi, çevrim içi öğrenmeden adım adım “mobil öğrenme”, “her yerde öğrenme” ve “anında öğrenme” şekline evrilmeye başlamıştır. Mobil cihazların gelişimi ve yaygınlaşması ile zaman ve mekân sınırları aşılmaya başlanmış öğrenmenin formunda da değişimler meydana gelmiştir (Bonner ve Reinders, 2018; Tsai, 2020). Bu ortamda yetişen ve dijital yerliler olarak adlandırılan gençler önceki kuşaklara nazaran daha farklı öğrenme metotları kullanmaktadır. Günümüz öğrencilerine göre yapmak bilmekten daha önemlidir (Ertmer ve Newby, 2013). Buradan hareketle yeni toplumda öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip, teknolojiye yatkın, öğrenme süreçlerini sorgulayan, farkındalığı yüksek, bilgi üretici bireyler olduğu söylenebilir (Kocaman-Karoğlu ve diğerleri, 2020). Öğrenciler yalnızca gözlemci olmak yerine etkileşim kurabildikleri, pratik yaparak öğrenebildikleri, gerçek dünyaya benzer şekilde yeni bilgiler edinmelerine olanak tanıyan bir öğrenme ortamı üretebilmektedir (Gomez, 2020; Pinto, 2021). Bu kapsamda en güncel eğitim teknolojileri arasında gösterilebilecek olan sanal gerçeklik gibi teknolojik araçların günümüz öğrencilerinin dil öğretim süreçlerini destekleyebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu uygulamaların, yirmi birinci yüzyıl becerilerini oluşturan dijital çağ okuryazarlığını, yaratıcı düşünmeyi, iletişimi, iş birliğini ve problem çözme yeteneğini geliştirebileceği ifade edilmiştir (Papanastasiou ve diğerleri, 2019).

Sanal gerçeklik, kullanıcının özel cihazlar aracılığıyla bir bilgisayar tarafından oluşturulan, insanların ve / veya nesnelerin fiziksel varlığını ve gerçekçi duysal deneyimleri yansıtan üç boyutlu bir bilgisayar arayüzüdür (Kirner ve Kirner, 2012; Adams Becker ve diğerleri, 2016). Peeters’e (2019) göre sanal gerçeklik, kullanıcılara gerçek dünya bağlarına benzeyen zengin, özelleştirilmiş bir ortamda olma imkânı tanımaktadır. Dolayısıyla bu teknoloji, öğrencilerin 3 boyutlu bir ortamda bireysel veya grup halinde birbirleriyle etkileşime girmelerine izin vermekle kalmamakta aynı zamanda öğrencilerin sanal ortamdaki nesnelere etkileşime girerek bilgi bulmalarını, keşfetmelerini ve kendi bilgilerini oluşturmalarını da sağlamaktadır. Ayrıca, gerçek dünyada keşfedilmesi imkânsız olan durumların da gerçekleştirilebilmesini mümkün kılmaktadır. Örneğin: Mars gibi bir gezegeni keşfetmek, insan vücudunun içinde seyahat etmek, denizaltı keşifleri yapmak, çok uzak veya geçmişte kalmış bir yerde olmak sanal gerçeklik teknolojisiyle mümkün olmaktadır (Alfadil, 2020). Gerçekçi simülasyonların izlenip deneyimlenmesi, öğrencilere içeriği veya metni anlamalarına yardımcı olan arka plan bilgisi sağlamaktadır. Öğretmenler, bu simülasyonlar sayesinde öğrencilerle deneyimlerini paylaşabilir (Pilgrim ve Pilgrim, 2016). Söz konusu özellikler aracılığıyla sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilere etkileşimli bir öğrenme ortamı sunarak (Dreher ve diğerleri, 2009) öğrenmeyi daha ilginç ve eğlenceli hale getirmek için kullanılabilir (Piovesan ve diğerleri, 2012). Ayrıca bu uygulamalarla, öğrencilerin dil kullanımının yoğun olacağı sanal ortamlar oluşturulabilir (Hamilton ve diğerleri, 2020; Shin, 2018). Henüz dil öğretimi üzerine yaygın olarak kullanılsa da sanal gerçeklik üzerine yapılan dil öğretimi çalışmaları (Chen ve diğerleri, 2021; Chien ve diğerleri, 2020) gün geçtikçe artmaktadır.

Bu araştırmada, ilgili araştırmalardan hareketle en güncel eğitim teknolojileri bağlamında değerlendirilebilecek olan sanal gerçeklik uygulamalarının dil öğretimine yönelik ne tür katkılar sunabileceği tartışılacaktır. Öncelikle literatürde yer alan makaleler incelenecek ardından bu makalelerin verilerinden hareketle yorumlamalar yapılacaktır. Dört temel dil becerisi, dil bilgisi öğretimi ve kelime öğretimi başlıklarına odaklanılacak daha sonra farklı indekslerde taranan araştırmaların sonuçlarıyla birlikte tartışılacaktır.

Bu kapsamda yürütülen araştırmanın amacı dil öğretimi bağlamında sanal gerçeklik teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi ve dil öğretimine yansımalarının tespit edilmesidir.

1. Yöntem

1.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, sanal gerçeklik teknolojisinin dil öğretimi bağlamında kullanıldığı araştırmalardan hareketle söz konusu uygulamaların dil öğretimine yansımalarını belirlemeye çalışan betimleyici nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verilerine ulaşılırken, basılı veya elektronik materyallerin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için kullanılan sistematik bir prosedür (Bowen, 2008) olarak tanımlanan doküman incelemesinden faydalanılmıştır.

1.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları, Web of Science'da taranan dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik yürütülen araştırmalardan oluşmaktadır. Ulaşılan araştırmaların konulara göre dağılımları incelendiğinde dinleme becerisine yönelik üç, konuşma becerisine yönelik yedi, okuma becerisine yönelik iki, yazma becerisine yönelik yedi, dil bilgisine yönelik iki, kelime öğretimine yönelik ise sekiz araştırma olduğu görülmektedir. Bunun yanında bazı araştırmaların birden çok başlığı ele aldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda yazma becerisi, kelime öğretimi ve konuşma becerisi başlıklarının daha sık ele alındığı görülürken; dinleme becerisi ve dil bilgisi başlıklarında daha az araştırma tespit edilmiştir. Tespit edilen araştırmalar genel olarak ele alındığında Web of Science'da taranan dergilerde dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik yayımlanan araştırmaların sıklığının çok olmadığı görülmektedir. Bu durum sanal gerçeklik teknolojisinin güncel teknolojiler arasında yer alması ve belirli teknolojik araçlar vasıtasıyla kullanılabilmesiyle açıklanabilir. Araştırma sürecinde tespit edilen ve incelemeye tabi tutulan makaleler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Sürecinde İncelenen Makaleler

Alfadil (2020)	Fuhrman, Eckerling, Friedmann, Tarrasch ve Raz (2021)	Song, Wen, Yang ve Cao (2022)
Baceviciute, Terkildsen ve Makransky (2021)	Hassani, Nahvi ve Ahmadi (2016)	Sülter, Ketelaar ve Lange (2022)
Boetje ve Van Ginkel (2021)	Huang, Hwang ve Chang (2020)	Tai (2022)
Chen (2016)	Khodabandeh (2022)	Tai ve Chen (2021)
Chen, Chai, Jong ve Chao	Lai ve Chen (2021)	Tai, Chen ve Todd (2022)

(2021)

Chen, Chai, Jong ve Jiang (2021)	Lamb, Etopio, Hand ve Yoon (2019)	Van Ginkel, Ruiz, Mononen, Karaman, Keijzer ve Sitthiworachart (2020)
Chen, Hung ve Yeh (2021)	Legault, Zhao, Chi, Chen, Klippel ve Li (2019)	Xie, Chen ve Ryder (2019)
Chien, Hwang ve Jong (2020)	Patera, Draper ve Naef (2008)	Yang, Chen, Zheng ve Hwang (2021)
Ebadi ve Ebadijalal (2022)	Rau, Zheng, Guo ve Li (2018)	

1.3. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç etrafında yapılan tarama, Web of Science’da taranan makalelerle sınırlandırılmıştır. Söz konusu makalelerin tespiti için sanal gerçeklik bağlamında “dil, dil öğretimi, dinleme, konuşma, okuma, yazma, kelime, kelime öğretimi, dil bilgisi” kavramlarıyla tarama yapılmıştır. Ulaşılan makaleler konu başlıklarına göre sınıflandırılmış ve daha sonra içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle kategoriler oluşturulmuş ardından dinleme, konuşma, okuma, yazma, kelime öğretimi ve dil bilgisi kategorilerinde yer alan makaleler ayrı ayrı incelenmiş ve bu makalelerde ulaşılan veriler başlıklar halinde ele alınmıştır. Son olarak ilgili araştırmalarda elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve yorumlanarak bulgular başlığı altında sunulmuştur.

2. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde incelenen makalelerden hareketle sanal gerçeklik uygulamalarının dil öğretimine yansımaları ele alınmıştır. Söz konusu yansımalar alt başlıklara ayrılarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Sanal Gerçeklik Uygulamalarıyla Gerçekleştirilen Dil Öğretimi Araştırmaları

Konu Başlığı	Öğrenim Düzeyi												
	İlkokul			Ortaokul			Lise		Lisans		Lisans üstü	Yetişkin	
	Çin.	Flem.	İng.	Çin.	İng.	Alm.	Çin.	İng.	Çin.	Dan.	İng.	Fin.	İng.
Dinleme Becerisi					2						1		
Konuşma Becerisi	Konuşma performansı							1			1		
	Sözlü sunu					1		1	1				
	Konuşma kaygısı		1										
Okuma Becerisi	Telaffuz										1		
	Anlama									1			
Yazma Becerisi	Okuma hızı								1				
	Yazma performansı		1				1				1		
	Yaratıcı yazma				1								
	Betimleyici				2								

yazma							
Tartışmacı							1
yazma ve							
özetleme							
Dil							2
bilgisi							
Kelime	2	1	1		2	1	1
Öğretimi							

Tablo 2 incelendiğinde dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik Web of Science’da taranan makalelerin en çok odaklandığı başlıkların kelime öğretimi, yazma becerisi ve konuşma becerisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında en çok uygulamanın gerçekleştirildiği öğrenim düzeyinin lisans ve lise düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda ana dili veya ikinci dil öğretimi olmak üzere İngilizce ve Çince öğretiminin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir. İncelenen makaleler alt başlıklar etrafında ele alınmış, söz konusu makalelerde sanal gerçeklik uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğine dair kısa bilgiler verilmiştir.

Dinleme Becerisi ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Araştırmada, dinleme becerisine yönelik üç makale tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmalardan biri olan Hassani, Nahvi ve Ahmadi’nin (2016) yapmış oldukları araştırmada, çeşitli teknolojik cihazlar kullanarak oluşturulan sanal dünya vasıtasıyla katılımcıların dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilere, havaalanları ve TV mağazaları gibi halka açık yerlerde nasıl iletişim kuracaklarını öğretmek için iki senaryo belirlenmiştir. Ardından bu senaryolara yönelik sanal ortamlar oluşturulmuş ve öğrenciler cihazlar aracılığıyla sanal ortamlara katılarak uygulamayı gerçekleştirmiştir. Konuşma ve dinleme etkinliklerinin bir arada gerçekleştirildiği bu araştırmanın sonuçları sanal gerçeklik uygulamasının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Araştırma konusu kapsamında yürütülen diğer bir çalışma Tai ve Chen (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada mobil olarak oluşturulmuş sanal gerçeklik teknolojisi kullanılmış ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dinleme anlama düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. Tayvan’da yapılan çalışmada, yetmiş iki kişiden oluşan yedinci sınıf öğrencileri rastgele olarak bir deney grubuna veya kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu, sanal gerçeklik gözlüğü kullanarak dil öğrenme uygulaması Mondly’yi oynarken, kontrol grubu Mondly’nin bilgisayar ekranında bir inceleme videosunu izlemiş ve dinleme etkinliğini gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, sanal gerçeklik uygulamasını kullanan grubun dinleme anlama düzeylerinin video kullanan gruba göre önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Söz konusu veriler Tai (2022) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla desteklenmiştir. Bu araştırmaya sanal gerçeklik ve video destekli dinleme etkinliği gerçekleştiren toplam kırk dokuz Tayvanlı yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar, deney grubunun dinlediğini anlama ve hatırlama puanlarının kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise sanal gerçeklik vasıtasıyla gerçekleştirilen dinleme etkinliğinin motive edici ve faydalı olduğunu göstermiştir. Sanal gerçeklik uygulamalarıyla dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak bir uygulama veya içerik geliştirildiği, çalışmaların daha çok disiplinler arası olduğu görülmüştür. Ayrıca dinleme becerisinin değerlendirildiği araştırmalarda konuşma becerisine de odaklanıldığı tespit edilmiştir.

Konuşma Becerisi ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Araştırmada ele alınan ikinci başlık konuşma becerisinin geliştirilmesinde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımınıdır. Konuşma becerisi bağlamında gerçekleştirilen araştırmalarda konuşma performansı, sözlü sunum, konuşma kaygısı ve telaffuz gibi başlıklar ele alınmıştır. Konuşma performansı çerçevesinde gerçekleştirilen iki araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan biri olan ve Chien, Hwang ve Jong (2020) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce konuşulan gerçek ortamlarda konuşma becerilerini geliştirmek için bir sanal gerçeklik ortamı geliştirilmiştir. Sanal ortamda öğrencilerle gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri sonrası toplanan veriler, İngilizce konuşma performanslarının geliştirilmesinde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. İncelenen diğer bir çalışmada ise Ebadi ve Ebadijalal (2022), İranlı İngilizce öğrenenlerde sanal gerçeklik aracının iletişim kurma istekliliği ve sözlü yeterlilik üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada İngilizce öğrenen yirmi öğrenci, müze rehberi rolünü üstlenerek Google Expeditions VR aracı kullanan deney grubuna ve geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubuna atanmıştır. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda sanal gerçeklik uygulaması kullanan deney grubunun sözlü performans açısından kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney sonunda bu gruptaki öğrencilerin iletişim kurmaya daha çok istekli olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmalar, sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin konuşma performansının geliştirilmesinde kullanılabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde sanal gerçeklik uygulamalarının sözlü sunum becerilerini geliştirdiğine dair veriler de yer almaktadır. Xie, Chen ve Ryder (2019), çalışmasında üniversite öğrencilerinin Çinceyi ikinci dil olarak öğrenirken sanal gerçeklik araçlarının (Google Cardboard ve Expeditions) kullanımının etkisini incelemiştir. Çalışmada on iki öğrenciye, bir dönem boyunca sanal tur rehberi rolü verilmiştir. Öğrenciler Çin'de bulunan turistik bölgeleri incelemiş ve sanal gerçeklik araçlarını kullanarak sunumlar yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin sanal gerçeklik araçlarını kullandıklarında sözlü sunumların içeriği ve kelime dağarcığı başlıklarında daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Nitel veriler ise sanal gerçeklik araçlarının öğrencilerin hazırlık sürecini kolaylaştırdığını ve aktif öğrenmelerini teşvik ettiğini göstermiştir. Benzer bir çalışma olarak Van Ginkel ve diğerlerinin (2020) gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin sunum becerilerinin gelişimini desteklemek için tasarlanmış bir sanal gerçeklik ortamında anında bilgisayar aracılı geri bildirim etkinliği incelenmiştir. Sonuçlar, bu uygulamayla birlikte öğrencilerin sunum becerilerinde iyileşme olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler sanal gerçeklik ortamını etkili ve motive edici bir platform olarak algılamışlardır. Sanal gerçeklik uygulamalarının sözlü sunum becerilerini geliştirmesi üzerine yapılan bir diğer araştırma ise Boetje ve Van Ginkel (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Deneysel olarak tasarlanan bu araştırma, otuz beş yüksek lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçları sanal gerçeklik uygulamasında sanal seyirci ile yapılan konuşma etkinliklerinin sunum becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Yapılan araştırmalarda katılımcıların toplum içerisinde konuşma ve sunum yapma performanslarının sanal gerçeklik uygulamaları vasıtasıyla geliştirilebileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır. Toplum içerisinde konuşma kaygısı yaşayan bireylerin önce sanal bir ortamda bir kitle karşısında pratik yapması, bireyin konuşma kaygısını azaltarak konuşma performansını artırabilir. Nitekim Sülter, Ketelaar ve Lange (2022) yaptıkları araştırmada, sanal gerçekliğe maruz bırakma terapisi ile çocukların topluluk önünde konuşma kaygısını azaltmayı

hedeflemiştir. Bu araştırmada bir sanal gerçeklik uygulaması olan SpeakApp-Kids adlı uygulama geliştirilmiştir. Söz konusu uygulama 9-12 yaş arası çocuklarda topluluk önünde konuşma kaygısını azaltmayı hedeflemektedir. Yapılan etkinliklerin sonuçları, bu uygulamanın kaygıyı azaltma konusunda yardımcı olduğunu göstermiştir. İlgili veriler Boetje ve Van Ginkel'in (2021) yapmış olduğu araştırma ile de desteklenmiştir. Yüksek lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada sanal gerçeklik uygulamasının kaygı düzeyinin azaltılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda farklı örneklem çerçevesinde benzer sonuçlar tespit edildiği görülmektedir. Ele alınan olumlu sonuçların yanı sıra sanal gerçeklik uygulamalarının telaffuz konusunda da öğrencilere katkı sunduğu (Hassani ve diğerleri, 2016) tespit edilmiştir. İncelenen araştırmalar bütüncül olarak ele alındığında sanal gerçeklik uygulamasıyla gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, konuşma performansı, sözlü sunum, konuşma kaygısı ve telaffuz gibi başlıklarda olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu sonuçlar farklı örneklemlemlerle ortaya konulmuştur. Ancak dar örneklem grupları ve yalnızca İngilizce ve Çince üzerine yapılan çalışmalar, büyük gruplarla ve farklı diller işe koşularak yapılırsa daha genellenebilir sonuçlardan bahsedilebilir.

Okuma Becerisi ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Sanal gerçeklik teknolojisi kullanarak yapılan araştırmaların bir başka odak noktası okuma becerisidir. Okuma becerisi üzerine yapılan araştırmalar genel olarak okuma performansı ve okuma hızı ile ilişkilidir. Bu araştırmalardan biri olan ve Baceviciute, Terkildsen ve Makransky (2021) tarafından yürütülen çalışma, okuma performansı üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada sanal gerçeklik ortamlarının eğitimde öğrenmeyi nasıl etkilediği araştırılmıştır. Üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmada, bir grup gerçek dünyadaki fiziksel bir broşürden, diğer grup ise sanal ortamda yer alan bir broşürden sarkom kanseri hakkında bilgi okumuştur. Çevresel desteği elde etmek için sanal ortam, öğrenme içeriğini bağlamsal olarak yerleştirmek üzere tasarlanmış ve bir hastane odası ortamı oluşturulmuştur. Öğrenci ise ortamdaki bir karakter tarafından somutlaştırılmıştır. Ayrıca sanal gerçeklikteki uzamsal varlıklar, gerçek dünyadaki konumlarıyla eşleştirilmiştir. Sanal ortam, iki sanal karakter (bir doktor ve bir hasta) ve bir hastane odası bağlamının prototipi olan birkaç sanal nesne (bir hastane yatağı, bir dolap, bir tablo vb.) ile doldurulmuştur. Araştırma sürecinde, okuma performansı ve bilişsel yük puanları karşılaştırılmış sanal gerçeklikle okuma etkinliği gerçekleştiren grubun daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca sanal gerçeklik ile okuma ve geleneksel okuma arasında kalıcılık bağlamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlatma puanlarının ise sanal gerçeklik ile okuma yapan grubun geleneksel okuma yapan gruba göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler, sanal gerçeklik uygulamasının bilgi aktarımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterebilir.

Okuma becerisi bağlamında yapılan sanal gerçeklik uygulamalarının diğer bir odak noktası okuma süresidir. Rau, Zheng, Guo ve Li'nin (2018) bu bağlamda gerçekleştirdikleri araştırmada, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla gerçekleştirilen okuma performansının geleneksel masaüstü ekrandakinden farklı olup olmadığına ve okuma hızı farkına bakmışlardır. Araştırma sonuçları sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklikle gerçekleştirilen okuma etkinliklerinde yanıt sürelerinin LCD'dekinden yaklaşık %10 daha uzun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Soruları doğru yanıtlama performansları ise görüntüleme cihazlarından veya okuma hızlarından etkilenmemiştir. Ayrıca yapılan diğer bir araştırmada sanal gerçeklikle okumanın geleneksel okumaya göre okuma süresini daha fazla artırdığı

belirlenmiştir (Baceviciute ve diğerleri, 2021). Sanal gerçeklik uygulamalarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin okuma becerisine yansımaları üzerine yapılan araştırmaların sayısı göz önünde bulundurulduğunda bu uygulamaların okuma becerisine katkısı üzerine net çıkarımlar yapmak oldukça zordur. Nitekim okuma performansı üzerine yürütülen bir araştırma tespit edilmiştir. Ayrıca sanal gerçeklik ortamında gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin okuma hızında bir düşüş meydana getirdiği sonucu yapılan araştırmaların ortak bir çıktısı olarak görülebilir.

Yazma Becerisi ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Tespit edilen araştırmalar incelendiğinde dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının yoğunlaştığı başlıklardan birinin yazma becerisi olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar yazma becerisi bağlamında birçok alt başlığı ele almıştır. Bu kapsamda yapılan araştırmalarda sanal gerçeklik uygulamalarının yazma performansını ve yaratıcı yazma becerisini desteklediğine ilişkin çeşitli kanıtlar bulunmaktadır. Huang, Hwang ve Chang (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin deneyimlerini ve algılarını derinleştirmek ve öğrenme etkililiğini arttırmak amacıyla sanal gerçeklik destekli Çince yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla lise son sınıf yazma dersinde önerilen yaklaşımın ve geleneksel teknoloji destekli öğrenme yaklaşımının etkilerini karşılaştırmak için deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, önerilen sanal gerçeklik destekli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma performanslarını, yaratıcılık eğilimlerini ve yazma öz-yeterliliklerini içerik ve görünüm açısından geliştirdiğini ve aynı zamanda bilişsel yüklerini azalttığını göstermiştir. Sanal gerçeklik uygulamalarının yazma performansını desteklediğine ilişkin veriler Yang, Chen, Zheng ve Hwang (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Bu araştırmada, kırk ilkökul öğrencisinin katılımıyla sanal gerçeklik destekli yazma etkinliği gerçekleştiren ve geleneksel yöntemlerle yazma etkinliği gerçekleştiren iki grubun arasındaki fark ele alınmıştır. Sonuçlar yazma performansı bağlamında sanal gerçeklik destekli yazma etkinliğine katılan öğrencilerin lehine yapısal bütünlük ve dilsel ifade açısından anlamlı bir fark göstermiştir. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen diğer bir araştırma ise Patera, Draper ve Naef (2008) tarafından yürütülmüştür. Sanal gerçeklik uygulaması kullandıktan sonra yazma etkinliği gerçekleştiren ve benzer konuda öğretmenin telkinleriyle geleneksel yazma etkinliği gerçekleştiren iki grubun karşılaştırıldığı araştırmada sanal gerçeklik ortamının yaratıcı yazma becerisini geliştirme konusunda etkili olduğu saptamıştır. Söz konusu çalışmalar sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin yazma performansını artırmada ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde katkı sunabilecek bir araç olduğunu göstermektedir.

Dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarıyla gerçekleştirilen araştırmaların odak noktaları arasında betimleyici yazma, tartışmacı yazma ve özetleme de yer almaktadır. Chen, Chai, Jong ve Chao (2021) sanal gerçeklik teknolojisinin ortaokul öğrencilerinin betimleyici yazmada benlik kavramını nasıl geliştirdiğini anlamaya yönelik bir araştırma yürütmüş, araştırma sonuçları sanal gerçekliğin öğrencilerin olumlu yazma benlik kavramı gelişimini desteklediğini göstermiştir. Bunun yanında Chen, Chai, Jong ve Jiang (2021), Çince betimleyici kompozisyon yazımında sanal gerçekliğin kullanımına ilişkin bir araştırma gerçekleştirmiştir. Hong Kong'da gerçekleştirilen araştırmada Çince betimleyici yazma etkinliğine yirmi bir ortaokul öğretmeni dâhil edilmiş ve öğretmenlerin görüşleri rapor edilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin sanal gerçeklik uygulamasını yazma sürecini zenginleştiren ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştiren bir araç olarak değerlendiği görülmüştür. Lamb, Etopio, Hand ve Yoon (2019) ise sanal gerçeklik uygulamalarının

tartışmacı yazma ve özetlemeye etkisine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda yazarlar, sanal gerçeklik ortamına maruz kalmanın yalnızca ders kitabı okuma deneyimine sahip olan katılımcılarla karşılaştırıldığında hem tartışmacı yazma hem de özetleme becerilerini geliştireceğini öngörmüşlerdir. Bu bağlamda sanal gerçeklik uygulamalarının sağladığı görsel desteğin, bağlama dayalı olarak sunduğu sanal ortamın kullanıcının betimleyici yazma, tartışmacı yazma ve özetleme becerilerine olumlu etki ettiği söylenebilir.

Yazma becerisi bağlamında kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarının katkılarından biri de yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılabilmesidir. Bu bağlamda Khodabandeh (2022) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, sanal gerçeklik tabanlı eğitimin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin paragraf yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Öğrenciler (52) Preliminary English Test (PET) puanlarına göre iki karşılaştırma ve iki kontrol grubuna yerleştirilmiş ve sanal gerçeklik destekli ve geleneksel öğretim yaklaşımıyla paragraf yazma eğitimi almışlardır. Çalışmanın sonuçları, sanal gerçeklik destekli uygulamanın geleneksel uygulamadan daha etkili olduğunu ayrıca içe dönük ve dışa dönük öğrencilerin performansı arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu durum da öğretmenlerin farklı kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin nasıl tepki vereceği konusunda endişelenmeden sanal gerçeklik tabanlı teknolojiyi çevrimiçi ve geleneksel sınıflarda kullanmalarının önünü açabilir. Tespit edilen araştırmalar incelendiğinde sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin yazma performansını destekleyebileceği; yaratıcı yazma, betimleyici yazma, tartışmacı yazma ve özetleme becerilerine katkı sunabileceği; ayrıca yabancı dil öğretiminde kullanılabilirliği görülmektedir. Bu araştırmaların özellikle farklı öğretim kademeleriyle gerçekleştirilmesi ve olumlu sonuçlara ulaşılması öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Dil bilgisi ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Sanal gerçeklik uygulamaları kullanılarak yapılan dil öğretimi araştırmalarında üzerinde en az durulan başlığın dil bilgisi öğretimi olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda dil bilgisi tek başlık olarak ele alınmamış, daha geniş bir inceleme alanında bir alt başlık olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Nitekim Chen (2016) tarafından yapılan çalışmada, 3D sanal gerçeklik İngilizce dil öğrenme platformunun kullanımının öğrencilerin fonolojik, morfolojik, dil bilgisi ve sözdizimi bilgilerini geliştirdiği görülmüşken; Hassani, Nahvi ve Ahmadi'nin (2016) çalışmasında geliştirilen IVELL adlı sanal gerçeklik ekipmanı kullanarak dil öğrenme deneyimini iyileştirmeyi amaçlayan etkinlikler sonucunda, dil bilgisi hatalarında %3 azalma görülmüştür. Söz konusu araştırmalar bu teknolojinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğine yönelik veriler sağlasa da ilgili çalışmaların azlığı, katılımcı sayıları ve direkt bir etki verisinin olmaması bu hususta kesin bir yargıya varılmasını güçleştirmektedir. Bu bağlamda yeni araştırmaların yapılması önem arz etmektedir.

Kelime Öğretimi ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Tespit edilen makalelerde sanal gerçeklik uygulamalarının kelime öğretiminde kullanımına yönelik araştırmaların nispeten daha çok olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda farklı sanal gerçeklik uygulamaları kullanılarak farklı sınıf seviyelerine ve farklı dillerin öğretimine odaklanıldığı belirlenmiştir. Söz konusu araştırmalardan biri olan ve Xie, Chen ve Ryder (2019) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin Çinceyi ikinci dil olarak öğrenirken sanal gerçeklik araçlarının (Google Cardboard ve Expeditions) kullanımının etkisi incelenmiş,

sonuçlar öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamasını kullandıklarında kelime dağarcığı bağlamında daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Söz konusu veriler Tai, Chen ve Todd'un (2022) yaptığı araştırmanın verileriyle desteklenebilir. Bu araştırma Tayvanlı ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş, araştırmada Mondly adlı sanal gerçeklik uygulamasını kullanan deney grubu ve video kullanan kontrol grubu oluşturulmuştur. Yapılan etkinliklerin sonuçları incelendiğinde sanal gerçeklik uygulamasını kullanan grubun kelime öğrenimi ve akılda tutma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların içerisinde Çincenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik çalışmaların da yer aldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan biri olarak Legault ve diğerlerinin (2019) yapmış olduğu araştırmada ikinci dil olarak Mandarin Çincesine ait kelimelerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, mutfak ile ilgili otuz kelime ve hayvanat bahçesi ile ilgili otuz kelime olmak üzere toplam atmış kelime öğrenmeye çalışmıştır. Deney grubundaki öğrenciler sanal gerçeklik uygulaması kullanırken kontrol grubundaki öğrenciler bilgisayar üzerinden kelime eşleme uygulaması (Çince- İngilizce) kullanmıştır. Araştırma sonuçları sanal gerçeklikle öğrenen deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Söz konusu veriler sanal gerçeklik uygulamalarının Çince kelimelerin öğretiminde kullanıldığını ve olumlu sonuçlar alındığını göstermektedir.

Kelime öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik araştırmaların önemli bir bölümü de İngilizce öğretimine odaklanmaktadır. Bu araştırmalardan biri Alfadil (2020) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür. Alfadil (2020), sanal gerçeklik oyunu olan House of Languages adlı uygulamanın yabancı dil olarak İngilizce kelime edinimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel bir araştırma tasarımı kullanılan bu çalışmada sanal gerçeklik uygulaması ile geleneksel yöntem kelime öğretimi bağlamında karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlar sanal gerçeklik oyununun kelime öğretiminde geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. İlgili sonuçlar Chen, Hung ve Yeh'in (2021) yapmış olduğu araştırmada da desteklenmiştir. Araştırmacılar İngilizce öğretiminde sanal gerçeklik uygulaması kullanmış ve kelime öğretimi bağlamında olumlu sonuçlar almıştır. İngilizce kelime öğretimi çerçevesinde yapılan diğer bir araştırma Lai ve Chen (2021) tarafından lise öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Sanal gerçeklik ve kişisel bilgisayar oyunlarının yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kelime öğrenimine etkisinin incelendiği bu araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kelime çevirisi ve kelime tanıma testleriyle birlikte gerçekleştirilen etkinliklerde iki grubun da başarılı sonuçlar aldığı tespit edilirken sanal gerçeklik kullanan grubun daha başarılı sonuçlar aldığı belirlenmiştir. İlgili çalışmaların yanı sıra Fuhrman ve diğerlerinin (2021), sanal gerçeklik uygulamasını Fince kelime öğretimi için kullanmış ve gerçekleştirilen uygulamaların hem öğrenmede hem de hatırlamada olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Araştırma sürecinde incelemeye tabi tutulan çalışmaların verileri, sanal gerçeklik uygulamalarının gerek somutlaştırma gerekse oyunlaştırma yoluyla kelime öğretimine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında söz konusu uygulamaların öğrencilerin kelime öğrenimine katılımlarını yükseltmesi (Song ve diğerleri, 2022) yine ortaya konan faydalar arasında görülebilir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarıyla gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç etrafında Web of Science'da yayımlanmış makaleler taranmış ve tespit edilebilen makaleler incelemeye tabi tutulmuştur.

İlgili makaleler ele alındığında sanal gerçeklik uygulamalarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin dil öğretimi sürecini destekleyebileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda yapılan meta-analiz çalışmalarında da çeşitli sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin hem iletişim becerilerini hem de dil yeterliliğini önemli ölçüde geliştirebileceği ortaya konulmuştur (Chen ve diğerleri, 2022; Wang ve diğerleri, 2019). Sanal gerçeklik uygulamalarının sürükleyici öğrenme sağlaması, motivasyonu artırması, tam zamanlı kullanılabilirliği, etkileşim oluşturması ve öğrenme kaygısını azaltması dil öğrenimini desteklemesi açısından önemli görülmektedir (Chen ve Hsu, 2020; Huang ve diğerleri, 2021; Peeters, 2019; Yang ve diğerleri, 2010). Ancak bu potansiyelin açığa çıkarılması için sanal gerçeklik uygulamalarının nasıl kullanılacağına dair uygun bir planlama yapılmasına ve uygun yöntemlerin tercih edilmesine ihtiyaç vardır (Sunarti ve diğerleri, 2021).

Araştırma sürecinde tespit edilen makaleler incelendiğinde, dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda öğretim basamaklarının hepsine yer verildiği buna karşın en sık tercih edilen örneklemin lise ve lisans düzeyi olduğu belirlenmiştir. Farklı indekslerde yapılan taramalarda ise bu araştırmaların üniversite düzeyinde (Huang ve diğerleri, 2021) ve ilköğretim-ortaöğretim düzeyinde (Pinto ve diğerleri, 2021) yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bunun yanında incelenen makalelerde dört temel dil becerisine, dil bilgisine ve kelime öğretimine yönelik araştırmalar yürütüldüğü görülmüştür. Bu araştırmaların önemli bir bölümü ise İngilizce ve Çince odaklıdır. Gerçekleştirilen bir sistematik derleme çalışmasında da dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasına yönelik araştırmalarda en çok üzerinde durulan dilin İngilizce olduğu belirlenmiştir (Pinto ve diğerleri, 2021). Yine Almanca, Danca, Felemenkçe ve Fince dillerinde de sanal gerçeklik destekli dil öğretimi araştırmaları yürütülmüştür. Bu dillerin ana dili ve ikinci dil olarak öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı ve genel itibarıyla olumlu sonuçlar alındığı tespit edilmiştir.

Sanal gerçeklik uygulamalarının araç olarak kullanıldığı dil öğretimi araştırmalarında dinleme becerisi ve konuşma becerisi genel itibarıyla birlikte ele alınmıştır. Taktıkları teknolojik cihazla bağlama dayalı kurgulanan sanal bir dünyaya dâhil olan katılımcılar, bu sanal ortamda dinleme ve konuşma faaliyetlerini gerçekleştirebilmektedir. Bazı uygulamalarda alışveriş yapılabilecek bir ortamda müşteri rolünde olan bazı uygulamalarda ise topluluk önünde bir konuşmacı rolünde olan katılımcılar sanal dünyadaki karakterlerle iletişim kurabilmektedir. Bu kapsamda Mondly ve SpeakApp-Kids gibi uygulamalar geliştirilmiş ve belirli bir eğitim çerçevesi dâhilinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar dinleme becerisi ele alındığında dinlediğini anlama noktasında olumlu sonuçlar göstermiştir. Yapılan araştırmaların katılımcılarının da sanal gerçeklik uygulamasının dinleme becerisinde kullanımına yönelik olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür (Andika ve diğerleri, 2022). Bu durum, sanal gerçeklik uygulamasının bireyleri bağlamsal olarak destekleyen bir ortam yaratmasıyla açıklanabilir (Tai, 2022). Konuşma becerisi ele alındığında ise sanal gerçeklik destekli etkinliklerin konuşma performansını, telaffuz ve sözlü sunum becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu araştırmalarda katılımcıların bir turist rehberi veya bir müze rehberi rolünde sanal ortamlara dâhil olarak yaptıkları tanıtım konuşmaları farklı bağlam ve farklı sanal ortamlarla da genişletilebilir. Ayrıca söz konusu ortamlarda yapılan konuşma pratiklerinin katılımcıların kaygı düzeyini de azalttığı tespit edilmiştir. Farklı indekslerde taranan makaleler incelendiğinde de benzer sonuçlar görülmüş, araştırmaların sonuçları sanal gerçeklik uygulamalarının kullanıldığı etkinliklerin bireylerin konuşma becerisini geliştirdiğini (Frisby ve diğerleri, 2020; Liu ve diğerleri, 2013; Palmas ve diğerleri, 2019), telaffuzun gelişimine katkı sağladığını (Alemi ve Khatoony, 2020)

ve konuşma kaygısının azalmasında olumlu sonuçlar verdiğini (Lear, 2020) göstermiştir. Bunun yanında yapılan araştırmaların farklı öğrenim düzeylerine hitap etmesi ve olumlu sonuçlar ortaya koyması ise gelecekte bu konu üzerinde yapılacak araştırmaları teşvik edeceği düşünülmektedir.

Sanal gerçeklik destekli olarak yürütülen okuma etkinliklerinin sonuçları diğer beceriler üzerine yapılan araştırmalardaki olumlu sonuçlardan farklıdır. Tespit edilebilen bir araştırmada sanal gerçeklik uygulamalarının okuduğunu anlatma performansını desteklediği ancak kalıcılık puanlarında bir fark yaratmadığı ortaya konulmuştur. Flores-Gallegos, Rodríguez-Leis ve Fernández (2022) tarafından yapılan araştırmada sanal gerçeklik destekli okumanın okuma performansında önemli bir değişiklik yaratmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Acar ve Cavas (2020) yapmış oldukları araştırmada, bu uygulamanın okuma becerisini desteklediğini belirlemiştir. Bu bağlamda literatürde yer alan araştırma sonuçlarından hareketle net bir sonuca varıldığı söylenemez. Sanal gerçekliğin, okuma etkinliği üzerinde olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir diğer etkisi ise okuma süresini artırmasıdır. Bu veri iki farklı araştırmada da ortaya konulmuştur. Sanal gerçeklik gözlüklerinin uzamsal çözünürlüklerinin yetersiz olabilmesi veya bu gözlüklerle okumanın günlük okuma davranışları düşünüldüğünde yeterince doğal olmaması (Mirault ve diğerleri, 2020) bir dezavantaj olarak görülebilir.

Yazma becerisi çerçevesinde yürütülen sanal gerçeklik araştırmaları incelendiğinde, bu uygulamalarla gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma performanslarını destekleyebileceği görülmektedir. Bu uygulamaların ana dilde ve ikinci dil öğretiminde kullanımı üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda Virgiawan ve diğerlerinin (2020) yapmış olduğu rehberli yazma uygulamasında da sanal gerçeklik destekli yazma etkinliğinin yazma başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca Mohamed ve diğerleri (2022), ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan deneysel bir araştırma gerçekleştirmiş, araştırmacının sonuçları sanal gerçeklik destekli yazma etkinliğinin İngilizce yazma becerisi puanlarını yükselttiğini göstermiştir. Yapılan incelemede sanal gerçeklik uygulamalarının yaratıcı yazma, betimleyici yazma, tartışmacı yazma ve özetleme becerilerine olan etkisinin araştırmaların odak noktaları olduğu, verilerin sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerine katkı sunabileceğine dair kanıtlar sunduğu belirlenmiştir. Sanal gerçeklik uygulamalarının hayal gücünü destekleyici yapısı, farklı ortamlarla sınıftan çıkmadan 3 boyutlu olarak karşılaşılabilmesi gibi unsurlar bu teknolojinin eğitimin farklı alanlarında kullanılabilmesine olanak tanımaktadır. Nitekim farklı öğretim kademeleriyle gerçekleştirilen ve yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılması bu hususta yeni araştırmaların yapılmasına da katkı sunacaktır.

İncelenen makalelerde sanal gerçeklik uygulamalarının kelime öğretiminde kullanımına yönelik araştırmaların nispeten daha çok olduğu görülmüştür. Kelime öğretimi çalışmaları özellikle ikinci dil öğretiminde yoğunlaşmıştır. Araştırmaların geneli İngilizce ve Çince kelimelerin öğretimi için yapılırsa da bir araştırmada Fince kelimelerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kelime eşleştirme programları, videolar, bilgisayar oyunları ve geleneksel yöntem ile kelime öğretimi etkinlikleriyle kıyaslanan sanal gerçeklik destekli kelime öğretimi etkinlikleri, yapılan araştırmalarda daha başarılı sonuçlar vermiştir. İlgili araştırmalarda sanal gerçeklik uygulamalarının hem kelime öğretimine hem de akılda kalıcılığa katkıları olduğu raporlanmıştır. Bu durum sanal gerçeklik teknolojisinin

bağlama duyarlı ortam oluşturabilmesi, somutlaştırmaya ve oyunlaştırmaya imkân tanınması gibi faydalarıyla açıklanabilir. Farklı indekslerde taranan makaleler incelendiğinde de araştırmamızdaki verilerin desteklendiği görülmüş sanal gerçeklik uygulamalarının kelime öğretimini destekleyebileceği (Kurniawati ve diğerleri, 2022; Madini ve Alshaikhi, 2017; Monteiro ve Ribeiro, 2020), kelime hatırlamaya (Vázquez ve diğerleri, 2018) ve kelimelerin akılda kalıcılığına (Palmeira ve diğerleri, 2020) katkı sunabileceği belirlenmiştir. Sanal gerçeklik uygulamalarıyla desteklenen dil öğretimi etkinliklerinin tespit edilen bir diğer faydası ise dil bilgisi üzerinedir. Gerçekleştirilen iki araştırmada bu husus ele alınmış ve ortak sonuç olarak sanal gerçeklik uygulamalarıyla yürütülen etkinliklerin dil bilgisi hatalarını azalttığı ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımının dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve kelime öğretimi başlıklarında olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Söz konusu etkiler ilkökul seviyesinden lisansüstü eğitim seviyesine hatta yetişkinlerle yapılan çalışmalarda dâhi gözlemlenmiştir. Ayrıca İngilizce ve Çince olmak başta üzere birçok dilin öğretiminde deneyimlenmiş ve pozitif etkiler tespit edilmiştir. Ancak yapılan araştırma sayısının az olması, araştırmaların genelinde işe koşulan örneklem sayılarının genellemeye olanak tanımaması, sanal gerçeklik teknolojisinin maliyetinin çok olması ve yalnızca dil öğretimi alanında bilgiye sahip bir öğreticinin sanal gerçeklik destekli bir dil öğretimi etkinliğini planlamasının zor olması bu teknolojinin henüz yaygın kullanımının önündeki engeller olarak görülebilir. Bu kapsamda dil öğretimi çalışmalarında olumlu sonuçları raporlanan bu teknolojinin yaygın kullanımına yönelik araştırmaların sıklaştırılması; araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından örneklem sayılarının artırılması; bilgisayar, yazılım ve Türkçe öğretimi gibi farklı disiplinlerden bireylerin bir araya gelerek içerik üretmesi; ana dili ve ikinci dil öğretimi üzerine yapılan araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurularak Türkçe öğretiminde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisinden faydalanılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar, A. ve Cavas, B. (2020). The effect of virtual reality enhanced learning environment on the 7th-grade students' reading and writing skills in english. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 22-33.
- Adams Becker, S., Freeman, A., Giesinger Hall, C., Cummins, M. & Yuhnke, B. (2016, December). NMC/CoSN Horizon, *K-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://www.learntechlib.org/p/173568/>.
- Akkaya, N. ve Şengül, L. (2022). Metaverse ve dil eğitimi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 314-326. doi: 10.52974/jena.1194504
- Alemi, M., & Khatoony, S. (2020). Virtual reality assisted pronunciation training (VRAPT) for young EFL learners. *Teaching English with Technology*, 20(4), 59-81.
- Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 103893.
- Andika, Y., Ekowati, S. H., Ismail, S., & Hierro, I. A. (2022). Need an analysis of virtual reality-based learning media for French listening skills of DELF A1. *KEMBARA:*

Jurnal Keilmuan Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya, 8(1), 37-50.
<https://doi.org/10.22219/kembara.v8i1.20024>

- Baceviciute, S., Terkildsen, T., & Makransky, G. (2021). Remediating learning from non-immersive to immersive media: Using EEG to investigate the effects of environmental embeddedness on reading in Virtual Reality. *Computers & Education*, 164, 104122.
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Blyth, C. (2018). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51(1), 225-232.
- Boetje, J., & Van Ginkel, S. (2021). The added benefit of an extra practice session in virtual reality on the development of presentation skills: A randomized control trial. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 253-264.
- Bonner, E., & Reinders, H. (2018). Augmented and virtual reality in the language classroom: Practical ideas. *Teaching English with Technology*, 18(3), 33-53.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027.
- Chen, B., Wang, Y., & Wang, L. (2022). The effects of virtual reality-assisted language learning: a meta-analysis. *Sustainability*, 14(6), 3147.
- Chen, C. H., Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2021). Virtual reality in problem-based learning contexts: Effects on the problem-solving performance, vocabulary acquisition and motivation of English language learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 851-860.
- Chen, M., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., & Chao, G. C. N. (2021). Modeling learners' self-concept in Chinese descriptive writing based on the affordances of a virtual reality-supported environment. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6013-6032.
- Chen, M., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., & Jiang, M. Y. C. (2021). Teachers' conceptions of teaching Chinese descriptive composition with interactive spherical video-based virtual reality. *Frontiers in Psychology*, 12, 591-708.
- Chen, Y. L. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and linguistic development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 637-646.
- Chen, Y. L., & Hsu, C. C. (2020). Self-regulated mobile game-based English learning in a virtual reality environment. *Computers & Education*, 154, 103-910.
- Chien, S. Y., Hwang, G. J., & Jong, M. S. Y. (2020). Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-Speaking performance and learning perceptions. *Computers & Education*, 146, 103-751.
- Çetinkaya Özdemir, E. ve Akyol, H. (2021). Effect of augmented reality-based reading activities on some reading variables and participation in class. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 135-154.

- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Anadili olan Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Dreher, C., Reiners, T., Dreher, N., & Dreher, H. (2009). Virtual worlds as a context suited for information systems education: Discussion of pedagogical experience and curriculum design with reference to Secon Life. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 211–224.
- Ebadi, S., & Ebadijalal, M. (2022). The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1975-2000.
- Er, O. ve Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Er, O. ve Sarıtken, H. (2022). Perceptions of middle school Turkish language teachers on using e-learning tools in grammar teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 9-18.
- Ertmer, P., & Newby, T. (2013). Behaviorism, cognitivism, and constructivism: Connecting yesterday's theories to today's contexts. *Performance Improvement Quarterly*, 65-71.
- Flores-Gallegos, R., Rodríguez-Leis, P., & Fernández, T. (2022). Effects of a virtual reality training program on visual attention and motor performance in children with reading learning disability. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 32, 100-394.
- Frisby, B. N., Kaufmann, R., Vallade, J. I., Frey, T. K., & Martin, J. C. (2020). Using virtual reality for speech rehearsals: An innovative instructor approach to enhance student public speaking efficacy. *Basic Communication Course Annual*, 32(1), 6.
- Fuhrman, O., Eckerling, A., Friedmann, N., Tarrasch, R., & Raz, G. (2021). The moving learner: Object manipulation in virtual reality improves vocabulary learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 672-683.
- Gómez, S. A. (2020). Games and gamification in the classroom. İçinde *Radical Solutions and eLearning*. 101-115. Springer, Singapore.
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2020). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: A systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8, 1–32. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>
- Hassani, K., Nahvi, A., & Ahmadi, A. (2016). Design and implementation of an intelligent virtual environment for improving speaking and listening skills. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 252-271.
- Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2020). Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1386-1405.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability*, 13(9), 46-39.

- Khodabandeh, F. (2022). Exploring the applicability of virtual reality-enhanced education on extrovert and introvert EFL learners' paragraph writing. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-21.
- Kirner, C., & Kirner, T. G. (2011). Evolução e tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. *Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências. Cap, 1*, 10-25.
- Kocaman Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Kurniawati, N., Sofarini, A., Maolida, E. H., & Jatmika, R. T. D. (2022). The praxis of integrating virtual reality into vocabulary teaching to young learners. *English Review: Journal of English Education*, 10(2), 371-380.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. DOI: 10.16916/aded.65619
- Lai, K. W. K., & Chen, H. J. H. (2021). A comparative study on the effects of a VR and PC visual novel game on vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-34.
- Lamb, R. L., Etopio, E., Hand, B., & Yoon, S. Y. (2019). Virtual reality simulation: Effects on academic performance within two domains of writing in science. *Journal of Science Education and Technology*, 28(4), 371-381.
- Lear, C. A. (2020). The use of virtual reality to reduce L2 speaking anxiety. *名古屋外国語大学論集= Bulletin of Nagoya University of Foreign Studies*, 6, 147-169.
- Legault, J., Zhao, J., Chi, Y. A., Chen, W., Klippel, A., & Li, P. (2019). Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning. *Languages*, 4(13), 1-32. <https://doi.org/10.3390/languages4010013>
- Liu, X., Yan, N., Wang, L., Wu, X., & Ng, M. L. (2013, August). *An interactive speech training system with virtual reality articulation for Mandarin-speaking hearing impaired children*. In *2013 IEEE International Conference on Information and Automation (ICIA)* (pp. 191-196), Shenzhen, China.
- Madini, A. A., & Alshaikhi, D. (2017). Virtual reality for teaching ESP vocabulary: A myth or a possibility. *International Journal of English Language Education*, 5(2), 111-126. <https://doi.org/10.5296/ijele.v5i2.11993>
- MEB (2022, Aralık). *Eğitimde FATİH projesi hakkında*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- Mirault, J., Guerre-Genton, A., Dufau, S., & Grainger, J. (2020). Using virtual reality to study reading: An eye-tracking investigation of transposed-word effects. *Methods in Psychology*, 3, 100-129.
- Mohamed, H. A., Saleh, E. S. A. D., Ahmad, E. S., & Al-Tonsi, H. G. (2022). The effect of virtual reality in developing al-azhar secondary stage students' efl writing skills. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 4349-4365.

- Monteiro, A. M. V., & Ribeiro, P. N. D. S. (2020). Virtual reality in English vocabulary teaching: an exploratory study on affect in the use of technology. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59, 1310-1338.
- Palmas, F., Cichor, J., Plecher, D. A., & Klinker, G. (2019, October). *Acceptance and effectiveness of a virtual reality public speaking training*. In 2019 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR). Beijing, China. 363-371.
- Palmeira, E. G. Q., Saint Martin, V. B., Gonçalves, V. B., Moraes, Í. A., Júnior, E. A. L., & Cardoso, A. (2020). The use of immersive virtual reality for vocabulary acquisition: A systematic literature review. *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 532-541.
- Papanastasiou, G., Drigas, A., Skianis, C., Lytras, M., & Papanastasiou, E. (2019). Virtual and augmented reality effects on K-12, higher and tertiary education students' twenty-first century skills. *Virtual Reality*, 23(4), 425-436.
- Patera, M., Draper, S., & Naef, M. (2008). Exploring magic cottage: A virtual reality environment for stimulating children's imaginative writing. *Interactive Learning Environments*, 16(3), 245-263.
- Peeters, D. (2019). Virtual reality: A game-changing method for the language sciences. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(3), 894-900.
- Peterson, M., White, J., Mirzaei, M. S., & Wang, Q. (2022). A review of research on the application of digital games in foreign language education. *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning*, 1948-1971.
- Pilancı, H., Çalışkan, H., Aydın, C. H., Söker, N., & Saltık, O. (2015). Uzaktan Türkçe öğretim programı (Tsp): hazırlık, uygulama, sorunlar ve çözümler. *Turkish Studies*, 10(11), 1277-1296.
- Pilgrim, J. M., & Pilgrim, J. (2016). The use of virtual reality tools in the reading-language arts classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 4(2), 90-97.
- Pinto, R. D., Peixoto, B., Melo, M., Cabral, L., & Bessa, M. (2021). Foreign language learning gamification using virtual reality—a systematic review of empirical research. *Education Sciences*, 11(5), 222.
- Rau, P. L. P., Zheng, J., Guo, Z., & Li, J. (2018). Speed reading on virtual reality and augmented reality. *Computers & Education*, 125, 240-245.
- Shin, D. H. (2018). Empathy and embodied experience in virtual environment: To what extent can virtual reality stimulate empathy and embodied experience?. *Computers in Human Behavior*, 78, 64-73.
- Smith, B., & González-Lloret, M. (2021). Technology-mediated task-based language teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 54(4), 518-534.
- Song, Y., Wen, Y., Yang, Y., & Cao, J. (2022). Developing a 'Virtual Go mode' on a mobile app to enhance primary students' vocabulary learning engagement: an exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-10.

- Sunarti, Widyatmoko, T., & Bukhori, H. A. (2021, December). *An experimental approach in implementation of virtual reality for improving psychomotor skill in listening course*. In International Seminar on Language, Education, and Culture (ISoLEC 2021) (pp. 298-302). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211212.056>
- Sülter, R. E., Ketelaar, P. E., & Lange, W. G. (2022). SpeakApp-Kids! Virtual reality training to reduce fear of public speaking in children—A proof of concept. *Computers & Education*, 178, 104-384.
- Tai, T. Y. (2022). Impact of mobile virtual reality on EFL learners' listening comprehension. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-23.
- Tai, T. Y., & Chen, H. H. J. (2021). The impact of immersive virtual reality on EFL learners' listening comprehension. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1272-1293.
- Tai, T. Y., Chen, H. H. J., & Todd, G. (2022). The impact of a virtual reality app on adolescent EFL learners' vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 892-917. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735>
- Tsai, C. C. (2020). The effects of augmented reality to motivation and performance in EFL vocabulary learning. *International Journal of Instruction*, 13(4), 987-1000.
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Van Ginkel, S., Ruiz, D., Mononen, A., Karaman, C., de Keijzer, A., & Sitthiworachart, J. (2020). The impact of computer-mediated immediate feedback on developing oral presentation skills: An exploratory study in virtual reality. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 412-422.
- Vázquez, C., Xia, L., Aikawa, T., & Maes, P. (2018, July). Words in motion: Kinesthetic language learning in virtual reality. In *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, IEEE, 272-276.
- Virgiawan, M., Suryani, N., & Sutimin, L. A. (2020). The effectiveness of guided writing combined with virtual reality video as teaching media on students' writing achievement. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(10), 41-47.
- Wang, C., Lan, Y., Tseng, W., Lin, Y. R. & Gupta, K. C. (2019). On the effects of 3D virtual worlds in language learning – a meta-analysis, *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 891-915. doi: 10.1080/09588221.2019.1598444
- Xie, Y., Ryder, L., & Chen, Y. (2019). Using interactive virtual reality tools in an advanced Chinese language class: a case study. *TechTrends*, 63(3), 251-259.
- Yang, G., Chen, Y. T., Zheng, X. L., & Hwang, G. J. (2021). From experiencing to expressing: A virtual reality approach to facilitating pupils' descriptive paper writing performance and learning behavior engagement. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 807-823.

- Yang, J. C., Chen, C. H., & Chang Jeng, M. (2010). Integrating video-capture virtual reality technology into a physically interactive learning environment for English learning. *Computers & Education*, 55(3), 1346–1356.
- Zhang, R., & Zou, D. (2020). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696-742.

Extended Abstract

Language teaching is a skill-oriented process rather than a knowledge-oriented one. This process aims to improve the ability of individuals to understand, and explain their own culture. The language teaching process should be carried out in a healthy way in order for individuals to make sense of life, to communicate with their environment, to express themselves, to ensure their intellectual development, and even to develop their connection with different cultures. The teaching of language, which is the most basic expressive power of the individual, is important in terms of increasing her/his thinking, and expressive power (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). In this context, language teaching should be carried out with methods, and techniques appropriate to the needs, and abilities of students (Demir & Yapıcı, 2007). It is seen that these methods, and techniques have become different in the historical process. The accumulation of knowledge, and the development of technology have an important place in the formation of these differences. Technological developments have paved the way for new applications in the field of language teaching, as in many fields. Digital tools such as visuals, audio files, presentations, videos, and 3D content are now actively used in language teaching, and the number of research conducted on this subject is increasing (Birinci, 2020; Zhang & Zou, 2020).

This descriptive qualitative research tries to determine the reflections of these applications on language teaching based on the research that virtual reality technology is used in the context of language teaching. While accessing the data of the research, document analysis was used. The search made during the research process was limited to the articles scanned in Web of Science. In order to determine the articles in question, the concepts of "language, language teaching, listening, speaking, reading, writing, vocabulary, vocabulary teaching, and grammar" were searched in the context of virtual reality. When the articles identified in the research process are examined, it is seen that all of the teaching steps are included in the researches carried out for virtual reality applications in language teaching. On the other hand, it was determined that the most preferred sample was high school, and undergraduate level. In addition, it was determined that researches were carried out on four basic language skills, grammar, and vocabulary teaching in the articles examined. An important part of these researches are focused on English, and Chinese. Virtual reality-supported language teaching researches were also conducted in German, Danish, Dutch, and Finnish. It has been determined that virtual reality applications are used in teaching these languages as mother tongue, and second language, and generally positive results are obtained.

In language teaching researches where virtual reality applications are used as tools, listening skills, and speaking skills are generally considered together. Participants who are included in a virtual world based on context with the technological device they wear can perform listening, and speaking activities in this virtual environment. The applications showed positive results in terms of listening comprehension when listening skills were taken into consideration. When speaking skills are considered, it has been determined that virtual reality-supported activities improve speech performance, pronunciation, and oral presentation skills. In addition, it was found that the speaking practices in these environments also reduced the anxiety level of the participants.

The results of reading activities carried out with virtual reality-supported are different from the positive results of research on other skills. In a detectable study, it was revealed that virtual reality applications support reading comprehension performance but do not make a difference in retention scores. Another effect of virtual reality on reading activity, which can be evaluated negatively, is that it increases reading time. It has been determined that the effects of virtual reality applications performed for writing skills on creative writing, descriptive writing, argumentative writing, and summarization skills are the focal points of researches. The results of the researches provided evidence that virtual reality applications can contribute to students' writing skills.

In the articles examined, it has been seen that there are relatively more researches on the use of virtual reality applications in vocabulary teaching. Vocabulary teaching researches focused especially on second language teaching. Most of the researches were conducted for the teaching of English, and Chinese words. Vocabulary matching programs, videos, computer games, and virtual reality-supported vocabulary teaching activities, which were compared with traditional methods, and vocabulary teaching activities, gave more successful results in the researches. In related researches, it has been reported that virtual reality applications contribute to both vocabulary teaching, and memorization. Another identified benefit of language teaching activities supported by virtual reality applications is on grammar. This issue was addressed in the two researches conducted, and as a common result, it was stated that the activities carried out with virtual reality applications reduced grammatical errors.

When the research results are considered in general, it can be said that the use of virtual reality applications in language teaching has positive effects on the four basic language skills, grammar, and vocabulary teaching. In this context, increasing the frequency of research on the widespread use of this technology, whose positive results are reported in language teaching studies; increasing the number of samples in terms of the generalizability of the research results; individuals from different disciplines such as computers, software, and Turkish teaching come together to produce content; considering the results of research on mother tongue, and second language teaching, it is recommended to use virtual reality technology in teaching Turkish, and teaching Turkish as a foreign language.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 837-857, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN ÖĞRETİMLE YÜRÜTÖLEN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ*

Dilan KAYA DURNA**

Meltem AKIN KÖSTERELİÖĞLU***

Geliş Tarihi: Ocak, 2023

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

Araştırma pandemi sürecinde uzaktan öğretimle yürütölen öğretimlik uygulaması dersine yönelik öğretim ve öğretim adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı branşlarda görev yapan 32 öğretim ve 72 öğretim adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda hem öğretimlerin hem de öğretim adaylarının uygulamaya dair görüşleri alınmış ve 8'er tema ve alt temalar altında yorumlanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde öğretim adaylarının uzaktan öğretim ile yürütölen öğretimlik uygulaması dersinden beklentilerinin en çok meslek yaşamları için tecrübe edinmek olduğu ve dersin beklentilerini karşlamadığı, öğretimler tarafından ise en çok uzaktan öğretimle dersin verimli olmadığı gibi dezavantajlarının ve kısıtlılıklarının olduğu ifade edilmiştir. Buna rağmen öğretim adaylarının uzaktan öğretimle de olsa bu ders kapsamında öğrencilerle bir araya gelmesine imkân tanıdığı, uzaktan öğretimle nasıl ders işleneceğinin öğrenilmiş olması ve öğretimlerin de uzaktan öğretimle öğretim adaylarına nasıl rehberlik edileceği konusunda kendilerini geliştirmelerini sağladığı gibi avantajlarının olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, öğretimlik uygulaması, uzaktan öğretim, öğretim adayları.

OPINIONS OF TEACHERS AND CANDIDATES ON THE PRACTICE OF TEACHING PRACTICE CONDUCTED BY DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC PROCESS

Abstract

The research was carried out to determine the opinions of teachers and teacher candidates about the teaching practice course conducted with distance education during the pandemic process. The research was conducted using

* Bu çalışma 14-17 Kasım 2022 tarihinde 20. Uluslararası Sınıf Öğretimliği Eğitim Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi; Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD, dilankaya21@gmail.com.

*** Prof. Dr.; Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, mkostereli@amasya.edu.tr.
Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Etik Kurulu, 29.03.2021 tarih ve E-30640013-108.01-10998 sayılı karar.

phenomenology, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 32 teachers and 72 teacher candidates working in different regions of Turkey and in different branches in the 2020-2021 academic year. As a result of the research, the opinions of both teachers and teacher candidates on the application were taken and interpreted under 8 themes and sub-themes. When the findings were evaluated, it was stated that the expectations of the teacher candidates from the teaching practice course conducted with distance education were mostly to gain experience for their professional life and the course did not meet their expectations, while the teachers stated that the distance education course was not efficient and had disadvantages and limitations. Despite this, it is among the results obtained that it allows pre-service teachers to come together with students within the scope of this course, even if it is through distance education, that they have learned how to teach lessons with distance education, and that teachers also improve themselves on how to guide pre-service teachers with distance education.

Keywords: Pandemic, teaching practice, distance education teacher candidates.

Giriş

Eğitimle ilgili faaliyetlerin hepsi, belli amaçlara ulaşmak ve belirli işlevleri yerine getirmek içindir. Toplumların eğitim felsefelerine göre ise teorik olarak yetiştirilmesi planlanan bir insan tipi ve oluşturulmak istenilen bir toplum düzeni vardır (Şişman, 2007, s. 19). Şüphesiz bu düzenin oluşturulması ve istenilen niteliklerin kazandırılmasında en önemli rol eğitime düşmektedir. Öğretmenler bireylere ve uzun vadede toplum geneline yeni becerilerin ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Öğretmenlere yöneltilen bu beklentiler, donanımlı bir öğretmenin bütün özellikleriyle tanımlanmasını ve bu çerçevede hazırlanan öğretmen yetiştirme programlarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2017). Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2007, s. 189).

2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisi dünya genelinde eğitim-öğretim faaliyetlerini oldukça derinden etkilemiştir. Okul öncesinden üniversiteye kadar tüm kademelerde pandeminin etkisi hissedilmiştir. Bu durumun uzaktan öğretimi bir tercih olmaktan ziyade zorunluluk hâline getirdiği bilinmektedir (Akdemir ve Kıçıl, 2020, s. 688). Bu nedenle pandeminin eğitime olan etkilerini azaltabilmek amacıyla dünya genelinde uzaktan öğretimle eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmış ve bu alandaki çalışmalar hız kazanmıştır. Bu durum tüm eğitim öğretim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim kademesi için de önemli bir sorun teşkil etmiştir (Gök Çolak ve Efeoğlu, 2021, s. 178). 26 Mart 2020 tarihinde Yükseköğretim Kurulu basın toplantısında “Bu sene Bahar dönemi eğitim öğretim sürecini sadece uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital öğretim imkânları ile sürdürüleceği yani bahar döneminde yüz yüze eğitim yapılmayacağı” şeklindeki karar kamuoyu ile paylaşılmıştır (URL-1). Bu kararın devamında ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında diğer tüm fakültelerde olduğu gibi eğitim fakültelerinde de tüm programların uzaktan öğretim ile yapılmasına imkân verecek şekilde güncellenmesi ve öğretmen adaylarının hem mesleki hem akademik gelişimlerini destekleyecek uygulamaların bir an önce hayata geçirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca eğitim fakültelerindeki tüm ana bilim dallarına ait eğitim programlarında bulunan tüm derslerin uzaktan öğretimle yapılması kararı alınmıştır. Nitekim bu derslerden birisi de öğretmenlik uygulaması dersidir (Gök Çolak ve Efeoğlu, 2021, s. 178).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki öğretmenlik uygulaması; alan deneyimi, öğrenci öğretmen birlikteliği, klinik öğretim veya mentorluk programları vb. hangi biçimde olursa olsun, tipik olarak öğretmen adaylarının deneyimlediği öğretmenlik mesleğine giden yolda en uzun ve en yoğun maruz bırakılmayı oluşturur. Uygulamada, öğretmen adayları bir mentorun, danışman öğretmenlerin veya bir üniversiteden/yüksekokuldan danışmanların rehberliğinde görece bağımsız hareket ederler. Bu, öğretmen eğitimi programlarında teorik çalışmalar ve okul tesislerinde uygulamalı deneyim sağlayan eğitim yapısıdır (Graham & Thornley, 2000'den akt: Cohen, Hoz ve Kaplan, 2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini uygulayabilmesi için eğitim-öğretim süreçlerinin dördüncü sınıfı ders programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması eğitimi, öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimde gelişimleri için oldukça önemlidir. Öğretmen adayları uygulama için gittikleri okullarda öğrenciler ile birebir etkileşim içerisinde olup; sınıfta bulunan öğretmenin rehberliğinde hem gözlem yapmakta hem de uygulama sürecini yerine getirmektedirler. Bu yönüyle öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayı için adeta bir atölye görevi görmektedir (Zengin ve Çoban, 2020, s. 46). Bu ders sayesinde öğretmen adayı kendisine bir sınıf verildiğinde neler yaşanabileceğini görmekte ve karşılaşılabileceği problemleri çözebilmek adına deneyim kazanmaktadır (Kale, 2011, s. 257). Diğer bir ifadeyle öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlandıkları süreçte deneyim kazandıkları bir uygulama olarak da değerlendirilebilmektedir.

Öğretmenlik uygulaması, öğretmenlerin kalitesi üzerinde büyük etkisi olan Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin en kritik bileşenlerinden biri olarak kabul edilir (Zeichner, 2010'den akt: Almonacid-Fierro, De Carvalho ve Castillo-Retamal, 2021). Bu örneğin değerine rağmen öğretmenlik uygulaması; duygusal, fiziksel ve kişilerarası olarak deneyimlendiği için öğrenciler için karmaşık bir deneyimi temsil eder. Öğretmenin gelişiminde ve meslekte kalıcılığında önemli sonuçları olan zorlu bir süreçtir (Melville vd., 2014'ten akt: Almonacid-Fierro vd., 2021). Aynı şekilde öğretmenlik uygulaması, üniversiteler ve okullar arasında, öğrencileri performans göstermeleri gereken karmaşık bir senaryoya sokan, genellikle sorunlu ve gergin bir ilişki içinde bir anlaşmazlık noktası olarak anlamak mümkündür (Starkie, 2007'den akt: Almonacid-Fierro vd., 2021).

Eğitim toplumun sürekliliği ve gelişmesi açısından çok önemli ve kesintisiz şekilde yönetilmesi gereken bir süreçtir. Dünya genelinde toplumların yaşadığı bazı sorunlar nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinde de değişikliklere gidilmekte, bu sorunlarla başa çıkabilmek amacıyla yüz yüze öğretimden uzaktan öğretime doğru geçişler yaşanmaktadır (Karatepe, Küçükgencay ve Peker, 2020, s. 1262). Uzaktan öğretim; öğreten ve öğrenenin mekândan bağımsız, zamana karşı bağımlı, bağımsız veya yarı bağımsız bir şekilde teknolojik gelişmelerin de etkili olduğu değişik yöntemlerle iletişime geçilmesi suretiyle yapılan eğitim şeklidir (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016, s. 54). Eğitimin sürekliliğini en düzenli şekilde sağlamanın bir yolu olarak uzaktan veya çevrimiçi eğitim, dünya çapında eğitim sistemlerinin en çok benimsediği stratejilerden biri hâline geldi. Pandemiye yanıt olarak, birçok okul artık öğretmenlerin ve öğrencilerin video konferans toplantı uygulamaları gibi araçları kullanarak derslerine devam etmelerine olanak tanıyan teknoloji tabanlı bir uzaktan eğitim modeli üzerinde düşünüyor. UNESCO, okulların ve öğretmenlerin öğrencilere uzaktan ulaşmak için kullanmaları amacıyla açık eğitim programlarının, platformlarının ve uygulamalarının kullanılmasını önerirken (UNESCO, 2020'den akt: Almonacid-Fierro vd., 2021); OECD ise, pandemi

sürecinde uzaktan eğitim yoluyla bir eğitim yürütülmesine rehberlik edecek bir çerçeve oluşturdu (OECD, 2020'den akt: Almonacid-Fierro vd., 2021).

