

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Haziran June Volume 13/2 2024





**İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /**

**License Owner, Editorial Manager and Editor**

[Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ](#) (Bursa Uludağ Üni.)

**Editör Yardımcısı / Editor Assistant**

[Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN](#) (Ağrı İbrahim Çeçen Üni.)

**Alan Editörleri**

[Doç. Dr. Faruk POLATCAN](#) (Fırat Üni.)

[Doç. Dr. Onur ER](#) (Düzce 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 Bilimler Akademisi) - Prof. Dr. Ergin JABLE (Priştine Üni.)

Prof. Dr. Esmâ 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 (Pekin Üni.) - Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (İstanbul Kültür Üni.)

Prof. Dr. Metin EKİCİ (Ege Üni.) - Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (Hacettepe Üni.)

Prof. Dr. Muammer DEMİREL (Bursa Uludağ Üni.) - Prof. Dr. Muharrem DAŞDEMİR (Atatürk Üni.)

Prof. Dr. Murat YAKAR (Mersin Üni.) - Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ (Atatürk Üni.)

Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Bursa Uludağ Üni.) - Prof. Dr. Tsend BATTULGA (Moğolistan Millî Üni.)

Prof. Dr. Bahadır GÜNEŞ (Karadeniz Teknik Üni.) - Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Vefa GULİYEVA (Azerbaycan) - Doç. Dr. Aleksandr VASİLYEV (Rusya Bilimler Akademisi)

Dr. Nazım MURADOV (K.K.T.C.)

**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 (Fırat Üni.) - Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU (Emekli Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (Emekli Öğr. Üyesi) - Dr. Öner KABASAKAL (Eski TİKA Başkanı)

**Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language**

Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Dr. Ayten M. HACILAR

**Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision**

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

**Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography**

Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ

**Sanat Danışmanı / Art Advisor**

Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ



**Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue**

Prof. Dr. Ahmet BALCI (*Mustafa Kemal Üni.*) - Prof. Dr. Akif ARSLAN (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)

Prof. Dr. Aslı BÜYÜKOKUTAN TÖRET (*Osmangazi Üni.*) - Prof. Dr. Atınç OLCA Y (*Gaziantep Üni.*)

Prof. Dr. Bahadır Güneş (*Karadeniz Teknik Üni.*) - Prof. Dr. Cengiz GÖKŞEN (*Gümüşhane Üni.*)

Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (*İstanbul Üni.*) - Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN (*Erzincan Binali Yıldırım Üni.*)

Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ (*Marmara Üni.*) - Prof. Dr. Melik BÜLBÜL (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Mustafa BULAT (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ (*Erciyes Üni.*)

Prof. Dr. Nedim BAKIRCI (*Niğde Ömer Halisdemir Üni.*) - Prof. Dr. Orhan SÖYLEMEZ (*Kastamonu Üni.*)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR (*Alanya Alaaddin Keykubat Üni.*) - Prof. Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU (*Cumhuriyet Üni.*)

Prof. Dr. Rafiğ İMRANİ (*Kafkas Üni.*) - Prof. Dr. S. Dilek Yalçın ÇELİK (*Hacettepe Üni.*)

Prof. Dr. Sedat ADIGÜZEL (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Ülkü ELİUZ (*Karadeniz Teknik Üni.*)

Prof. Dr. Zekerya BATUR (*Uşak Üni.*) - Doç. Dr. Adilhan ADILOĞLU (*Akdeniz Üni.*)

Doç. Dr. Can KÜÇÜKTEPEPINAR (*Mersin Üni.*) - Doç. Dr. Davut GÜREL (*Bartın Üni.*)

Doç. Dr. Dilek ÖZÇELİK HERDEM (*Gazi Üni.*) - Doç. Dr. Elif GÜVEN (*Balıkesir Üni.*)

Doç. Dr. Elif Öksüz GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*) - Doç. Dr. Ender KAZAK (*Düzce Üni.*)

Doç. Dr. Engin BÖLÜKMEŞE (*Osmangazi Üni.*) - Doç. Dr. Erdal ADAY (*Dumlupınar Üni.*)

Doç. Dr. Gamze ERYILMAZ (*İskenderun Teknik Üni.*) - Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK (*Van Yüzüncü Yıl Üni.*)

Doç. Dr. İsmail ÇOBAN (*Artvin Çoruh Üni.*) - Doç. Dr. M. Emir İLHAN (*Bursa Uludağ Üni.*)

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*) - Doç. Dr. Önder ÇANGAL (*Gaziantep Üni.*)

Doç. Dr. Özden DEMİR (*Trabzon Üni.*) - Doç. Dr. Senem ÜSTÜN KAYA (*Başkent Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Cem DÖNMEZOĞULLARI (*Sinop Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Çağrı ŞEN (*Sinop Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Dünya BAZ (*Giresun Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Emre DAĞAŞAN (*Kafkas Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Emre YOLCU (*Kafkas Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Hanife YAMAN (*Gaziosmanpaşa Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BAYRAM (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Özlem ŞAHİN (*Düzce Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Taha Yasir CEVHER (*Hakkâri Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl EROĞLU KOŞAN (*Bursa Uludağ Üni.*)





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](http://www.tekedergisi.com)'a aittir.

Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.

Gönderilen yazılar iade edilmez.

ISSN: 2147-0146



## *Editörden*

### **Değerli Okuyucular,**

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin 13/2. sayısını (50. sayısını) sizlerle paylaşmaktayız.

Bilindiği üzere, "2024 UNESCO'nun 7-22 Kasım 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen 42. Genel Konferansı'nda 42 C/15 sayılı belgesi çerçevesinde alınan karar gereğince "Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Yazılışının 950. Yıl Dönümü" Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Türkmenistan ve Özbekistan ortaklığında ve Macaristan, Moritanya, Fas ve Katar'ın desteğiyle 2024 UNESCO Anma ve Kutlama Yıl Dönümleri arasına alınmıştır (<https://unesco.org.tr/>).