Uzaktan öğretim sıralanan avantajlarına karşın bazı sınırlılıklara da sahiptir. Kolay iletişimin sağlanamaması, öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi, bağımsız öğrenmeyi bilmeyen öğrencilerin zorlanabileceği ihtimali, öğrencilerin dinlenme zamanını kısıtlaması, uygulamalı derslerde verim alınmama, tutum ve beceriye yönelik davranışların gelişmesinde etkisiz kalma ve iletişim teknolojilerine bağımlı kalma gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Kaya, 2002'dan akt: Akdemir ve Kılıç, 2020, s. 687). Uzaktan öğretime geçilmesinden sonra üniversite öğrencileri hem teorik dersleri hem de uygulamalı dersleri çevrim içi öğretim yöntemleriyle almaya başlamışlardır. Uygulamalı derslerden biri de öğretmen adaylarının branşlarına göre farklı öğretim kademelerinde aktif olarak yer aldıkları öğretmenlik uygulaması dersidir (Koç, 2020, s.853). Pandemi döneminde, yüz yüze sınıflardan çevrim içi ve uzaktan öğrenmeye yönelik öğretim stratejilerinin benimsenmesini talep eden hükümet politikalarının uygulanması, öğretme ve öğrenme sürecinin etkili bir şekilde geliştirildiğini garanti etmez (Almonacid-Fierro vd., 2021). Hem avantajları hem de dezavantajları olan uzaktan öğretim yoluyla yapılan uygulamalı derslerin ne şekilde yürütüleceği ve bu uygulamaların nasıl yapılacağı ise üzerinde ayrıca durulması gereken bir konudur. Çünkü uygulamalı derslerin öğretmen adaylarına eğitim programlarında yer alan becerilerin kazandırılmasında önemli bir işlevi vardır (Koç, 2020, s. 855). Bu bağlamda araştırmada pandemi sürecinde uzaktan öğretilen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin önerileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde kendilerinden beklenen rehberlik sürecine ve rehberlik davranışlarında oluşabilecek değişikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin önerileri nelerdir?

1. Yöntem

1.1. Çalışmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılarak yapılmıştır. Fenomenoloji (olgu bilim) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 72). Kişilerin yaşadıkları deneyimi nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve başka kişilerle onun hakkında nasıl konuştukları fenomenoloji çalışmalarında incelenmektedir (Bütün ve Demir, 2018, s. 104).

1.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı branşlarda görev yapmakta olan 32 öğretmen ve 72 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme (kolay ulaşılabilir) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlilik durumlarına uygun olacak şekilde örneklem seçilmektedir (Canbazoglu Bilici, 2019, s. 71). Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiğinden bu durum araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 113). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişkenler		%	f
Cinsiyet	Kadın	69,4	50
	Erkek	30,6	22
	Toplam	100	72
Yaş	21-30 yaş	97,2	70
	31-40 yaş	2,8	2
	Toplam	100	72
Branş	Sınıf Öğretmeni	33,3	24
	Okul Öncesi Öğretmeni	15,3	11
	DKAB	12,5	9
	PDR	9,7	7
	İlköğretim Matematik Öğretmeni	9,7	7
	Beden Eğitimi Öğretmeni	8,3	6
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	5,6	4
	Türkçe Öğretmeni	2,8	2
	Fen Bilgisi Öğretmeni	2,8	2
	Toplam	100	72

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 50'si kadın ve 22'si erkek olup, 70'inin 21-30 yaş aralığında, 2'sinin ise 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Branş bazında dağılımlarına bakıldığında araştırmaya 24 sınıf öğretmenliği, 11 okul öncesi öğretmenliği, 9 DKAB öğretmenliği, 7 psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 7 ilköğretim matematik öğretmenliği, 6 beden eğitimi öğretmenliği, 4 sosyal bilgiler öğretmenliği, 2 Türkçe öğretmenliği ve 2 fen bilgisi öğretmenliği branşlarında öğrenim gören öğretmen adayının katıldığı görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		%	f
Cinsiyet	Kadın	62,5	20
	Erkek	37,5	12
	Toplam	100	32
Kıdem	1-5 yıl	15,6	5
	6-10 yıl	21,9	7
	11-15 yıl	15,6	5
	16-20 yıl	9,4	3
	21 yıl ve üzeri	37,5	12
	Toplam	100	32
Yaş	21-30 yaş	21,9	7
	31-40 yaş	40,6	13
	41-50 yaş	28,1	9
	51 yaş ve üzeri	9,4	3
	Toplam	100	32
Branş	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	25	8
	Sınıf Öğretmeni	21,8	7
	İngilizce	12,5	4
	PDR	12,5	4
	DKAB	9,4	3
	Okul Öncesi Öğretmeni	9,4	3
	Beden Eğitimi Öğretmeni	6,3	2
	İlköğretim Matematik Öğretmeni	3,1	1
	Toplam	100	32

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 20'si kadın 12'si erkek olup, 7'sinin yaşı 21-30 yaş aralığında, 13'ü 31-40 yaş aralığında, 9'u 41-50 yaş aralığındadır ve 3'ü 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip 5, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip 7, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip 5, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip 3 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip 12 öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branş bazında dağılımlarına bakıldığında ise 8 sosyal bilgiler öğretmeni, 7 sınıf öğretmeni, 4 İngilizce öğretmeni, 4 psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 3 okul öncesi öğretmeni, 2 beden eğitimi öğretmeni ve 1 ilköğretim matematik öğretmeni şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada araştırmacılar tarafından öğretmenler ve öğretmen adayları için ayrı ayrı hazırlanan iki farklı soru formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracının son şekli eğitim bilimleri alanında uzman iki kişiden uzman görüşü alınarak şekillendirilmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pandemi sürecinde uygulanmaya başlanan uzaktan öğretimle öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini dijital ortamda yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

1.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler detaylıca okunarak sorulan her bir sorunun içeriğine yönelik olarak kodlara ayrılmıştır. Benzer ve anlamlı şekilde ifade edilen görüşler ortak kodlamalar altında bir araya getirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen veriler kodlar ve kodlara ait frekanslarla birlikte betimsel istatistik tabloları şeklinde verilmiştir. Ulaşılan sonuçların desteklenmesi amacıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmış ve alıntılar yapılırken öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3 gibi) ve öğretmen adayları (ÖA1, ÖA2, ÖA3 gibi) kodlanarak belirtilmiştir.

1.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Geçerlik ve güvenilirlik bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür (Başkale, 2016, s. 23). Nicel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu şekilde toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur. Nitel araştırmada ise geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu hâliyle ve olabildiğince yansız gözlemesi demektir. Araştırılan olgu veya olay ile ilgili olarak bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb.) kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 255).

Soru formunun hazırlanması sürecinde literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler için öncesinde taslak bir soru formu hazırlanarak uzman görüşü alınmış, uzman görüşü sonucunda sorular uygun görülmüş ve soru formuna son hâli verilmiştir. Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015a'den akt: Baltacı, 2017, s. 8). Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ifade eden bu benzerlik: $\text{Güvenirlik katsayısı} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002'dan akt: Baltacı, 2017, s. 8). Kodlayıcılar tarafından güvenilirlik hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi %90 olarak bulunmuştur.

2. Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

2.1. Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema ve Alt Temalar

Ana Tema ve Alt Temalar	f
1. Mesleki tecrübe	62
İletişim etkileşim	15
Uzaktan Öğretim	18
Öğrenme Öğretme süreci	28
Teknoloji destekli materyal hazırlama	3
2. Zaman Kaybı	37
3. Teknolojiyi Kullanma Becerisi	14
4. Olağanüstü Durumlara Uyum Becerisi	3
Toplam	180

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin mesleki tecrübe, teknolojiyi kullanma becerisi, olağanüstü durumlara uyum becerisi ve zaman kaybı olmak üzere dört ana tema altında toplandığı görülmektedir. Mesleki tecrübe ana teması aynı zamanda iletişim-etkileşim, uzaktan öğretim, öğrenme-öğretme süreci ve teknoloji destekli materyal hazırlama alt temalarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının mesleki tecrübe ana temasına ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

ÖA4 “İleride meslek hayatım için tecrübe kazanmak. Beni geliştirebilecek etkinlik planlamaları yapabileceğim deneyimler kazanmak.”, **ÖA7** “Öğretmenlik mesleği için öğrendiğim teorik bilgileri öğrenci üzerinde uygulamak.”, **ÖA8** “Ekran ve öğrenciler karşısında heyecanımı yenmemi sağlamıştır. Öğrencilerle olan iletişimimin sağlıklı olmasında etkili olmuştur.”, **ÖA25** “Öğretmenlik mesleğine hazırlaması, öğrencilerle ve okulla iletişimin nasıl olması gerektiği, derslerin işlenişini öğretmesi.”, **ÖA51** “Öğrencilerle iletişim kurma açısından ve üretkenlik açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Velilerle nasıl iletişim kurulacağı, öğretmenlerle ve öğrencilerle nasıl etkili bir iletişim sağlanacağı hakkında bilgiler edindim.”

Zaman Kaybı ana temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

ÖA37 “Uzaktan eğitimle bana bir şey kazandırdığını düşünmüyorum tam bir zaman kaybıydı açıkçası. Keşke staj en azından bir dönem de olsa yapabilseydim.”, **ÖA64** “Alt yapılarının iyi olmaması zaman kaybı yaşıyor, olanakların eşit olmaması baya zorluk yaşıyor.”

Teknolojiyi kullanma becerisi ana temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

ÖA1 “Güncellenmiş teknolojiyi yeni jenerasyonla beraber yakalayarak yakın çağa ayak uydurabilmek adına bir kazanım yaşadığımı düşünüyorum.”, **ÖA9** “Uzaktan eğitim süreci dijital anlamda kendimi daha çok geliştirmemi sağladı.”, **ÖA21** “Uzaktan sınıf yönetimini öğrendim. Online dersin zorlukları ve kolaylarını öğrendim.”, **ÖA42**

“Pandemiyle beraber teknoloji daha da fazla hayatımıza girdi. Bundan sonra da etkin bir şekilde hayatımızda olacaktır. Bu süreci daha öğrenciyken yaşıyor olmamız önemli bir avantaj bu anlamda çok şey kazandı.”, **ÖA46** “Teknoloji bakımından ve ev ortamından da eğitimin sürdürebileceğini görmek uzaktan eğitimin faydalarını bizlere göstermiş oldu.”

Olağanüstü Durumlara Uyum Becerisi ana temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

ÖA1 “Gelecekte insanların yaşayabileceği diğer sorunlara bir ön hazırlık yaptığımızı düşünüyorum”, **ÖA32** “Gerçek sınıf ortamı yerine sanal sınıf ortamında ders anlatma olanağı yarattı, bu olanak bize çağımıza dönük yeni tecrübe kazanımları sağladı.”, **ÖA47** “Meslek hayatımızda olası uzaktan eğitim süreçlerine karşı hazırlıklı olmayı sağladı.”, **ÖA48** “Her duruma karşı hazırlıklı olmamız gerektiğini gösterdi.”, **ÖA65** “Olası bir durumda uzaktan eğitimle öğrencilerle ders yapabilmeyi öğretti uzaktan olarak iletişim sağlayabilmeyi sağladı”

Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Ana Temalar

	Ana Temalar	f
Avantajları	1. Farklı koşullara göre öğretim ortamının düzenlenmesi	13
	2. Teknolojiyi kullanma becerisi	10
	3. Zamanı etkili kullanma	8
	4. Uzaktan öğretimle sınıf yönetimi	6
	5. Öğrenci ve velilerle iletişim	3
	6. Olağanüstü durumlara uyum	3
	7. Ekonomiklik	2
	Toplam	45
Dezavantajları	1. İşlevsel olmaması	52
	2. İletişim problemleri	23
	3. Öğrencilerin ilgisizliği	16
	4. İş yükünde artış	2
	5. Motivasyon eksikliği	2
	Toplam	95

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantajlarına ilişkin görüşlerinin farklı koşullara göre öğretim ortamının düzenlenmesi olmak, teknolojiyi kullanma becerisi, zamanı etkili kullanma, uzaktan öğretimle sınıf yönetimi, öğrenci ve velilerle iletişim, olağanüstü durumlara uyum ve ekonomiklik olmak üzere yedi ana tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantajları ana temasına ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

ÖA2 “Ekonomik açıdan avantajlı.”, **ÖA5** “Farklı şartlara göre eğitim ortamını düzenleyebilmek ve değişikliklere uyum sağlayabilmek.”, **ÖA7** “Bana kattıkları ise öğrenci ile yakın temas olmadan bilgisayar ekranı karşısında sınıf yönetimi nasıl yapılır ders nasıl öğrenciye aktarılmaya çalışılır. Bu konularda tecrübeler edindim.”, **ÖA9** “Dijital yetkinliğimi arttırmamı sağladı.”, **ÖA16** “Böyle bir durumun yaşanması durumunda tecrübe kazandık.”, **ÖA21** “Uzaktan sınıf yönetimini öğrendim. Online dersin zorlukları ve kolaylarını öğrendim”, **ÖA28** “Zor şartlarda bile ders anlatma şansına sahip olduk.”, **ÖA30** “Evlerimizden katılıyoruz bu yüzden yorucu olmuyor ve zamandan tasarruf ediyoruz.”,

ÖA33 “Olağanüstü hâl durumlarında uzaktan eğitimi nasıl vereceğimize dair tecrübe edinmiş oluyoruz.”, **ÖA50** “Uzaktan eğitim olmasaydı üniversite ve okul arasındaki mesafeden dolayı o gün içerisinde derslere giremeyecektik. Bunun haricinde ileriki yıllarda eğitim tamamen uzaktan eğitime geçerse bu konuda iyi bir deneyim kazandığımızı ve daha çabuk adapte olacağımızı düşünüyorum.”, **ÖA51** “Öğrencilere bu şekilde nasıl yardımcı olabileceğimizi görüyor ve gelişmiş şartlara daha çok ayak uyduruyoruz bence uzaktan eğitim yoluyla.”, **ÖA64** “Online da ders anlatmayı öğretti.”, **ÖA67** “Bilişim teknolojilerini daha etkin kullanmayı öğreniyoruz.”, **ÖA72** “Web araçlarını daha etkili kullanmamızı sağladı.”

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin işlevsel olmaması, iletişim problemleri, öğrencilerin ilgisizliği, iş yükünde artış ve motivasyon eksikliği olmak üzere beş ana tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin dezavantajları ana temasına ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

ÖA9 “Öğrenciyle etkili bir iletişim tam anlamıyla sağlanamıyor. Sınıf yönetimi konusunda birtakım sorunlar ortaya çıkıyor.”, **ÖA10** “Birçok öğrencinin internet ve teknolojik araç problemi var. Derse katılanlar arasında da dinlemek istemeyen öğrenciyi derse katmak çok zor.”, **ÖA14** “Öğrencilerle etkileşim daha düşük, materyal kullanımı sınırlı, derse katılım az, bazı öğrencilerin ev ortamında dikkati daha çok dağılıyor ve derse odaklanamıyor, internetle alakalı bazı teknik sorunlar da oluşabiliyor.”, **ÖA16** “Sınıf hâkimiyeti tecrübesi kazanamadık. Sınıfın çok boyutluluk durumunu yaşayamadık.”, **ÖA17** “Ders yükünün fazla oluşu daha yorgun öğretmenler ve öğretmen adayları oluşturur.”, **ÖA27** “Deneyim sağladığını da düşünmüyorum çünkü sınıf yönetimi konusunda da deneyimsiz kalmış oluyoruz.”, **ÖA28** “Öğrencilerle yakın temasa geçemedik duygu, düşünce, jest ve miniklerin göremedik.”, **ÖA41** “Öğrencileri derse katmakta zorlanıyorum.”, **ÖA48** “Gerçek sınıf ortamını deneyimleyemiyoruz. Gerçek sınıf ortamında sınıf yönetimini nasıl sağlayacağımızı pek bilmiyoruz. Öğrencileri yakından tanıyamıyoruz.”, **ÖA54** “Öğrencilerle yüz yüze iletişim kurulmuyor. Ders sürecinde öğrencilerle iletişim kurunca gürültü oluşuyor. Her öğrenci aynı anda cevap verince sınıf yönetimini sağlamak zor oluyor.” **ÖA72** “Etkileşim azaldı, yapılabilecek etkinlikler sınırlandı.”

Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin önerileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Önerilerine Yönelik Temalar

Temalar	f
1. Uzaktan öğretime uygun materyaller tasarımı	10
2. Staj dosyaları uzaktan öğretime uygun olarak tasarlanmalı	2
3. Etkinlik örnekleri havuzu oluşturulabilir	2
4. Aile katılımı sağlanmalı	2
5. Mesleki gelişime katkı sağlayıcı sorumluluklar artırılmalıdır	1
6. Ders süreleri uzatılabilir	1
Toplam	18

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin önerilerinin uzaktan öğretime uygun materyaller tasarımı, staj dosyaları uzaktan öğretime uygun olarak tasarlanmalı, etkinlik örnekleri havuzu

oluşturulabilir, aile katılımı sağlanmalı, mesleki gelişime katkı sağlayıcı sorumluluklar arttırılmalıdır ve ders süreleri uzatılabilir şeklinde altı tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik önerilerine ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

ÖA9 “Daha farklı yazılımlar tasarlanabilir, öğretim programları, ders kitapları ve ders saatleri uzaktan eğitime göre yeniden düzenlenebilir.”, **ÖA13** “Tüm dördüncü sınıfların etkinliklerini attığı bir havuz oluşturulabilir ve istendiği zaman oradan etkinlik örneklerine bakıp kendi değerlendirmelerimizi yapabiliriz.”, **ÖA34** “Uzak eğitim şeklinde en iyi uygulanabilecek yöntem görsel ve videolarla ders sürekli desteklenmeli.”, **ÖA49** “Dersin yürütülmesinde klasik geleneksel öğretimin terk edilerek yapılandırılmaya eğitimin uzaktan eğitime acilen entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrenci zinde tutulmalıdır.” **ÖA55** “Staj dosyalarının doldurmak bu dönemde bazı durumların yaşanmaması sebebiyle zor hâle gelmiştir. Dosyalar uzaktan eğitime göre şekillenebilir.”, **ÖA64** “Ailelerle daha sık iletişim kurulmalı. Aile etkili merci bu durumda.”

2.2. Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerine Yönelik Temalar

Temalar	f
1. Verimsiz olması	27
2. Ortam koşulları açısından doğru bir uygulama	10
3. Zorlu bir süreç	2
4. Uzaktan eğitimi deneyimleme fırsatı oldu	2
Toplam	41

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin verimsiz olması, ortam koşulları açısından doğru bir uygulama, zorlu bir süreç, uzaktan eğitimi deneyimleme fırsatı oldu şeklinde dört tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerine yönelik örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2 “Çok verimli olmasa da hiçbir şey yapılmamasından iyi olduğunu düşünüyorum.”, **Ö5** “Öğrencilerle yakın biraz daha az olduğu için ve aynı ortamda yüz yüze görüşmek daha güzeldi ve daha verimlilik açısından daha iyiydi.”, **Ö10** “Yüz yüze olsa iyi olurdu ama şartlar bunu gerektiriyor.”, **Ö13** “İlerde karşılaşırsa bir daha böyle bir salgınla iyi bir deneyim sağlamış oluyorlar.”, **Ö17** “Okul ortamı ve yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu söylenemez.”, **Ö22** “Günümüz şartlarında dersin nasıl işlediğinin görülmesi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.”, **Ö28** “Artık hayatımızın bir gerçeği olan uzaktan eğitimi deneyimleme fırsatı buldular.”

Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema ve Alt Temalar

	Tema ve Alt Temalar	f
Avantajları	1. Online eğitim uygulamalarını deneyimleme imkânı	10
	2. Teknoloji kullanma becerisi	9
	3. Zaman ve mekânsal esneklik	6
	Toplam	25
Dezavantajları	1. Gerçek sınıf ortamını deneyimleyememek	16
	İletişim sorunu	12
	Sınıf yönetimi sorunu	10
	Dönüt ve değerlendirme eksiklikleri	3
	Öğrencileri tanıyamama	3
	Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamama	3
	2. Altyapı sorunları	2
Toplam	49	

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantajlarına ilişkin görüşlerinin online eğitim uygulamalarını deneyimleme imkânı, teknoloji kullanma becerisi ve zaman ve mekânsal esneklik olarak üç tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin avantajlarına ilişkin görüşlerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2 “Teknolojik materyalleri kullanma konusunda kendilerini geliştirme fırsatı buldular.”, **Ö14** “Memleketlerinden katılabildiler.”, **Ö18** “Teknolojinin ve internetin etkin kullanımı belki avantaj olabilir.”, **Ö22** “Teknolojiye ayak uydurmaları, eğitim öğretilerimde dijital olanakların farkına varmaları avantaj.”, **Ö24** “Öğretmen toplantıları için online toplantı ve online anket stajyer öğrenci için zaman tasarrufu olmuştur diye düşünüyorum.”, **Ö25** “Uzaktan eğitim sürecinin pandemi bitse dahi artık hayatımızın bir parçası olarak kalacağını göz önünde bulundurarak bu noktada deneyim sağlamaları faydalarına olacaktır.”, **Ö32** “Okula gelme gibi bir durum olmadığından zaman kazandırması bakımından ve dijital içeriği kullanmayı mecbur kılması yönünden avantajlı.”

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin gerçek sınıf ortamını deneyimleyememek ve altyapı sorunları olmak üzere iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. Gerçek sınıf ortamını deneyimleyememek ana teması aynı zamanda iletişim sorunu, sınıf yönetimi sorunu, dönüt ve değerlendirme eksiklikleri, öğrencileri tanıyamama ve öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamama alt temalarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

Ö8 “Gerçek bir sınıf ortamını yaşayamıyorlar. Öğretmenlik deneyimi soyut kalıyor.”, **Ö12** “Öğretmen adayı öğrenciyi tam olarak tanıyamıyor, seviyelerine uygun geri dönütler veremiyor.”, **Ö16** “Sınıf yönetimi, ölçme, gözlem gibi durumlar açısından dezavantaj.”, **Ö22** “Öğrenci ile kurulan birebir temas ve fiziki sınıf ortamını gözlemleyemedikleri için dezavantaj.”, **Ö23** “Sınıf kontrolünü tam olarak anlayamıyorlar ve kontrol zorluğu çekiyorlar.”, **Ö26** “Sınıf hâkimiyeti ve iletişim açısından bir dezavantaj.”, **Ö27** “Sınıf ortamını, canlı canlı görerek yaşayarak deneyimleyemiyorlar. Bence bu mesleki deneyim açısından önemli bir kayıp.”

Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Yetiştirilme Sürecine Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema ve Alt Temalar

	Temalar	f
Doğrudan Etkileri	1. Sınıf yönetimi konusunda zorluk	10
	2. Farklı ortamlarda eğitim-öğretimin deneyimi	7
	3. İletişim sorunu	6
	4. Yetersizlik duygusu	2
	5. Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda eksiklikler	2
	Toplam	27
Dolaylı Etkileri	1. Sınıf yönetimi sorunları	8
	2. Teknoloji yönetimi tecrübesi	1
	3. Motivasyon düşüklüğü	1
	4. Mesleğe ilgi de azalma	1
	Toplam	11

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine doğrudan etkilerine ilişkin görüşlerinin sınıf yönetimi konusunda zorluk, farklı ortamlarda eğitim-öğretimin deneyimi, iletişim sorunu, yetersizlik duygusu, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda eksiklikler olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine doğrudan etkilerine ilişkin görüşlerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

Ö7 “Sınıf yönetiminde eksiklik, bilgi eksikliği, kavrama güçlüğü, kendini yetersiz hissetme gibi birçok alanda olumsuzluklar oluşturacaktır.”, **Ö8** “Gerçek bir deneyim tecrübesi yaşayamayacakları için mezun olup sınıf ortamına girdiklerinde güçlük çekeceklerdir.”, **Ö12** “Farklı ortamlarda da eğitim olanaklarının olabileceğini ve karşılaştığımız bu durumda çözüm önerilerini keşfetmiş olduk.”, **Ö17** “Bazı eğitim öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eksiklik yaşayabilirler.”, **Ö20** “Kısmi bir yetersizlik duygusu oluşturacaktır.”,

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine dolaylı etkilerine ilişkin görüşlerinin sınıf yönetimi sorunları, teknoloji yönetimi tecrübesi, motivasyon düşüklüğü ve mesleğe ilgi de azalma olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine dolaylı etkilerine ilişkin görüşlerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

Ö15 “Teknolojinin gerekliliği, sınıf yönetiminden ziyade, öğrenci yönetimi vb. konular ön plana çıkmıştır.”, **Ö20** “Öğretmenliğe ait ilgilerini olumsuz etkileyebilir.”, **Ö24** “Öğrencilerin motivasyonlarına olumsuz etki edebilir.”, **Ö26** “Sınıf yönetimi açısından sıkıntı yasarlar.”, **Ö32** “Beşerî münasebeti sekteye uğratması sınıf yönetimi yönünden deneyim eksikliğine sebep olacaktır.”

Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde kendilerinden beklenen rehberlik sürecine ve rehberlik davranışlarında oluşabilecek değişikliklere ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kendilerinden Beklenen Rehberlik Sürecine ve Rehberlik Davranışlarında Oluşabilecek Değişikliklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema ve Alt Temalar

	Temalar	f
Rehberlik Sürecine İlişkin Görüşleri	1. Etkileşimli bir süreç	37
	2. Mesleki tecrübe aktarımı	15
	3. Bireysel dönüt ve değerlendirme	5
	4. Verimsiz	3
	5. Online uygulamalarla mikro öğretimler tasarımı	1
	Toplam	61
Rehberlik Davranışlarında Oluşturabileceği Değişikliklere İlişkin Görüşleri	1. İletişim problemleri	7
	2. Online rehberlik	6
	3. Teori ağırlıklı değerlendirme	5
	4. Zaman kısıtlılığı	4
	5. Varsayımlar üzerinden hareket	2
	6. Esneklik	2
Toplam	26	

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde kendilerinden beklenen rehberlik sürecine ilişkin görüşlerinin etkileşimli bir süreç, mesleki tecrübe aktarımı, bireysel dönüt ve değerlendirme, verimsiz ve online uygulamalarla mikro öğretimler tasarımı olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde kendilerinden beklenen rehberlik sürecine ilişkin görüşlerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

Ö3 “Evet olabildiğince ön plana çıkartıp aktif olmalarını ve öz eleştiri yapmasını sağlayarak kendi eksik ve hatalarını fark etmelerini sağladım.”, **Ö8** “Bu süreçte her hafta online toplantı sağlayarak plan sunumlarını yapmalarını sağladım ayrıca canlı derslere katılımlarını sağlayarak öğrencilerle uzaktan yoluyla da olsa iletişime geçmelerini sağladım.”, **Ö12** “Uygulama öğrencilerimle uygulama başladığından beri süreçle alakalı dersin haricinde sürekli görüşme yaptım. Sistemin nasıl olduğuna ve işleyişin nasıl olacağına dair planlar yaptık.”, **Ö18** “Sınıf idaresi, iletişim noktalarında elimden geldiğince onlara yol gösterdim, dersler harici Zoom’dan ekstra saatler ayarlayarak sadece stajyer öğretmenlerimle konular üzerine fikir alışverişlerinde bulunduk, ara ara dersi onlara teslim ederek tecrübe etmelerine yardımcı olmaya çalıştım, elimden geleni yaptığıma inanıyorum.”, **Ö22** “Uygulamalı olarak değişik yöntem ve teknikleri nasıl kullandığımı gösterdim. Her soru ya da sıkıntıda iletişim halinde oldum.”, **Ö24** “Alan çalışmaları eksik kaldığı için verim azalmıştır diye düşünüyorum.”

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde rehberlik davranışlarında oluşabilecek değişikliklere ilişkin görüşlerinin iletişim problemleri, online rehberlik, teori ağırlıklı değerlendirme, zaman kısıtlılığı, varsayımlar üzerinden hareket ve esneklik olmak üzere altı tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması rehberlik davranışlarında oluşabilecek değişikliklere ilişkin görüşlerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

Ö9 “İletişim biraz sıkıntılı yüz yüze olduğu gibi değil ama elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım.”, Ö10 “Birebir göz teması olmadan iletişimi etkiledi. Ama yüz yüze gibi rehberlik yapmaya çalıştım.”, Ö16 “Birçok gözlem ve davranış istediğim gibi gerçekleşmedi.”, Ö18 “Zamanın kısıtlı olması bile sıkıntıydı, yapmak isteyip de yapamadığım etkinlik ve faaliyetler oldu, takip etmek ara ara zor oldu.”, Ö22 “Normal sınıf ortamında olmadığımızdan ve süremiz kısıtlı olduğundan uzaktan eğitime adapte ettiğim dersimi ve etkinliklerimi değişiklikleri anlattım.”, Ö23 “İletişim kurmaktan zorlandım onlara daha faydalı olmadığımı düşünüyorum.”, Ö27 “Mesela biz de yüz yüze temas kuramadığımız için bazı şeyleri gerçekleştiremedik, süreç uzadı, zaman kaybı yaşandı, teknik sorunlar bazı deneyimlerin paylaşımını kısıtladı ya da engelledi.”

Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin önerileri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Önerilerine Yönelik Tema ve Alt Temalar

Temalar	f
1. Danışman öğretim üyesi, öğretmen aday ve öğretmen etkileşimi artırılmalı	4
2. Rehberlik amaçlı bilgilendirme kitapçıkları hazırlanmalı	1
3. Öğretmen adaylarının motive olmaları sağlanmalı	1
4. Derslerin kaydedilerek tekrar izlenebilmesi sağlanmalı	1
5. E-Rehberlik modülüne online görüşme ve etkinlik paneli eklenmeli	1
Toplam	8

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin önerilerinin danışman öğretim üyesi, öğretmen aday ve öğretmen etkileşimi artırılmalı, rehberlik amaçlı bilgilendirme kitapçıkları hazırlanmalı, öğretmen adaylarının motive olmaları sağlanmalı, derslerin kaydedilerek tekrar izlenebilmesi sağlanmalı ve E-Rehberlik modülüne online görüşme ve etkinlik paneli eklenmeli olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin uzaktan öğretim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin önerilerine yönelik görüşlerinin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

Ö1 “Öğrencilerin dersleri kayıt edilip tekrar izleme imkânı olursa kaçırdığımız kısımları tekrar izlediğimizde fark eder ve gerekli müdahaleleri yapabiliriz.”, Ö6 “Uygulama yapacağı sınıfın öğretmeni ve öğretmenlik uygulaması öğretmenin iletişim halinde olması dâhilinde sorun olacağını sanmıyorum.”, Ö10 “Bu dersle ilgili rehberlik amacıyla kitapçık oluşturulabilir hem öğretmene hem öğrenciye rehberlik çalışmalarında örnek olması amacıyla.”, Ö24 “E-rehberlik modülü olarak kullandığımız sistemin içine online görüşme ve etkinlik paneli oluşturulursa, bu sayede ders programı ve bireysel ulaşma çabalarına gerek kalmadan daha sistemli ilerleyebilir.”, Ö25 “Danışman öğretmenle öğrencilerden sorumlu akademisyen arasında işbirliği daha kuvvetli olmalı. Uzaktan eğitim sürecine dair akademisyen tarafından belli bir plan oluşturulmalı ve danışman öğretmen onu uygulamalı.”, Ö32 “Üniversitedeki danışman hocanın daha fazla gözlem yapıp dönüt sağlaması stajyer arkadaşların ciddiyetlerini arttıracaktır.”

3. Tartışma ve Sonuç

Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan öğretimle öğretmenlik uygulaması dersine dair öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik yapılan bu çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin görüşleri alınmış ve yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; öğretmenlik uygulaması dersinden en fazla beklentilerinin meslek hayatları için tecrübe edinmek olduğu, dersin beklentilerini karşılamadığı, hiçbir avantajının olmadığı ve dezavantajlarının olduğu, en önemli dezavantajının ise öğrencilerle iletişim/etkileşim kuramamak olduğu görülmektedir. Ayrıca uygulamanın mesleki gelişimlerini sınıf ortamında nasıl davranacaklarını öğrenmeden derse girecekleri için olumsuz etkileyeceğini, tecrübesizlik yaşayacaklarını ve mevcut koşullarda yapılabilecek en iyi uygulama olduğu için önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara paralel olarak Eti ve Karaduman (2020)'in Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan öğretimle işlenmesinin mesleki yeterliklerini çoğunlukla olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, ve Gallego-Lema (2020)'nin “Sınıfta Olmadan Öğretmen Olmayı Öğrenmek: Geleceğin Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Tehdit Olarak COVID-19” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini mesleki gelişimindeki en önemli konu olarak algıladıkları ancak bu dersin uzaktan öğretimle yapılmaya başlanmasından sonra kendilerinde motivasyon eksikliği oluşturduğu, belirsizlik ve akademik eğitimlerini tam olarak tamamlayamamaktan kaynaklı korkuya neden olduğu, bu öğrenmeleri öğretmen olabilmek için yeterli görmedikleri ve teorik bilgi ile uygulama arasında bir uçurum yaratacağını ifade ettikleri görülmüştür.

Yine benzer şekilde Güven ve Uçar (2020)'in Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi, derslerin işleniş şekline dolayı yetersiz buldukları, bu dersin uzaktan eğitim ile sürdürülmesinin tecrübe açısından eksiklik yaratacağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Sonuçlara benzer olarak Varea ve González-Calvo (2021)'nin beden eğitimi öğretmenliği öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının; pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçilen bu süre zarfında karışık duygular yaşadıklarını, öğrencilerle fiziksel teması özlediklerini ve beden eğitimi konusunun mevcut durumun bir sonucu olarak kimliğini kaybettiğine inandıklarını göstermektedir.

Ayrıca Altun Ekiz (2020)'in öğretmen adaylarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, katılımcılar uygulama derslerinin verimsiz geçtiğini, teorik dersler verimli geçse dahi karşılıklı iletişim kurmanın mümkün olmaması nedeniyle ondan da memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak Gök Çolak ve Efeoğlu (2020)'nin çalışmasında öğretmen adayları çocuklarla ekran karşısında bir araya gelmenin gerçekten bir araya gelmekle aynı olmadığı, sınıf yönetimi, davranış geliştirme, sosyal ilişkiler açısından uzaktan eğitimin yetersiz olduğu gibi endişelerini dile getirmişlerdir. Yine Almonacid-Fierro, De Carvalho ve Castillo-Retamal (2021)'in Covid-19 Zamanlarında Staj: Geleceğin Beden Eğitimi Öğretmenleri Tarafından Sanal Modalitede Geliştirilen Bilgi adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının staj sürecinde öğrencilerle ve öğretmenleriyle iletişimde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim ve değerlendirme süreçlerinde sorunlar

ve bağlama uyum sağlama gibi çevrimiçi uygulamaların doğasında var olan zorluklarla birlikte farklı deneyimler kazandıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlardan farklı olarak Cülha ve Yılmaz (2020)'in çalışmasında beden eğitimi bölümü öğretmen adayları uzaktan öğretimle yürütülen bu ders kapsamında dijital eğitim araçlarından yararlanma, uzaktan yapılabilecek pratiğe dönük içerikler, standart uygulamalar ve araştırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirme şeklinde önerilerinin olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarından farklı olarak Kürtüncü ve Kurt (2020)'un hemşirelik bölümü öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, hemşire adayları uygulama alanından uzak kalmalarının sahada öğrenmelerini engellediğini ve bu nedenle uzaktan eğitim sisteminin hemşirelik bölümü için doğru bir seçim olmadığını ifade etmişlerdir. Yine hemşirelik öğrencileri ile yapılan Kurtgöz (2020)'ün çalışmasında öğrenciler, uygulamalı derslerin uzaktan öğretim ile verilmesinde dersi anlamada/kavramada güçlük yaşadığını ve bu derslerin uzaktan öğretimle verilmesinin yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yine sonuçlara benzer olarak Umuzdaş ve Baş (2020)'in konservatuvar öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının ve deneyimlerinin araştırıldığı çalışmada öğrenciler, teorik dersler için uzaktan eğitim uygulamalarının uygun olabileceğini ancak meslek çalgısı ve konservatuvardaki diğer uygulamalı dersler için uzaktan eğitimin işlevsel olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Kahraman (2020)'in çalışmasında uzaktan eğitim modelinde şimdiye kadar teorik dersler ve bilgisayar tabanlı uygulamalı derslerin yürütüldüğü, laboratuvar ve atölye ortamında yürütülen uygulamalı derslerin ilk kez denenmesinden ötürü zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan farklı olarak Hen, Koh, Yeo, Ooi ve Gan (2022)'in “2021 Pandemi Önlemleri Sırasında Yüksek Öğretimde Biyomedikal Bilim Pratik Becerilerinin Öğretilmesinde Farklı Sunum Biçimlerinin Etkileri” adlı biyomedikal mühendisliği öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında; pandemi sürecinde uzaktan öğretimle biyomedikal laboratuvar becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesinden önemli ölçüde ödün vermeden, video gösterilerinin öğretmenlerin sınıfta yüz yüze işlenen dersler kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Uzaktan öğretimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine rehberlik yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; bu dersin uzaktan öğretim yoluyla yapılmasının verimli olmadığını, online eğitim uygulamalarını deneyimleme imkânı bulmaları avantajken, gerçek sınıf deneyimi yaşayamamalarının dezavantaj olduğunu, öğretmen adaylarının yüz yüze eğitime geçtiklerinde zorlanacakları için mesleki eğitimlerini olumsuz etkileyeceğini düşündükleri ve uygulamanın öğretmen yetiştirme sürecine öğrencilerle etkileşim kuramamalarının olumsuz sonuçlar doğuracağı ve bunun öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerini doğrudan, sınıfta oluşan problemleri çözmekte zorlanacakları ve gerçek sınıf ortamını deneyimlemeden meslek hayatına atılacak olmalarının mesleki eğitimlerini dolaylı olarak etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi için uzaktan öğretim sürecinde rehberlik yaparken bu süreci yönetirken etkili ve verimli olduklarını düşündüklerini ve öğretmen adayı ile birlikte çalışarak sürekli iletişimde kalarak etkili olmaya çalıştıklarını, uzaktan öğretimle öğretmenlik uygulaması dersinin yüz yüze eğitimle öğretmenlik uygulaması dersine göre davranışlarda oluşturduğunu düşündükleri bir farklılık olarak iletişim kurmakta zorlandıkları ve faydalı olmadıklarını son olarak ise uygulamanın şu an için yapılabilecek en iyi uygulama olduğunu düşündükleri için önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara benzer olarak Kırmızıgül (2020)'ün salgın sonrası eğitim süreçlerinde meydana gelen yeni eğitim sürecine yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerinde önemli gelişmeler yaşandığı

sonucuna ulaşılmıştır. Yine Şeren, Tut ve Kesten (2020)'in pandemi sürecinde uzaktan öğretimle ders veren öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında uygulama derslerini veren öğretim elemanlarının uzaktan öğretimin, uygulama derslerinin teoriğe dönüştürülmesi gerektiği, derslerin planlanmasının vakit alması, öğrencilerin işbirlikçi çalışmasına imkân vermemesi, öğrenci etkileşimi ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini en aza indirmesi, etkili iletişim sağlanamaması gibi daha çok dezavantajlarına yönelik görüşler ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda pandemi sürecinde uzaktan öğretimle yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersinin hem öğretmen adayları hem de öğretmenler açısından bazı dezavantajlarının ve kısıtlılıklarının olduğu ifade edilmiştir. Buna rağmen öğretmen adaylarının uzaktan öğretimle de olsa bu ders kapsamında öğrencilerle bir araya gelmesine imkân tanıdığı, uzaktan öğretimle nasıl ders işleneceğinin öğrenilmiş olması ve öğretmenlerin de uzaktan öğretimle öğretmen adaylarına nasıl rehberlik edileceği konusunda kendilerini geliştirmelerini sağladığı gibi avantajlarının olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

4. Öneriler

2021/2022 eğitim öğretim yılı itibariyle yüz yüze eğitime geçilmiş olmakla birlikte olası benzer durumların yaşanması ihtimali değerlendirildiğinde yapılan araştırma sonuçlarına yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- Uzaktan öğretimle yürütülen uygulamalı dersler için farklı etkinlik içerikleri geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarına rehberlik edecek öğretmenlerin uzaktan öğretimle yürütülecek Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik eğitimler verilebilir.
- Öğretmen adaylarının ikamet ettikleri şehirlerde okulların açık olduğu süre boyunca Öğretmenlik uygulaması dersini yüz yüze almaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712.
- Almonacid-Fierro, A., De Carvalho, R. S., & Castillo-Retamal, F. (2021). The Practicum in Times of Covid-19: Knowledge Developed by Future Physical Education Teachers in Virtual Modality. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 68-83.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(ÖS1), 1-13.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28
- Bütün B. & Demir, S. B. (Ed). (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Bilici, C. S. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Özmen, H., Karamustafaoğlu, O. (Ed.). *Fenomenolojik Araştırma (Olgubilim) Yöntemi* içinde (55-80 ss.). Ankara; Pegem Akademi.
- Cülha, A. & Yılmaz, S. (2021) Uygulamalı derslerde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: beden eğitimi örneği. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3).
- Esther Cohen, Ron Hoz & Haya Kaplan (2013) The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. & Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas. La covid-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 46-71. doi : 10.17583/rimcis.2020.5783
- Gök Çolak, F. ve Efeoğlu, G. (2021). Yeni normalleşme sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik ihtiyaç analizi: swot analizi örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 176-197.
- Güven, S. & Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183.
- Heng, Z. S. L., Koh, D. W. S., Yeo, J. Y., Ooi, C. P., & Gan, S. K. E. (2022). Effects of different delivery modes on teaching biomedical science practical skills in higher education during the 2021 pandemic measures. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 50(4), 403-413.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştığı sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 255-280.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kurtgöz, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde aldıkları uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 13, 558-566.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Koç, A. (2020). COVİD-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması: örnek bir uygulama modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 851-875.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4507-4524.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Umuzdaş, S. & Baş, A. H. (2020). Konservatuvar öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının ve deneyimlerinin araştırılması. *Yegah Musiki Dergisi*, 3(2), 204-220.
- URL-1. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-uzaktan-egitim-ve-yks-ertelenmesine-iliskin.pdf>
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, education and society*, 26(8), 831-845.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, S., & Çoban, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimde karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 45-63.

Extended Abstract

The teaching practice training given in the last year of the four-year undergraduate education of teacher candidates is crucial for their professional preparation. In the scope of this course, teacher candidates both make observations and gain experience in the learning and teaching process under the guidance of the teacher in the classroom by interacting with the students in the schools they are assigned to. In this respect, the teaching practice course acts as a workshop for teacher candidates (Zengin and Çoban, 2020, p.46). The COVID-19 pandemic, which emerged in Wuhan, China in 2019, deeply affected education and training activities around the world. The impact of the pandemic was experienced at all levels, from pre-school to university. In this context, distance education became a necessity rather than a choice at the time (Akdemir and Kıçıl, 2020, p.688). For this reason, education and training activities were continued with distance education throughout the world and studies in this field gained momentum to reduce the effects of the pandemic on education. This situation constituted an important problem in higher education just like in all educational levels (Gök Çolak and Efeoğlu, 2021, p.178). The decision that "This year, education and training during the Spring semester will be carried out only with distance education, open education and digital education opportunities, that is, there will be no face-to-face education in the spring semester" was shared with the public at the press conference of the Council of Higher Education on March 26, 2020 (URL-1). Subsequently, all programs in education faculties, as in all other faculties, were updated to allow distance education and subsequently, practices were implemented to support both professional and academic development of teacher candidates in the 2020-2021 academic year. In addition, it was decided that all courses in the education programs of all departments in education faculties would be conducted by distance education. One of these courses was the teaching practice course (Gök Çolak and Efeoğlu, 2021, p.178).

This research was conducted to determine the opinions of teachers and teacher candidates about the teaching practice course conducted with distance education during the pandemic. The research was carried out during the 2020-2021 academic year using phenomenology, one of the qualitative research methods. The study group was composed of 32 teachers working in different branches in different regions of Turkey and 72 teacher candidates. The sample group was determined by using convenience sampling method, one of the purposive sampling methods. In this sampling method, the sample is selected in accordance with the conditions such as time, money and location (Canbazoğlu Bilici, 2019, p.71).

Two different questionnaires were prepared by the researchers separately for teachers and teacher candidates to be used in the study. The final version of the data collection tool, consisting of open-ended questions, was shaped by taking expert opinion from two experts in the field of educational sciences. A literature review was conducted and an item pool was created in the process of questionnaire development. A draft questionnaire was prepared beforehand for the items in the item pool, expert opinion was taken and the questionnaire was finalized. As a general rule, the similarity rate of the data set coded by different coders is important (Fidan and Öztürk, 2015a cited in: Baltacı, 2017, p.8). This

similarity, which is called internal consistency in the Miles and Huberman model and expresses the consensus among the coders, can be calculated using the formula: Reliability coefficient = Consensus/ (Agreement + Disagreement) x 100. According to the coding control, which gives internal consistency, the consensus among coders is expected to be at least 80% (Miles and Huberman, 1994; Patton, 2002, as cited in: Baltacı, 2017, p.8). Reliability was calculated by the coders and the percentage of agreement was found to be 90%.

Teachers and teacher candidates were asked to respond in writing in a digital environment to express their opinions on the teaching practice course conducted with distance education during the pandemic. The study data were analyzed using the content analysis method. The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. For this purpose, it is necessary to conceptualize the collected data first, then organize the data logically according to the emerging concepts and determine the themes that explain the data (Yıldırım and Şimşek, 2011, p.227). The data obtained from the teachers and teacher candidates were read in detail and divided into codes based on the content of each question. Similar and meaningfully expressed opinions were brought together under common codes. The data obtained as a result of the analyzes were presented in the form of descriptive statistical tables with the codes and the frequencies of the codes. Direct quotations were presented from the answers of the teachers and teacher candidates to support the obtained results and codes were used for teachers (such as T1, T2, T3) and teacher candidates (such as TC1, TC2, TC3) when they were quoted. In the framework of the study, the opinions of both teachers and teacher candidates about the practice were interpreted under 8 themes and sub-themes.

Examination of the findings regarding the teacher candidates' opinions showed that their expectations from the teaching practice course centered around gaining experience for their professional lives, that the course did not meet their expectations, that distance education for the course had no advantages but disadvantages, and that the most important disadvantage was related to the inability able to communicate/interact with students. In addition, they stated that the practice would adversely affect their professional development since they would not learn how to behave in the classroom and they would be inexperienced, but they did not have any suggestions because it was the best practice that could be adopted in the current conditions. Examination of the findings regarding the opinions of the teachers who guided the teaching practice course showed that they found it inefficient to offer this course through distance education, that while it was advantageous for them to have the opportunity to experience online education practices, it was a disadvantage not to have a real classroom experience. They reported that it would negatively affect teacher candidates' professional education because they would have difficulties when they switched to face-to-face education, and that the practice would have negative consequences if teacher candidates could not interact with the students in the teacher training process. They added that teacher candidates would have difficulties in solving the problems in the classroom, and that they would enter their professional life without directly experiencing the real classroom environment, which would indirectly affect their professional development. In addition, they reported that they found themselves effective and productive while guiding the teacher candidates in the distance education process during the teaching practice course, and that they strived to be effective by working with the teacher candidates and keeping continuous interaction. According to teachers, the distance education teaching practice course created a difference in behavior compared to the face-to-face teaching practice course regarding communication and they experienced difficulty in communicating and felt they could not be useful. Finally, they stated that they did not have any suggestions because they thought it was the best practice that could be adopted for the time being.

As of the 2021/2022 academic year, face-to-face education is back again, but the following suggestions are developed based on the results of this research since similar situations may be experienced in the future:

- Contents for different activities can be developed for applied courses conducted with distance education.
- Teachers who will guide the teacher candidates can be provided with training for the Teaching Practice Course conducted by distance education.
- It can be ensured that teacher candidates take the Teaching Practice Course face-to-face while the schools are open in the cities where they reside.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/2 2023 s. 858-880, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI**

Muharrem GENCER*

Geliş Tarihi: Aralık, 2022

Kabul Tarihi: Mayıs, 2023

Öz

Bu çalışmada öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin değerlendirmelerini konu edinen nitel çalışmaları derinlemesine yeniden inceleyerek meta-sentez yapılması amaçlanmıştır. Veri tabanları taranarak konu ile ilgili 51 çalışmaya ulaşılmıştır. Dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde değerlendirilerek 16 çalışma bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Bulguların derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması sonucunda eğitim öğretim süreçleri, materyal kullanımı, ölçme değerlendirme faaliyetleri, öğretmen, okul yönetimi ve diğer temaları elde edilmiştir. İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğundan olumlu alt temasında konuların tekrar edilmesi-pekiştirme kodunun, olumsuz alt temasında ise kaynak kitap eksikliği kodunun oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkili olması, niteliğinin artırılması için uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Destekleme ve yetiştirme kursları, öğrenci görüşleri, meta-sentez yöntemi.

**EVALUATION OF SUPPORTING AND TRAINING COURSES
WITHIN THE SCOPE OF STUDENTS' OPINIONS: A META-
SYNTHESIS STUDY**

Abstract

In this research, it was aimed to meta-synthesize by examining the qualitative studies in depth on the evaluations of the students about the supporting and training courses. By scanning the databases, 51 studies on the subject were reached. The studies were evaluated within the framework of inclusion and exclusion criteria and 16 studies constituted the data source of this research. As a result of in-depth examination and interpretation of the findings, education and instruction processes, material use, measurement and assessment activities, teacher, school management and the other themes were obtained. In the majority of the studies examined, it was determined that the code of repetition-reinforcement of the topics was created in the positive sub-theme, and the code of lack of source book was created in the negative sub-theme. Based on the research results, recommendations for practitioners and researchers were given to make supporting and training courses more effective and to increase their quality.

Keywords: Supporting and training courses, student opinions, meta-synthesis method.

* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, muharremgencer1978@hotmail.com.

Giriş

Toplumların kalkınmasında en önemli rol insan faktörüne ait olduğundan ülkeler, varlıklarını sürdürebilmek ve refah seviyelerini artırabilmek için eğitime giderek daha da önem vermektedirler. Eğitim, bireyleri dolayısıyla toplumu dönüştürebilme becerisine sahip olduğu için küreselleşen dünyanın vazgeçilmezidir ve yaşamda her alandaki başarının temelini oluşturur. Eğitim sistemi ile bilgi ve teknolojinin üretimi, kullanımı, nitelikli ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Zira donanımlı, üretken ve sosyal olarak olgunlaşmış toplum fertleri, ülke kalkınmasına katkı sağlayacaktır. Bireysel olarak bakıldığında da gelir düzeyini yükseltmesi ve daha refah bir yaşam sağlaması nedeniyle her birey eğitim seviyesini en üst düzeye çıkarmak için çaba göstermektedir. Ancak eğitim sistemlerinde sınavların yol açtığı rekabetin artması bu durumu her geçen gün zorlaştırmaktadır.

Nitelikli okullara olan talebin fazlalığı, kontenjanların ise sınırlı olması, öğrencileri bir şekilde başarı durumlarına göre sıralamayı zorunlu kılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu nedenle merkezi sınav sisteminin olduğu ülkelerde aileler, çocuklarının daha saygın okullarda eğitim alabilmeleri için özel ders, dershaneler ve kurslar gibi okul sonrası destekleyici programlara yönelmektedirler. Ortak unsurlara ve niteliklere sahip olmasına rağmen, okul sonrası programlar arasında oldukça çeşitlilik bulunmaktadır. Bu programların bazıları akademik dersleri, bazıları ise sanat veya bilimi temele alır. Okul sonrası programlar genellikle toplum normlarına, ailelerin tercihlerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenir (Halpern, 1999). İçerikleri farklı olsa da yapılan çalışmalarda okul dışı destekleyici programların öğrencilere olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Bakoban ve Aljarallah'ın (2015) okul sonrası destekleyici programların öğrencilere müzakere etmeyi, iletişim kurmayı, çatışma yönetimini ve liderlik etmeyi öğretebileceğini açıkladıkları çalışmalarında bu programlara katılan öğrencilerin katılmayanlardan daha yüksek not ortalamasına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul sonrası destekleyici programlarda yer almanın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, zaman yönetimine ve sosyal olarak olgunlaşmasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Durlak, Weissberg & Pachan da (2010) çalışmalarında okul sonrası programların, katılımcıların benlik algılarında ve okula bağlılıklarında, olumlu sosyal davranış geliştirmelerinde ve akademik başarı düzeylerinde anlamlı artışlar sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada bu programlara katılan ortaokul öğrencilerinin katılımcı olmayanlara göre daha yüksek notlara ve sosyal yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür (Shernoff, 2010). Mahoney & Cairns da (1997) okulu bırakma riski yüksek olan öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında okulu bırakma oranının, okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerde, katılmayanlara kıyasla belirgin şekilde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenmedeki bireysel farklılıklar, ülkelerin eğitim politikaları, kalabalık sınıflar, fiziki yetersizlikler, öğretmen ve veli gibi faktörlerden dolayı öğrenmenin hedeflenen seviyede gerçekleşmemesi ilave eğitimleri gerekli hale getirmektedir (Keskin ve Kazak, 2020). Notla değerlendirilmeyen ve öğrenci ile velilerin isteğine bağlı olan ilave eğitimler, merkezi sınav sistemlerinin olduğu ülkelerde, okula yardımcı ve sınava hazırlık olması açısından büyük talep görmektedir. Aileler dershane, etüt merkezi, özel dersler gibi destek eğitimler ile çocuklarının nitelikli eğitim hizmeti almalarını istemektedirler. Çünkü birçok çalışmada ilave eğitimler alan öğrencilerin okul notları ve merkezî sınavlardaki başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Morgil, Yılmaz ve Geban, 2001; Akbaba Altun ve Çakan, 2008; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Akın, 2012; İdin ve Tozlu, 2012). Ancak anne babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo

ekonomik durumu, çocuk sayısı ve yaşanan yer gibi unsurlar öğrencilerin ilave eğitime katılımlarını etkilemektedir (Lee, Park & Lee, 2009, s. 911).

Millî Eğitim Bakanlığı, çeşitli nedenlerle ilave eğitimlere ulaşamayan öğrencilere eşit ve nitelikli eğitim sunabilmek için Destekleme ve Yetiştirme kurslarını (DYK) 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren başlatmıştır (Resmî Gazete, 2014). Bakanlık, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamak amacıyla 14 Mart 2014 tarihli 28941 sayılı Resmi gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile dersanelerin bazılarını kapatırken bazılarını da etüt merkezlerine ya da özel okullara dönüştürmüştür (Resmî Gazete, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve yetiştirme kurslarını, örgün veya yaygın ortaokul/imam hatip ortaokulu ve ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olan öğrenciler ve mezun olan kursiyerlere yönelik olarak, fizikî kapasitesi ve öğrenci/kursiyer potansiyeli yeterli olan resmî ortaokullar, imam-hatip ortaokulları, ortaöğretim kurumları ile halk eğitim merkezlerinde açmaktadır. Bakanlık kurs açma, kapatma, kurs süreleri ve öğrenci/kursiyer sayıları, kurs açılacak dersler, öğretmenlerin seçimi ve görevlendirilmesi, kurslarda yararlanılacak kaynaklar, öğrenci/kursiyerlerle ilgili işlemler, kursların yönetimi, öğrenci/kursiyer başarısının değerlendirilmesi ve kursların denetimi gibi hususları yönerge ile belirlemiştir. Kursların işlevselliğini artırmak ve teknolojik alt yapı desteği sağlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. Ayrıca öğrencilere kaynak oluşturmak için Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kazanım kavrama testleri, örnek sorular, çalışma fasikülleri ve beceri temelli testler yayımlanmakta ve her dönem sonunda izleme ve değerlendirme ortak sınavı yapılmaktadır (MEB, 2020).

Destekleme ve yetiştirme kursları, Millî Eğitim Bakanlığının fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla öğrencilere sunduğu olanaklardandır. Düzenlenen bu kurslarla, geliri ve eğitim seviyesi düşük ailelerin çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanabilmesi mümkün olmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğrencilerin geleceklerini etkileyeceğinden oldukça önemlidir. Nitelikli eğitimi, etkin şekilde ücretsiz sunmak amacıyla hayata geçirilen destekleme ve yetiştirme kurslarının eğitim paydaşlarına katkılarını tespit etmek, aksayan yönlerini ve çözüm önerilerini belirlemek birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Örneğin Türküresin (2018) çalışmasında, destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere fırsat eşitliği sunmada, derslerdeki eksiklikleri telafi etmede ve test çözme alışkanlığı kazandırmada yararlı olduğunu fakat süreç içerisindeki kaynak kitap yetersizliği, öğrenci devamsızlığı gibi bazı eksiklikleri de tespit etmiştir. Bozbayındır ve Kara (2017), DYK’lerin öğrencilerin okul derslerinde, öğretmenlere ve maddi durumu zayıf olan öğrencilere ekonomik yönden destek olmasının yanında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında öğrenci devamsızlığı ve kurslarda kullanılacak kaynak yetersizliğinin en sık yaşanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Ünsal ve Korkmaz’ın (2016) çalışmalarında katılımcılar, DYK’lerin maddi yönden ve özlük hakları açısından kendilerine önemli katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca kursların öğrencilerin ders ve sınav başarılarına olumlu etki ederek soru çözme yeteneklerini geliştirmede fayda sağladığını ve kursların dersane ve etüt merkezlerine olan ilgiyi azalttığını belirtmişlerdir. Öte yandan, kursların öğretmenlerde yorgunluğa ve buna bağlı olarak performans düşüklüğüne ve sınıf içi disiplin sorunlarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Göksu ve Gülcü (2016) çalışmalarında kurslarda materyal eksikliği, çalışmada istekli olmayan öğrencilerin problem yaratması ve bazı öğrencilerin devamsızlık yapması gibi sorunlarla karşılaşıldığını tespit etmişlerdir. Kozikoğlu ve Özcanlı da (2020)

karma yöntem kullanarak yürüttükleri çalışmalarında öğrenci ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ancak kurslarda kaynak ve materyal eksikliği, öğrencilerin kurslara gereken önemi vermemesi ve hafta içi yapılan kurslarda öğretmen ve öğrencilerin yorgun olması gibi olumsuzlukların yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunların dışında alan yazında DYK'leri öğretmen, öğrenci ve velilerin bakış açılarıyla değerlendiren çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak alan yazında öğrenci görüşleri kapsamında DYK'lerin işleyişi ile ilgili meta-sentez çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile öğrenci görüşlerine göre destekleme ve yetiştirme kurslarının işleyişi üzerine yapılan çalışmaların temalar oluşturularak farklı bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanması hedeflenmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışma sonuçlarının, meta-sentez yöntemiyle bir bütün olarak sistematik şekilde değerlendirilmesinin alan yazına, uygulayıcılara ve politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca DYK'lerden hizmet alan öğrencilerin görüşlerinin ele alındığı çalışmaların incelenmesi, sürecin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek düzenlemelerin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırmada, Türkiye'de öğrenci görüşlerine göre destekleme ve yetiştirme kurslarının işleyişini konu edinen nitel makale ve tezlerin yeniden incelenerek meta-sentez çalışması yapılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

- Öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarını nasıl değerlendirmektedirler?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden meta-sentez modeli ile gerçekleştirilmiştir. Meta-sentez, aynı ya da ilgili konu ile bağlantılı diğer nitel çalışmalardan elde edilen bulguları veri olarak kullanan bir tür nitel çalışmadır. Meta-sentez çalışmasının örnekleme, sentezi gerçekleştiren araştırmacının ortaya koyduğu belirli bir araştırma sorusuyla ilişkili olarak seçilen bireysel nitel çalışmaların bulgularından oluşur (Zimmer, 2006). Meta-sentezde ilgili alanda nitel çalışmalar bir araya getirilerek, ince ayrıntıların, kabul edilen varsayımların ve çeşitli çalışmaların yeni kavrayışlar sağlayacak şekilde ortaya çıkarılması, tanımlanması ve açıklanması sağlanır (Walsh & Downe, 2005). Temel fikri, benzer araştırma konusunu inceleyen nitel çalışmalar arasındaki bulguların özlü ve kapsamlı bir resmini sunmak olan meta-sentez tekniği (Timulak, 2009), bireysel çalışmaları daha geniş bağlamlara yerleştirir ve araştırmacılardan sadece kendi fikirlerini değil, bu fikirlerin yer aldığı bağlamları da incelemelerini ister (Noblit, 2018, s. 45). Meta-sentezin amacı, yalnızca “gerçekleri” veya “verileri” sunmakla kalmayıp aynı zamanda politika yapıcılara, uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara rehberlik etmeye yardımcı olan bir araştırma çalışması ortaya çıkarmaktır (Noah Jr, 2017). Bu bağlamda son zamanlarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda meta-sentez yöntemi kullanılmaktadır (Akalin ve Kılıç, 2022; Aspfors, & Fransson, 2015; Gümüş, Hallinger, Cansoy & Bellibaş, 2021; Kil ve Uşun, 2021; Strogilos, King-Sears, Tragoulia, Voulagka & Stefanidis, 2023). Bu araştırmada da öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik düşüncelerini ve önerilerini konu alan nitel çalışmaların verileri bütüncül bir yaklaşımla sentezlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

1.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada çeşitli yazarlar tarafından kullanılan veri toplama süreci aşamaları gerçekleştirilmiştir (Au, 2007; Braun & Clarke, 2006; Finfgeld-Connett, 2008; Walsh & Downe, 2005). Aşamalar; araştırma sorularının net bir şekilde belirtilmesi, anahtar kelimelerle arama motorlarında arama yapılması, dâhil edilme ölçütlerinin belirlenmesi ve araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların seçimi basamaklarından oluşmuştur. Bu kapsamda destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili alan yazın taranarak araştırmanın amacı açık ve net biçimde belirlenmiş ve araştırma sorusu oluşturulmuştur. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşmak için “destekleme ve yetiştirme kursları” anahtar kelimesi kullanılarak Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Dergipark veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Kullanılacak çalışmaların dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

- i. Çalışmanın nitel veya karma yöntemlere göre desenlenmiş olması,
- ii. Çalışmanın öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik düşüncelerine odaklı olması,
- iii. Çalışmanın makale ya da lisansüstü tez formunda olması (Çalışmada bildiriler kapsam dışı tutulmuştur.),
- iv. Çalışmanın ham verilere dayalı bulgular vermesi,
- v. Çalışmanın, 2014 tarihinden sonra yayımlanmış olması. Destekleme ve yetiştirme kursları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 23.09.2014 tarih ve 4145909 sayı ile açılmıştır (MEB, 2014),
- vi. Çalışmanın Türkçe alan yazında yapılmış olması.

Alan yazın taraması sonucu Türkçe alan yazında destekleme ve yetiştirme kursları konusunu içeren, 2014 tarihinden sonra yayımlanan 51 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların 35’i makale, 16’sı tezlerden oluşmaktadır. Yöntem elemesi kapsamında nicel ve kuramsal çalışmalar elendikten sonra 39 çalışma kalmıştır. Bu araştırmanın sorusu ile ilgisiz konu başlıkları ve özetlere sahip çalışmalar çıkarıldığında 18 çalışma kalmıştır. Bir yüksek lisans tezi ve makale aynı çalışmadan üretildiği gerekçesiyle kör hakemlik uygulamasından geçtiği için çalışmanın makale versiyonu araştırmaya dâhil edilmiş, yüksek lisans tezi araştırmaya alınmamıştır. Bir çalışma da öğrenci görüşlerine dayanan ham verilere yeterince yer vermediğinden araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Her bir çalışma çok fazla bilgi barındırdığından, meta-sentez çalışmalarında büyük örneklemeler (çok sayıda çalışmayı araştırma kapsamına almak), yeni temaların bir araya getirilmesinde derinlemesine analiz yapılmasını engelleyebilir (Bondas & Hall, 2007). Meta-sentez yöntemi derinlemesine analiz gerektirdiğinden 10 civarında çalışmanın kapsama alınmasının yeterli olacağı vurgulanmıştır (Sandelowski, Docherty & Emden, 1997). Yapılan incelemeler sonucunda 16 çalışmanın araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Kullanılacak çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmada Kullanılacak Çalışmalara İlişkin Özellikler

Kod	Yazarlar	Yayın Yılı - Türü	Çalışmanın Amacı	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu
Ç1	Akbaba	2019 - Y.L. Tezi	Eğitim paydaşlarının DYK'ler hakkındaki görüşlerini incelemek.	Anket ve görüşme formu	419 öğretmen, 22 öğrenci, 20 veli
Ç2	Akkaya	2017 - Y.L. Tezi	DYK'leri öğrenci görüşlerine göre değerlendirmek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	20 öğrenci
Ç3	Biber, Tuna, Polat, Altunok ve Küçükkoğlu	2017 - Makale	Öğrencilerin DYK'ler ile ilgili görüşlerini tespit etmek.	Açık uçlu sorular	119 öğrenci
Ç4	Canpolat	2017 - Y.L. Tezi	DYK'leri, kurslara katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenciler ve kurs merkezi yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme formları	6 idareci, 7 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 30 öğrenci
Ç5	Çetin ve Gündoğdu	2021 - Makale	DYK'lere yönelik okul paydaşlarının görüşlerini belirlemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formları	1 müdür yardımcısı, 4 öğretmen ve 22 öğrenci
Ç6	Dönmez, Gürbüz ve Tekçe	2018 - Makale	DYK'leri fırsat eşitliği ve kurslarda yaşanan sorunların çözümü kapsamında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	3 okul müdürü, 6 öğretmen ve 12 öğrenci
Ç7	Dursun	2020 - Y.L. Tezi	DYK'lerin önemi, öğretimsel süreci, materyal kullanımı, yönetici tutumları, yaşanan sıkıntılar ve çözüm önerileri hakkındaki öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini incelemek.	Anket ve görüşme formları	75 öğretmen, 100 öğrenci ve 100 veli (nicel), 20 öğretmen, 20 öğrenci ve 20 veli (nitel)
Ç8	Ercan ve Kürkçü	2021 - Makale	Matematik dersi bağlamında DYK'lere yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini ve beklentilerini incelemek.	Görüşme formu	15 matematik öğretmeni ve 376 öğrenci
Ç9	Keskin ve Kazak	2020 - Makale	DYK'lerin hafta içi uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	35 öğrenci
Ç10	Nartgün ve Dilekçi	2016 - Makale	DYK'lere devam eden 8.sınıf öğrencileri ile kurslarda görev alan öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	64 öğrenci, 12 öğretmen
Ç11	Sanca ve Bakırcı	2020 - Makale	DYK'leri kaynaştırma öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde incelemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	6 öğrenci
Ç12	Timur, Kahraman, Timur ve İşseven	2020 - Makale	Ortaokul öğrencilerinin DYK'ler hakkındaki görüşlerini belirlemek.	Görüşme formu	118 öğrenci
Ç13	Topçu ve Dikici	2020 - Makale	Örgün ve yaygın eğitimde DYK'leri pratikte doğurduğu sonuçları görmek, kurslarla ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	3 öğretmen, 4 öğrenci
Ç14	Bircan, Zabun ve Tosun	2022 - Makale	"Etüt Tokat" projesi kapsamında düzenlenen DYK'lerin 8. sınıf	Yarı yapılandırılmış	8 öğrenci

			öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemek.	görüşme formu	
Ç15	İnan Baş	2022 - Y.L. Tezi	Fen Bilimleri dersi bağlamında DYK'lerin etkililiğini öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine göre incelemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	17 öğrenci, 15 veli ve 16 Fen Bilgisi dersi öğretmeni
Ç16	Özer, Doğan ve Çetin	2022 - Makale	DYK'lerin, öğretmen, öğrenciler ve veliler tarafından nasıl algılandığını ve kurslardaki olumsuzlukların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini belirlemek.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	10 öğrenci, 10 veli ve 10 öğretmen

1.3. Verilerin Analizi

Nitel araştırmaları anlama, çözümlene ve yansıtıcı olabilme gibi gelişmiş beceriler gerektiren meta-sentez tekniğinde (Walsh & Downe, 2005) analizler yapılırken farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırmada tematik analiz sürecinde Aspfors & Fransson (2015), Finfgeld-Connett (2008) ve Walsh & Downe (2005) tarafından kullanılan yöntemler ışığında aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir:

- 1- İncelenecek çalışma verilerini detaylı bir şekilde okuma.
- 2- Verilerden kodlar oluşturma.
- 3- Kodlardan alt temaların oluşturulması.
- 4- Benzerlik ve farklılıklar göz önüne alınarak temaların belirlenmesi.
- 5- Temaların sunumu ve yorumlama.

Araştırma kapsamına alınan beş tez ve on bir makaleden oluşan çalışmalar detaylı şekilde incelenmiştir. Campbell ve diğerlerine göre (2003) meta-sentez, sentezlenecek çalışmaların seçilmesini, tekrar tekrar okunmasını ve temel kavramları not etmeyi içerir. Bu nedenle kapsama alınan çalışmaların bu araştırmanın amaçları ile ilgili temaları, bulguları ve sonuçları belirlenerek her bir çalışma için notlar alınarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlar olumlu ve olumsuz alt temalarında sınıflandırılmıştır. Alt temalar tekrar incelenmiş, soyut genellemeler yapılarak benzer olanlar aynı temada olacak şekilde tümevarımcı yöntemle temalar oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan alıntılar verilirken ilgili çalışmanın kodu (Ç1, Ç2. Ç3....Ç16) gösterilmiştir. Belirlenen temalar meta-sentez tekniğine uygun olarak alan yazından desteklenerek derinlemesine yorumlanmıştır.

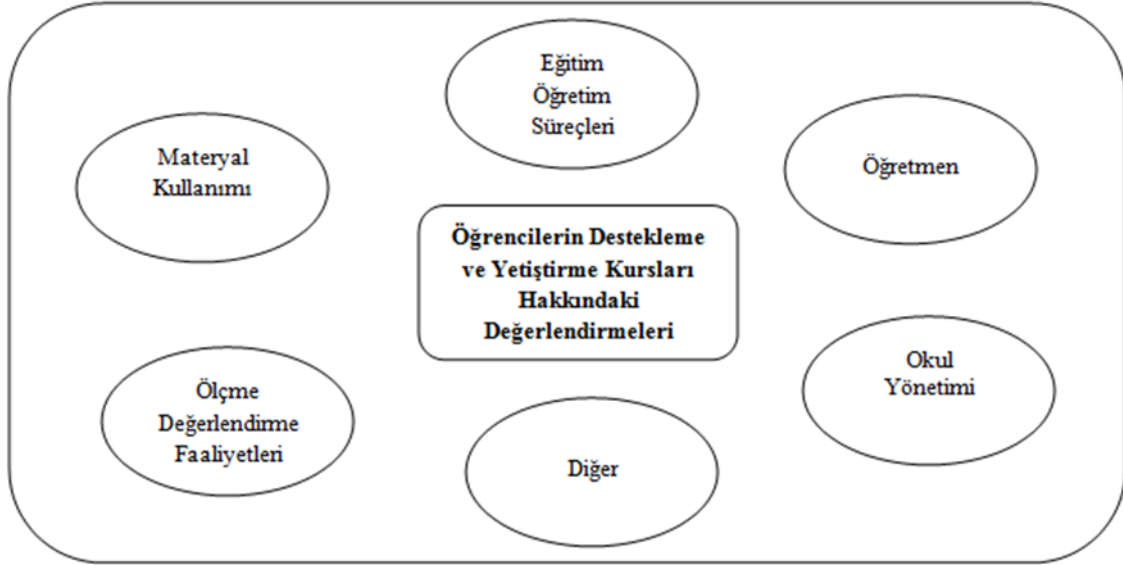
1.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda çalışma verilerinin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlarına nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerliğin önemli göstergelerindendir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 257). Bu kapsamda veri toplama sürecinde araştırmaya dâhil edilecek makaleler ve tezler ölçütler doğrultusunda belirlenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamına alınacak çalışmalardan elde edilen verilerin analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Jensen ve Allen'a (1996) göre meta-sentez araştırmalarında kapsama alınan çalışmalardaki katılımcılardan alıntılar yoluyla bulguların iç geçerliği ve teorik alan yazın ile karşılaştırmalar yoluyla da dış geçerliği sağlanır. Bu nedenle birincil çalışmalardan alıntılar değiştirilmeden kanıt olarak sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, ilgili alan yazın ışığında detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlik, uzmanların kodlamalarının tutarlılığı ile sağlanabilir (Creswell, 2007, s. 210). Araştırmanın güvenirliği için kapsama alınan çalışma bulgularına dayalı olarak alt tema ve temalar oluşturulurken bir alan uzmanının görüşü alınmıştır. Veri setindeki tüm çalışmalar uzman tarafından tekrar kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Miles & Huberman'ın (1994, s. 64) "Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100" formülüne göre kodlamalar arası güvenirlik oranı .81 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve şimşek (2005, s. 233) uyum yüzdesinin .70'in üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

2. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları uygulamalarını değerlendirmeleri sınıflandırılmış ve nitel verilerin analizi sonucunda "eğitim ğretim süreçleri", "materyal kullanımı", "lme değerlendirme faaliyetleri", "ğretmen", "okul yönetimi" ve "diğer" temaları oluşturulmuştur. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki değerlendirmelerini gösteren temalar şekil 1'de verilmiştir.



şekil 1: Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Hakkındaki Değerlendirmeleri

Her bir tema olumlu ve olumsuz alt temaları altında incelenmiştir. Gümüş (2018, s. 547) eğitim alanında yapılan meta-sentez çalışmalarını incelendiğinde, bulguların sunumunda birak yöntemin ön plana çıktığını, çalışmaların birçoğunda meta-sentez kapsamına alınan yayınlardan doğrudan alıntılara yer verildiğini belirtmiştir. Bu nedenle tema ve alt temalar ile ilgili veriler, incelenen çalışmalardan doğrudan alıntılar ile verilmiştir. Olumlu ve olumsuz alt temalar, kodlar ve ilgili alışmalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Hakkındaki Değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Çalışmalar
Eğitim Öğretim Süreçleri	Olumlu	Sınavlara hazırlık konusunda bilinç kazandırma	Ç2, Ç4, Ç7, Ç10, Ç13, Ç14, Ç16
		Programlı ve planlı çalışma becerisi kazandırma	Ç4, Ç14
		Psikolojik olarak destek sağlama	Ç4
		Konu eksiklerini giderme	Ç1, Ç4, Ç5, Ç9, Ç10, Ç11, Ç13, Ç16
		Rekabet ortamı	Ç3, Ç4, Ç7, Ç14
		Konuların tekrar edilmesi-pekiştirme	Ç1, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16
		Farklı öğrenme deneyimleri kazandırma	Ç1, Ç3, Ç4, Ç11, Ç14
	Olumsuz	Konuların hızlı anlatılması	Ç7, Ç8, Ç11
		Derslerin tekdüze işlenmesi	Ç4
	Materyal Kullanımı	Olumlu	Akıllı tahtadan yararlanma
Soru bankalarını kullanma			Ç5
Yaprak testlerin kullanılması			Ç4, Ç7, Ç10, Ç13
Olumsuz		Kaynak kitap eksikliği	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14
	Teknolojik araçların kullanılmaması	Ç2, Ç4, Ç6, Ç7, Ç11, Ç12	
Ölçme Değerlendirme Faaliyetleri	Olumlu	Testler ve deneme sınavlarının kaliteli olması	Ç1, Ç2, Ç4, Ç16
		Testler ve deneme sınavlarının sayıca yeterli olması	Ç3, Ç4, Ç5, Ç14
		Merkezi sınavlar için test tekniğinin geliştirilmesi	Ç2, Ç3, Ç7, Ç10
	Olumsuz	Testler ve deneme sınavlarının kaliteli olmaması	Ç2, Ç3, Ç16
		Testlerin sayıca yetersiz olması	Ç2, Ç3, Ç6, Ç7, Ç8, Ç10
		Düzenli olarak deneme sınavı olmayışı	Ç2, Ç3, Ç7, Ç10
Öğretmen	Olumlu	Verimli ders işleme	Ç2, Ç4, Ç9
		Farklı yöntem ve teknikler	Ç2, Ç4, Ç9, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15
		Motivasyonu artırma	Ç2, Ç4, Ç9
		Farklı öğretmenlerden dersleri dinleme imkânı	Ç4, Ç7, Ç8, Ç13, Ç14, Ç15
		Soru çözme tekniklerini etkin kullanma	Ç2, Ç3
		Öğrenciler ile birebir ilgilenme	Ç4, Ç5, Ç11, Ç12
	Olumsuz	Genellikle düz anlatımı kullanma	Ç2, Ç4, Ç7, Ç16
		Sınav hazırlama konusunda yetkin olmama	Ç2, Ç3, Ç9, Ç16
		Öğrenci seviyesini göz önüne almama	Ç2, Ç13
		Normal ders ile benzer ders işleme	Ç3, Ç4, Ç11
Okul Yönetimi	Olumlu	Öğrenci sorunları ile ilgilenme	Ç1, Ç2
		Motivasyonu artırma	Ç2
		Fotokopi ve kırtasiye işlerinde yardımcı olma	Ç2
		Öğrenci devamsızlık takibinin düzenli yapılması	Ç2, Ç7
	Olumsuz	DYK hakkında öğrencileri bilgilendirme	Ç2, Ç7
		Ders programının öğrenci merkezli yapılmaması	Ç4, Ç13
		Fiziksel ortamın iyi olmaması	Ç4, Ç16
Diğer	Olumlu	Sınıf mevcudunun az olması	Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç10, Ç11
		Disiplin sorunlarının yaşanmaması	Ç2, Ç4, Ç17
		Sosyalleşmeyi sağlama	Ç2, Ç4, Ç9, Ç10, Ç15,

		Ç16
	Ekonomik katkı sağlama	Ç2, Ç4, Ç5, Ç6, Ç10
	İstekli ve hedefi olan öğrencilerin kurslara gelmesi	Ç4, Ç5
	Boş zamanları değerlendirme	Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç16
Olumsuz	Ders saatlerinin yetersiz olması	Ç2, Ç4, Ç5, Ç7, Ç13, Ç16
	Sosyal faaliyetlerin olmaması	Ç2, Ç7, Ç16
	Sınıfların kalabalık olması	Ç4, Ç11, Ç13
	Ulaşım sorunu	Ç4, Ç10, Ç13, Ç16
	Rehberlik eksikliği	Ç1, Ç5
	Hafta içi derslerden sonra anlamakta zorlanma	Ç1, Ç9, Ç12
	Hafta sonu ders saatlerinin fazla olması	Ç4, Ç10
	Karma gruplar ile ders işleme	Ç12
	Disiplin sorunları	Ç2, Ç16

2.1. Eğitim Öğretim Süreçleri Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 2 incelendiğinde eğitim öğretim temasına ilişkin kodların araştırma kapsamına alınan çalışmaların tamamından elde edildiği belirlenmiştir. Bu temaya ait olumlu kodlar incelendiğinde, çalışmaların genelinde konuların tekrar edilmesi-pekiştirme koduna ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodu sırasıyla konu eksiklerini giderme, sınavlara nasıl hazırlanılması gerektiği konusunda bilinç kazandırma, farklı öğrenme deneyimleri kazandırma, rekabet ortamı, programlı ve planlı çalışma becerisi kazandırma ve psikolojik olarak destek sağlama kodlarının takip ettiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan olumlu alt temasına ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Kurslara geldiğim zaman genellikle konuları daha iyi öğreniyorum. Konu tekrarı yaparak daha fazla soru çözmeme sağlıyor. Ayrıca anlamadığım yerleri hocalarıma sorma imkânım oluyor.” (Ç11). “...Kurslarda farklı soruların pratik çözüm yollarını öğreniyoruz.” (Ç3). “...Ders tekrar ve soru çözümleri güzel oluyor.” (Ç5). “...Derste öğrenemediğim konuları kursta tekrar ettiğimiz için öğrenebiliyorum.” (Ç9). “Matematikte mesela bazı konuları unutmuştum; kursa gelerek o konuyu çok iyi anladım ve bu konunun sorularını artık kolayca çözebiliyorum.” (Ç15).

Eğitim öğretim alt temasına ilişkin olumsuz kodların, konuların hızlı anlatılması ve derslerin tekdüze işlenmesi olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan olumsuz alt temasına ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Okulda verilen eğitimi yeterli bulmuyorum, bu eğitimler desteklenmeli ve denetlenmeli. Derslerin bir kısmı verimli olurken bir kısmı zaman kaybı oluyor.” (Ç1) “Öğretmenler yorgun düştükleri için etkinlik yerine test çözüyorlar. Öyle olunca da kurslar sıkıcı geliyor. Kalmak istemiyorum.” (Ç9). “Kurslarda konu anlatımı yerine soru çözme odaklı bir eğitim bekliyordum. Ama konu anlatımına ağırlık verildi, ...sınav odaklı bir eğitim bekliyordum...” (Ç1).

2.2. Materyal Kullanımı Temasına İlişkin Bulgular

Materyal kullanımı temasına ilişkin kodların araştırma kapsamına alınan çalışmaların tamamına yakınından elde edildiği belirlenmiştir. Bu temaya ait olumlu kodlar akıllı tahtadan yararlanma, yaprak testlerin kullanılması ve soru bankalarını kullanma şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan olumlu alt temasına ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Etkileşimli tahtadan soru çözüyoruz veya farklı videolar izliyoruz.” (Ç11). “Gerek akıllı tahtalarda gerek de fotokopilerle daha da iyi oluyor. Ardından test yaparak hatalarımızı bulduk.” (Ç4). “Derslerde akıllı tahta üzerinden öğretmenlerin yarışma yapacağı zamanlarda çok mutlu oluyorum. Bu nedenle kurslara kalmaktan dolayı mutlu oluyorum.” (Ç9).

Materyal kullanımı temasına ilişkin olumsuz kodlar incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunda kaynak kitap eksikliği koduna ulaşıldığı belirlenmiştir. Bunun dışında teknolojik araçların kullanılmaması olumsuz kodu da oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Materyaller kesinlikle yeterli değil. Sınavlara hazırlandığımız dersler için (matematik, fen bilimleri, Türkçe v.b.) soru bankası, test kitapları verilmeli..... Kurs için kaynak kitabımız olmuyor...” (Ç7). “Maddi imkânsızlığım olduğu için katılıyorum. Konu özetli dokümanlar, ek kaynaklar dağıtılabilir.” (Ç6). “Akıllı tahta yok örneğin, dersler çok da verimli olmuyor bu yüzden. Lisede vardı akıllı tahta ve dersler daha etkili ve verimli geçiyordu.” (Ç2).

2.3. Ölçme Değerlendirme Faaliyetleri Temasına İlişkin Bulgular

Ölçme değerlendirme faaliyetleri temasına ilişkin kodların araştırma kapsamına alınan çalışmaların çoğunluğundan elde edildiği belirlenmiştir. Bu temaya ait olumlu kodlar testler ve deneme sınavlarının kaliteli olması, testler ve deneme sınavlarının sayıca yeterli olması ve merkezi sınavlar için test tekniğini geliştirme şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan olumlu alt temasına ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Testler ve deneme sınavları gerçek sınav formatına yakın ve kaliteli. Sınava girdiğimde öğretmenlerimizin testler doğrultusunda bana söyledikleri gözümde canlandı ...” (Ç2). “...Kurslarda deneme sınavı oluyoruz, sınav heyecanımızı yenebiliyoruz.” (Ç3). “Bizim için alternatif kaynak olması bakımından iyi ve gerçekten sınava yakın sorulardı. Sorular seviyemize uygundu...” (Ç2). “LGS'de yeni tarz sorular olduğundan dolayı o denemelerde de o tür sorular vardı...” (Ç14).

Ölçme değerlendirme faaliyetleri temasına ilişkin olumsuz kodlar incelendiğinde en çok testlerin sayıca yetersiz olması koduna sonra sırasıyla düzenli olarak deneme sınavı olmayışı ve testler ve deneme sınavları kaliteli değil kodlarına ulaşıldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan bu alt temaya ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Gerçek sınav sorularıyla kazanım testleri ve deneme sınavlarındaki sorular arasında büyük uçurumlar var. Sınavdaki sorulara göre çok daha basit seviyede hazırlanmış.” (Ç2). “Testler ve deneme sınavları tek başlarına yeterli değiller. Sayıca az olduklarından farklı kaynaklara yönelmemize neden oluyor.” (Ç2).

2.4. Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen temasına ilişkin kodların araştırma kapsamına alınan çalışmaların tamamına yakınından elde edildiği belirlenmiştir. Bu temaya ait olumlu kodlar incelendiğinde farklı yöntem ve teknikler kullanma, farklı öğretmenlerden dersleri dinleme imkânı, öğrenciler ile birebir ilgilenme, verimli ders işleme, motivasyonu artırma ve soru çözme tekniklerini etkin kullanma kodlarının olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan olumlu alt temasına ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“...Hocalarımız kendi alanlarında çok fazla bilgi sahibi olan hocalar. Aynı zamanda öğrenciler ile ilişkileri de çok iyi. İstedığımız hocalarımıza ulaşım onlarla iletişim halinde olabiliyoruz.” (Ç1). “Farklı sorular ve testler getiriyorlar ve anlamadığımız konuları tekrar tekrar anlatıyorlar.” (Ç2). “...Hocalarımız anlayamadığımız noktada farklı etkinliklerle aktivitelerle bize öğretiyor konuları. Bana faydası var. İyi ki var bu kurslar.” (Ç4).

Öğretmen temasına ilişkin olumsuz kodların düz anlatımı kullanma, sınava hazırlama konusunda yetkin olmama, normal ders ile benzer ders işleme ve öğrenci seviyesini göz önüne almama olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan, bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenler genel olarak iyi ama... Çoğunlukla düz anlatım yoluyla ders işlemeyi tercih ediyorlar yani farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de kullanmalılar.” (Ç2). “...Öğretmenlerimiz normal derste çözdüklerinden farklı sorular vermiyorlar, o yüzden kurs sıkıcı olabiliyor.” (Ç3). “...Bazı öğretmenlerse sadece test kâğıdını veriyor. Bizlerle fazla ilgilenmiyor.” (Ç9).

2.5. Okul Yönetimi Temasına İlişkin Bulgular

Okul yönetimi temasına ilişkin kodların araştırma kapsamına alınan çalışmaların sadece bir kısmından elde edildiği belirlenmiştir. Bu temaya ait olumlu kodların öğrenci sorunları ile ilgilenme, öğrenci devamsızlık takibinin düzenli yapılması, DYK hakkında öğrencileri bilgilendirme, fotokopi ve kırtasiye işlerinde yardımcı olma ve motivasyonu artırma olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan, olumlu alt temasına ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Bize çok özverili yaklaşıyorlar ve ben onlardan çok memnunum. Hatta müdür ve müdür yardımcısı bazen bizlerle konuşarak bizim azim ve gayretimizi artırıyorlar.” (Ç2). “Okul yöneticileri kurslara katılım noktasında bizleri teşvik ediyor, kursların içeriği ve önemi hakkında bizlere rehberlik ediyorlar...” (Ç7). “İdarecilerimiz her türlü fotokopi, kitap ve kırtasiye konusunda ellerinden gelen yardımı sağlamaktadırlar. Okulda disiplin ve düzeni sağlıyorlar. Gerekli denetimleri yapıyorlar.” (Ç2).

Okul yönetimi temasına ilişkin olumsuz kodların ders programının öğrenci merkezli yapılmaması ve fiziksel ortamın iyi olmaması olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan, bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“...Özellikle hafta sonları okullar genelde pis oluyor ve kantin kapalı oluyor. Bu durum hevesimizi kırıyor.” (Ç3). “Kurslarda devamsızlıkla ilgili yoklama alınıyor ve devamsızlığı fazla olanlarla ilgili işlem yapılacağı söyleniyor fakat pek işlem yapılmıyor...” (Ç1). “Kışın kaloriferler yanmıyor, sınıflar soğuk oluyor, üşüyorum.” (Ç16).

2.6. Diğer Temasına İlişkin Bulgular

Diğer temasına ilişkin kodların araştırma kapsamına alınan çalışmaların tamamına yakınından elde edildiği belirlenmiştir. Kapsama alınan çalışmalara göre bu temaya ilişkin en çok boş zamanları değerlendirme olumlu kodu oluşturulmuştur. Sırasıyla sınıf mevcudunun az olması, sosyalleşmeyi sağlama, ekonomik katkı sağlama, disiplin sorunlarının yaşanmaması ve istekli ve hedefli olan öğrencilerin kurslara gelmesi kodları belirlenmiştir. Araştırmada incelenen çalışmalardan, olumlu alt temasına ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“... Evde çalışsam bu şekilde bilinçli olamam. Arkadaşlarımla fikir alışverişi moralimi ve motivasyonumu artırıyor.” (Ç2). “Disiplin sorunları yaşanmıyor bu kurslarda çünkü herkes bu kurslara istekli ve gönüllü olarak geliyor ve herkes bilinçli.” (Ç2). “Güzel vakit geçirdiğim bir yer.” (Ç10). “Hafta sonu kurslarında az kişi olduğu için özel ders gibi oluyor. Hocalar takıldığımız yerler varsa sorup anlatıyor.” (Ç4).

Diğer temasına ilişkin en çok ders saatlerinin yetersiz olması olumsuz kodu oluşturulmuştur. Bunun dışında ulaşım sorunu, sosyal faaliyetlerin olmaması, sınıfların kalabalık olması, hafta içi derslerden sonra anlamakta zorlanma, rehberlik eksikliği, hafta sonu ders saatlerinin fazla olması, disiplin sorunları ve karma gruplar ile ders işleme kodları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan, bu alt temaya ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“...Kursumuzun başladığı saate doğru yorulduğumuz için, verimli bir şekilde ders işleyemiyoruz...” (Ç12). “Bizim sınıf yine 30 kişi, 40 kişilik sınıflar da varmış. Öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesi mümkün değil.” (Ç13). “Çok hızlı ders anlatılıyor. Konuyu pekiştirip alamadan diğer konu geliyor. Ders saati yetersiz, test çözmeye vaktimiz kalmıyor...” (Ç8). “... Ulaşım, araba sorunu oldu. 20 civarı köyden arkadaşımız geliyor buraya bazıları çok uzak kendi imkânlarıyla gelebilmeleri gerçekten zor.” (Ç4).

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de öğrenci görüşleri doğrultusunda destekleme ve yetiştirme kurslarının işleyişini konu edinen nitel makale ve tezlerin yeniden incelenerek hazırlanan bu meta sentez çalışmasında öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları uygulamalarını nasıl değerlendirdikleri konusuna odaklanılmıştır. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki değerlendirmelerinden “eğitim öğretim süreçleri” temasının çalışmaların tamamından, “materyal kullanımı”, “ölçme değerlendirme faaliyetleri”, “öğretmen” ve “diğer” temalarının çalışmaların çoğunluğundan, “okul yönetimi” temasının ise çalışmaların bir kısmından elde edildiği belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre eğitim öğretim süreçleri temasında destekleme ve yetiştirme kurslarının, öğrencilere sınavlara hazırlık konusunda bilinç kazandırma, programlı ve planlı çalışma becerisi kazandırma, psikolojik olarak destek sağlama, konu eksiklerini giderme, rekabet ortamı oluşturma, konuların tekrar edilmesi-pekiştirme ve farklı öğrenme deneyimleri kazandırma gibi olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Özellikle konuların tekrar edilmesi-pekiştirme kodunun kapsama alınan çalışmaların tamamına yakınından elde edildiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre DYK’lerin, öğrencilerin akademik başarısına farklı açılardan önemli derecede katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin eğitim öğretim temasına verdiği cevaplardan elde edilen kodların büyük bir bölümünün olumlu olduğu görülse de öğrenciler olumsuz olarak, kurslarda konuların hızlı anlatıldığını ve derslerin tekdüze işlendiğini belirtmişlerdir. Kurslarda derslere ayrılan zamana göre sınav müfredatının çok daha geniş olmasının konuların hızlı anlatılmasına neden olduğu söylenebilir. Derslerde konuların düz anlatımla işlenmesi de alışlagelmiş bir yöntem olduğu için öğretmenlerin daha kolayına gelmektedir. Ünsal ve Korkmaz da (2016) çalışmalarında kurslarda öğretmenlerin daha çok soru cevap ve anlatım tekniği gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Oysa farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin ilgisini çekerek kurslara devamsızlığı azaltabilir. Giannakos’un (2013) çalışmasının sonuçlarına göre, geleneksel öğretime kıyasla oyun yoluyla öğretimin, bilgi kazanımında daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin

oyundan keyif almalarının, ders performansları ile önemli bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Materyal kullanımı temasında destekleme ve yetiştirme kurslarında akıllı tahtadan yararlanılması, soru bankaları ve yaprak testlerin kullanılmasının yararlı olduğu ancak kaynak kitap eksikliği ve teknolojik araçların yeterince kullanılmaması gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu temaya ait kodlar incelendiğinde öğrencilerin genellikle olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Türküresin (2018) ve Dursun'un (2020) çalışmalarında da kurslarda kaynak kitap, deneme sınavı gibi materyallerin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Etkili materyallerin kullanılması öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayacağı gibi eğlenceli, rahat, motivasyonlarını yüksek tutacak bir ortamda öğrenmelerini gerçekleştirerek özgüvenleri ve öz değerlerini artırır (Núñez Pardo & Téllez Téllez, 2009). MEB tarafından öğrencilere test çözmelerini sağlamak amacıyla kaynaklar dağıtılmaktadır. Ancak sınava hazırlık yapan öğrencilerin çeşitli ve çok sayıda soru tiplerini görmeleri için bu kaynaklar yetersiz gelmektedir. Bu durum maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin kaynaklara ulaşmasını zorlaştırmakta ve sınavlara hazırlanma aşamasında eşitsizliğe neden olmaktadır.

Ölçme değerlendirme faaliyetleri temasında destekleme ve yetiştirme kurslarında kullanılan testler ve deneme sınavlarının kaliteli ve sayıca yeterli olduğunun belirlendiği çalışmalar olmasına rağmen testler ve deneme sınavlarının yeterli kalitede olmadığı, sayıca yetersiz olduğu ve düzenli olarak deneme sınavı yapılmadığının belirlendiği çalışmalar tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni kurslarda görev alan öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulama farklılıklarından olabilir. İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuca göre kurslarda uygulanan ölçme değerlendirme faaliyetleri, merkezi sınavlar için gerekli olan test tekniğini geliştirmektedir. Kurslarda çözülen testlerin ve deneme sınavlarının amacı öğrencilerin hangi konularda eksik olduğunu tespit etmek, varsa bu eksiklikleri gidermek, zamanı etkin kullanma becerisi kazandırmak ve sınav deneyimi sağlamaktır. Amaca ulaşmak için kurslarda uygulanan testler ve deneme sınavlarındaki soruların gerçek sınavlara uygun olması önemlidir. Yaşın (2016) çalışmasında deneme sınavlarının öğrencilerin sınav kaygısını azalttığı ve güdülenme düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen çalışmalarda öğretmen temasına ilişkin öğrencilerin cevaplarından olumlu olarak verimli ders işleme, farklı yöntem ve teknikler kullanma, motivasyonu artırma, farklı öğretmenlerden dersleri dinleme imkânı, soru çözme tekniklerini etkin kullanma ve öğrenciler ile birebir ilgilenme kodları oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmen temasına verdiği cevaplardan elde edilen kodların büyük bir bölümünün olumlu olduğu görülse de olumsuz olarak, genellikle düz anlatımı kullanma, sınava hazırlama konusunda yetkin olmama, öğrenci seviyesini göz önüne almama ve normal ders ile benzer ders işleme gibi olumsuz kodlar da oluşturulmuştur. Çalışmalardan destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin bir kısmının dersleri verimli işlediği bir kısmının da bazı yeterlilikleri göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sisteminde öğrenci başarısı üzerinde en önemli unsurun öğretmen olduğu genel olarak kabul görmektedir (Santoro, Reid, Mayer & Singh, 2012). Bu nedenle destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin mesleki ve kişisel donanımına sahip olması gerekmektedir. Profesyonel diğer tüm mesleklerde olduğu gibi iyi derecede alan bilgisine (Hoy & Miskel, 1982, s. 113) sahip olmak öğretmenlikte de önemlidir. Alan bilgisinin yanı sıra mesleki ve pedagojik beceriler doğrultusunda öğrenme sürecinde kullanılan farklı sınıf etkinlikleri ve öğrenciler ile kurulan olumlu iletişim öğrenme üzerinde etkilidir (Gurney, 2007). Öğrencilerin soru sormalarına, öğrendiklerini yansıtmalarına

ve derse aktif katılımlarını sürdürmelerine uygun ortamlar hazırlanması öğrenme motivasyonunu artırabilir.

Okul yönetimi temasına ilişkin kodların araştırma kapsamına alınan çalışmaların sadece bir kısmından elde edildiği belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak DYK süresince öğrencilerin okul yöneticileri ile birebir iletişimlerinin sürekli olmaması gösterilebilir. Okul yönetimi temasında öğrenci sorunları ile ilgilenme, motivasyonu artırma, fotokopi ve kırtasiye işlerinde yardımcı olma, öğrenci devamsızlık takibinin düzenli yapılması ve DYK hakkında öğrencileri bilgilendirme gibi olumlu kodların yanı sıra ders programının öğrenci merkezli yapılmaması ve fiziksel ortamın iyi olmaması gibi olumsuz kodlar da oluşturulmuştur. Çıkan sonuçlara bakıldığında, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan okul yöneticilerinin genellikle kursların verimliliğini artırmak ve öğrencilere faydalı olmak amacıyla eğitim öğretim faaliyetlerine destek oldukları düşünülmektedir. Okul yöneticileri, kritik roller üstlenerek, hedeflerine ulaşma noktasında okula yön veren etkili kişilerdir. Özellikle beklentilerin ötesinde başarılı olan istisnai okulların durum çalışmaları, okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleyen ve öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olan koşullar oluşturarak öğrenmeyi etkileyen başlıca kişiler olduğunu göstermektedir (Leithwood & Riehl, 2003, s. 3). Öğrenciler kurs programları hazırlanırken kendi görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni kurslara başvuru yapan öğretmen sayısı sınırlı olduğundan programlar hazırlanırken daha çok öğretmenlerin uygun oldukları zamanların dikkate alınması olarak düşünülebilir. Bunun yanında fiziksel ortamın iyi olmaması da okul binalarının fiziksel yapısı, yeterli temizlik personelinin bulunmaması ve donanım eksikliğinden kaynaklanabilir. Canbazoğlu, Eroğlu ve Demirelli (2010) çalışmalarında, yetersiz fiziki imkânların eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği ancak okulların fiziki şartlarında birtakım yetersizlikler olsa da etkili okul yönetici ve öğretmen davranışlarıyla şartların değiştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer temasında olumlu kodlar sınıf mevcudunun az olması, istekli ve hedefi olan öğrencilerin kurslara gelmesi, disiplin sorunlarının yaşanmaması, sosyalleşmeyi sağlama, ekonomik katkı sağlama, boş zamanları değerlendirme şeklinde sınıflandırılmıştır. Olumsuz kodlar ise sınıfların kalabalık olması, disiplin sorunları, ders saatlerinin yetersiz olması, sosyal faaliyetlerin olmaması, ulaşım sorunu, rehberlik eksikliği, hafta içi derslerden sonra anlamakta zorlanma, hafta sonu ders saatlerinin fazla olması ve karma gruplar ile ders işlenmesidir. Sınıf mevcudunun az olması, öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmasını ve eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmasını sağlayabilir. Boozer & Rouse (2001), Finn & Achilles (1999) ve McGiverin, Gilman & Tillitski (1989) de çalışmalarında sınıf mevcudunun az olmasının öğrenci başarısı üzerinde önemli katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu konuda Betts & Shkolnik (1999) matematik dersliklerini gözlemledikleri çalışmalarında sınıf mevcudu küçüldüğünde öğretmenlerin zamanı grup öğretiminden bireysel öğretime kaydırdıklarını ve öğrenci disiplini ve rutin sınıf yönetimi için harcanan zamanın azaldığı ve ders tekrarı için harcanan zamanın arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Destekleme ve yetiştirme kursları zorunlu olmadığından genellikle sınavlara hazırlık ve derslere takviye olması açısından istekli ve hedefi olan öğrenciler katılım sağlamaktadır. Hedefli öğrencilerin katılım sağlanması ve sınıf mevcudlarının okula göre az olması disiplin sorunlarının yaşanma olasılığını azaltabilir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrenciler okul sonrası ya da hafta sonlarında boş zamanlarını değerlendirmekte ve farklı arkadaş grupları oluşturmaktadır. Bakoban & Aljarallah'a (2015) göre okul dışında farklı bireylerden oluşan gruplarla çalışmak, öğrencilerin daha fazla özgüven, özerklik kazanmalarına ve diğerlerinin farklılıklarını ve benzerliklerini

takdir etmelerine olanak tanır. Bu da öğrencilerin sosyalleşmelerine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Ayrıca kursların ücretsiz sunulması da ekonomik geliri az olan ailelerin bütçesine katkı sağlamaktadır. Ancak ders saatlerinin belirlenen müfredata göre yetersiz olması öğretmenlerin konuyu daha hızlı işlemelerine ve daha az örnek soru çözmelerine neden olmaktadır. Kurslarda sadece sınavlara yönelik derslerden eğitim verildiği için sosyal etkinlik anlamında öğrenciyi kurslara yöneltecek etkinlikler yapılmaması ve rehberlik öğretmenlerinin kurslarda görev almaması öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarılarını azaltabilir. Benzer şekilde Gifford & Dean (1990) ders dışı etkinliklere katılımın akademik başarı ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Kurs merkezlerinin bulunduğu yerde yaşamayan özellikle köylerden gelen öğrenciler için ulaşım sorunu yaşanmakta bu nedenle bazı öğrenciler kurslara katılmakta zorlanmaktadır. Bu temada incelenen çalışmalarda öğrencilerin hafta içi derslerden sonra kurslarda işlenen konuları anlamakta zorlandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise hafta sonu ders saatlerinin fazla olmasından dersleri anlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Her iki durumda da öğrencilerin ders saatlerinin fazla olmasının dersleri anlamalarına olumsuz etki ettiği tespit edilmiştir. Şener (2018) de çalışmasında Türkiye’de ders saatlerinin fazla olmasının eğitim sorunları arasında yer aldığını belirtmiştir. İncelenen çalışmalara göre diğer temasındaki başka bir olumsuz kod ise karma gruplar ile ders işlenmesi olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, kendi akademik seviyelerindeki arkadaşları ile ders işlemek istemektedirler. Bu ihtiyacı karşılamak için bazı eğitim kurumlarında öğrenciler, akademik başarı ve diğer yetenekleri açısından benzer gruplarda toplanarak, öğrenme-öğretme etkinlikleri seviyeye göre düzenlenmektedir. Akademik başarıya ve yeteneklere göre gruplama, öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders işlemesine olanak sağlamaktadır. Eskicumalı’ya (2002) göre öğrencileri gruplandırmanın onlara yeteneklerine uygun en iyi eğitimi sağlaması ve ekonominin ihtiyacı olan insan gücünün yetiştirilmesi açısından yararlı olsa da bazı öğrencilerin eğitim ve kariyer fırsatlarını sınırlayarak eğitim farklılıklarına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, DYK’lerin öğrencilere konuların tekrar edilmesi-pekiştirme, sınavlara hazırlık konusunda bilinç kazandırma, konu eksikliklerini giderme, farklı öğretmenlerden farklı yöntem ve tekniklerle dersleri dinleme imkânı, sosyalleşmeyi sağlama ve boş zamanları değerlendirme gibi katkılarının olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında kursların kaynak kitap eksikliği, öğretmenlerin sınavlara hazırlama konusunda yetkin olmaması, teknolojik araçların kullanılmaması, testlerin ve deneme sınavlarının sayıca ve nitelikçe yetersiz olması, ders saatlerinin yetersiz olması gibi aksayan yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuçlara göre uygulayıcılara, kurslara yönelik kaynak kitaplar hazırlanarak dağıtılması, konuların öğrencilerin seviyesine göre farklı yöntemler kullanılarak işlenmesi, teknolojik araçların kullanılması, deneme sınavlarının nitelik ve sayısının artırılması, kurslarda görev alacak öğretmenlere sınava hazırlama konusunda eğitim verilmesi ve müfredatı yoğun olan derslerin saatlerinin artırılması önerilebilir. Bunların yanında kurs programına sosyal faaliyetlerin eklenmesinin, köylerden gelen öğrenciler için servis imkânının sağlanmasının, kurslarda rehberlik öğretmenin de görev almasının ve sınıflar oluşturulurken öğrencilerin akademik seviyelerine göre gruplar oluşturulmasının DYK’lerin etkinliğini artırabileceği söylenebilir. Bu meta-sentez çalışmasında sadece öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler gibi farklı eğitim paydaşlarının görüşlerine dayanan çalışmalar incelenebilir. Ayrıca konuyla ilgili nicel çalışmaların meta-analizi de yapılabilir.

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- * Akbaba, A. (2019). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının eğitim paydaşlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akalın, S. ve Kılıç, A. (2022). Türkiye’de ders imecesi modeli kullanılarak yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta sentez çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 1013-1025.
- Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- * Akkaya, A. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Bakoban, R. A., & Aljarallah, S. A. (2015). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2737-2744.
- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (1999). The behavioral effects of variations in class size: The case of math teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 193-213.
- * Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. Ç., Altınok, F. ve Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- * Bircan, M. A., Zabun, E., ve Tosun, O. (2022). “Etüt Tokat” projesi kapsamında düzenlenen destekleme ve yetiştirme kurslarının sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi ve öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Bondas, T., & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Boozer, M., & Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and Implications. *Journal of Urban Economics*, 50, 163-189.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M. & Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: A synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science and Medicine*, 56(4), 671-684.
- Canbazoglu S., Eroglu B. ve Demirelli H. (2010). Okul müdürlerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 759-774.
- * Canpolat, U. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kursları bağlamında sosyal bilgiler öğretmenleri, kurs merkezi yöneticileri ve öğrenci görüşleri: Eskişehir ili örneği* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- * Çetin, Y. ve Gündoğdu, K. (2021). Gölge eğitim: Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 255-271.
- * Dönmez, İ., Gürbüz, S. ve Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği açısından yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- * Dursun, S. (2020). *Öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında destekleme ve yetiştirme kursları: BİR durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- *Ercan, S. ve Kürkcü, E. (2021). MEB örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik öğretmenleri ve öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 39-63.
- Eskicumalı, A. (2002). Okul bilgisinin dağıtılması ve eğitimde gruplama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 47- 68.
- Finfgeld- Connett, D. (2008). Meta-synthesis of caring in nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 196-204.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.
- Giannakos, M. N. (2013). Enjoy and learn with educational games: Examining factors affecting learning performance. *Computers & Education*, 68, 429-439.

- Gifford, V. D., & Dean M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement and attitudes towards school between ninth grade students attending junior high school and those attending senior high school. *Adolescence*, 25(100), 799-802.
- Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Gümüş, S. (2018). Nitel araştırmaların sistematik derlemesi: Meta-sentez. İçinde K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Edt.), *Eğitim yönetiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi, 533-552.
- Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 702-720.
- Halpern, R. (1999). After school programs for low-income children: Promise and challenges. *The Future of Children*, 9(2), 81-95.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). *Educational administration*. (Second Edition). New York: Random House.
- İdin, Ş. ve Tozlu, İ. (2012). Milli eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7.sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 82-91.
- *İnan Baş, E. (2022). *Fen bilimleri dersleri bağlamında destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğinin öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Jensen, L. A., & Allen, M. N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative Health Research*, 6(4), 553-560.
- *Keskin, A. ve Kazak, E. (2020). Hafta içi uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 820-844.
- Kil, G. ve Uşun, S. (2021). Yükseköğretimde yaşanan uzaktan eğitim sorunlarının değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 638-648.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.
- Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. S. (2009). Shadow education systems. In G. Sykes, B. Schneider, and D. N. Plank (Eds.), *Handbook of educational policy research*. New York: Routledge, 901-919.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- McGiverin, J., Gilman, D., & Tillitski, C. (1989). A meta-analysis of the relation between class size and achievement. *The Elementary School Journal*, 90(1), 47-56.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/01060217_mebdesteklemeveyetistirmerkurslariyonergesi.pdf
- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/26191853_DesteklemeveYetiYirmeKurslarYYonergesi.pdf.
- Morgil, F. İ., Yılmaz, A. ve Geban, Ö. (2001). Özel dershanelerin üniversiteye girişte öğrenci başarısına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 89-96.
- *Nartgün, Ş. S., ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205.
- Noblit, G. W. (2018). Meta- ethnography: Adaptation and return. In Urrieta, L. Jr., and Noblit, G.W. (Eds.), *Cultural constructions of identity: Meta-ethnography and theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Núñez Pardo, A., & Téllez Téllez, M. F. (2009). ELT Materials: The key to fostering effective teaching and learning settings. *Profile*, 11(2), 171- 186.
- *Özer, B., Doğan, S., ve Çetin, İ. (2022). Taşımali eğitim veren devlet ortaokullarında destekleme ve yetiştirme kursları. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(33), 176-196.
- Resmî Gazete, (2014). Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Kanun No: 6528, Kabul Tarihi: 1/3/2014.
- Resmî Gazete, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Sayı: 29439, Kabul Tarihi: 8/8/2015.
- *Sanca, M. ve Bakırcı, H. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 690-705.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365-371.
- Santoro, N., Reid, J., Mayer, D., & Singh, M. (2012). Producing ‘quality’ teachers: The role of teacher professional standards. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 1-3.

- Savaş, E. , Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) , 113-132.
- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45, 325-337.
- Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of Co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 1-19.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 187-200.
- Timulak, L. (2009). Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 19(4-5), 591-600.
- * Timur, S., Kahraman, S., Timur, B. ve İşseven, A. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 194-206.
- * Topçu, H. ve Dikici, R. (2020). Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-28.
- Türküresin, E. H. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. Kütahya İli örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 73-85.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Yaşın, E. (2016). *Deneme sınavlarının hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı, güdüleme ve yılsonu sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.
- Yıldız imi (*) ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-senteze dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.*

Extended Abstract

The high demand for qualified schools and the limited quotas make it necessary to rank the students according to their success (Büyükoztürk, 2016). For this reason, in countries where there is a central examination system, families turn to after-school supportive programs such as private lessons, private tutoring institutions and courses so that their children can receive education in more reputable schools. However, factors such as the education level of the parents, the socio-economic status of the family, the number of children and the place of residence affect the participation of students in additional education (Lee, Park & Lee, 2009, p. 911).

The Ministry of National Education has started Supporting and Training Courses (STC) as of the 2014-2015 academic year in order to provide equal and qualified education to students who cannot reach additional education for various reasons (Resmî Gazete, 2014). Supporting and training courses are among the possibilities offered by the Ministry of National Education to students in order to ensure equality of opportunity. With these courses, it is possible for the children of families with low income and education levels to benefit from educational opportunities. Ensuring equal opportunity in education is very important as it will affect the students' future. It has attracted the attention of many researchers to determine the contributions of the supporting and training courses, which were implemented in order to provide quality education effectively free of charge, to the education stakeholders and to identify their failing aspects and solution proposals. In literature, it is possible to come across many studies evaluating supporting and training courses from the perspectives of teachers, students and parents. In order for the courses to be more functional for the stakeholders, it is important to evaluate and interpret the results of the studies as a whole. For this reason, studies on the opinions of students who benefited from supporting and training courses were examined. In this research, it is aimed to do a meta-synthesis study that will be a source for practitioners and decision makers by re-examining the qualitative articles and theses on the functioning of supporting and training courses in Türkiye according to student opinions. In this context, an answer was sought to the following question:

- How do students evaluate supporting and training courses?

The research was carried out with the meta-synthesis model, one of the qualitative research designs. In the research, the data collection process stages used by various authors were carried out (Au, 2007; Braun & Clarke; Finfgeld-Connett, 2008; Walsh & Downe, 2005). The stages consisted of clearly stating the research questions, searching the search engines with keywords, determining the inclusion criteria and selecting the studies to be included in the research.

As a result of the literature review, 51 studies published since 2014 including supporting and training courses in Turkish literature, were reached. As a result of the examinations, it was decided to include 16 studies in the research. The findings of the studies examined in detail related to the aim of this research were determined and codes were created. The codes included in similar groups were classified under the same sub-theme and themes were created with the inductive method from the sub-themes.

The evaluations of the students about the supporting and training courses were gathered under the themes of "education and instruction processes", "material use", "measurement and assessment activities", "teacher", "school management" and "the other".

In the theme of education and instruction processes, it has been determined that supporting and training courses have positive contributions such as raising awareness about preparation for exams, providing programmed and planned study skills, providing psychological support, eliminating subject deficiencies, creating a competitive environment, reinforcing and providing different learning experiences. It has also been determined that there are some failing aspects such as the fast narration of the subjects and the uniform teaching of the lessons.

It has been determined that the use of smart boards, question banks and leaf tests are beneficial in the theme of material use, but there are problems such as lack of source books and insufficient use of technological tools.

Although there are studies where the tests and trial exams used in the measurement and assessment activities theme are determined to be of high quality and sufficient in number, there are also studies where the tests and trial exams are not of sufficient quality and they are insufficient in number.

Positive codes related to the teacher theme were effective teaching, using different methods and techniques, increasing motivation, the opportunity to have lessons from different teachers, using question-solving techniques effectively, dealing with students one-on-one and mastering their teaching fields. In addition, the deficiencies such as using direct instruction, not being competent in preparing for the exam, not considering the level of the student, and teaching similar lessons with the regular lesson were identified.

In the theme of school management, positive codes such as dealing with student problems, increasing motivation, regular follow-up of student absenteeism and encouraging the participation of students and teachers in courses were created. Negative codes were also created such as not preparing the student-centred syllabus and not having a good physical environment.

In the theme of other, positive codes were classified as low classroom size, willing and goal-oriented students coming to the courses, not experiencing disciplinary problems, providing socialization, providing economic contribution, and making use of free time. Negative codes were crowded classes, discipline problems, insufficient course hours, lack of social activities, transportation problems, lack of guidance, difficulty in understanding the subjects after classes on weekdays, too many weekend course hours and teaching lessons with mixed groups.