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi yetkilileri olarak 50. sayısını (13/2. sayısını) yayımlamanın büyük mutluluğunu ve gururunu yaşadığımız dergimizin "Kapak", "Editörden" ve "İçindekiler" sayfalarında Dîvânu Lugâti't-Türk'ün yazarı, ünlü dilci Kâşgarlı Mahmud'u betimleyen bir büstün görüntüsüne yer verdik.

Kâşgarlı Mahmud'un Kâşgar'daki (Opal'daki) Türbesi'nin ön tarafında bulunan heykelin üst tarafına ait olan söz konusu görüntü, Cengiz ALYILMAZ tarafından 2015 yılında çekilmiş; Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ ve Doç. Dr. Onur ER tarafından da "Kapak", "Editörden" ve "İçindekiler" sayfalarında kullanılacak şekilde tasarlanmıştır.

Büyük emeğin ve özverinin ürünü olan dergimizin 13/2. sayısında yayımlanan makalelerin Türkçe, edebiyat, kültür ve eğitim alanlarında çalışan bilim insanlarına ve Türklük Bilimi tutkunlarına yararlı olması ve eksiklerimizin hoşgörülle karşılanması en büyük isteğimizdir.

Doç. Dr. Onur ER'e ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ'a, dergimizin yayın aşamasında önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN'e, Doç. Dr. Faruk POLATCAN'a, Dr. Nazmi ŞEN'e, Öğr. Gör. İsmail EMİRŞAH'a, Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ'e, Uzm. Gülsüm SUYER'e, yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine, Uluslararası TEKE Derneği ve Uluslararası TEKE Akademi mensuplarına teşekkür ederiz.

*Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ*



CONTENTS / İÇİNDEKİLER



**Araştırma Makaleleri / Research Articles**

**Halil İbrahim TOPALAK- Cengiz GÖKŞEN**

SEYYAHLARIN GÖZÜNDEN TÜRKLERDE KANAATKÂRLIK

*AUSTERITY IN TURKS FROM TRAVELLER'S VIEW*

**437-454**

**Selami SÖNMEZ**

DEDE KORKUT DESTANI'NDA SOSYAL VE PEDAGOJİK DEĞERLER

*SOCIAL AND PEDAGOGICAL VALUES IN THE DEDE KORKUT EPIC*

**455-472**

**Mustafa DERE**

BİYOĞRAFİK ROMAN ÖRNEĞİ OLARAK *BEN CAHİT SITKI-SESİM SESSİZLİĞİM OLDU*  
*BEN CAHİT SITKI-SESİM SESSİZLİĞİM OLDU AS AN EXAMPLE OF A BIOGRAPHICAL NOVEL*

**473-491**

**Yıldız ÖZER**

SANATTA YÜCE KAVRAMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
*A RESEARCH ON THE CONCEPT OF THE SUBLIME IN ART*

**492-504**

**Zeynep KÖSTELOĞLU**

METİNLERARASI SÖYLEMDE *FAUST*'U OKUMA DENEMESİ  
*AN ATTEMPT TO READ FAUST IN INTERTEXTUAL DISCOURSE*

**505-518**

**Erdem AYBAY**

A POSTMODERNIST READING OF ORHAN PAMUK'S *BLACK BOOK AND MY NAME IS RED*  
*ORHAN PAMUK'UN KARA KİTAP VE BENİM ADIM KIRMIZI ESERLERİNİN POSTMODERNİST*  
*OKUMASI*

**519-532**

**Şenol ZAMAN**

ÇERKES NART DESTANLARI'NIN NELİĞİ, NASILLIĞI VE NEREDENLİĞİ BAĞLAMINDA  
GEORGE DUMÉZİL'İN ÜÇ İŞLEV HİPOTEZİ / ŞABLONU  
*GEORGE DUMÉZİL'S TRIFUNCTIONAL HYPOTHESIS / TEMPLATE IN THE CONTEXT OF THE*  
*WHATNESS, HOWNESS AND WHERENESS OF CIRCASSIAN NART EPICS*

**533-559**



**Gül Mükerrer ÖZTÜRK**

GÜRCÜ EDEBİYATINDA DİLİN YENİDEN ŞEKİLLENMESİ: VAJA PŞAVELA'NIN ESERLERİ  
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

*RESHAPING OF LANGUAGE IN GEORGIAN LITERATURE: AN EVALUATION ON THE WORKS OF  
VAJA PSHAVELA*

**560-571**

**Nurbanu KANSIZOĞLU - Suat UNGAN**

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKURYAZARLIK TÜRLERİ AÇISINDAN  
İNCELENMESİ

*INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF LITERACIES*

**572-588**

**Özlem ŞAHİN - Elif Emine BALTA**

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ HALK BİLİMİ UNSURLARI BAKIMINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

*EVALUATION OF FOLKLORE ELEMENTS IN TURKISH COURSEBOOKS*

**589-613**

**Ali MAZI**

BİLAL ENSER'İN "KUÇAĞIMDA DÜNYA VAR ÇOCUKLARIN DÜNYASI" ADLI ESERİNDEKİ  
ÇOCUK ŞİİRLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

*INVESTIGATION OF CHILD'S POEMS IN BİLAL ENSER'S BOOK TITLED "KUÇAĞIMDA DÜNYA VAR  
ÇOCUKLARIN DÜNYASI" IN THE CONTEXT OF VALUES EDUCATION*

**614-628**

**Beyzanur DURMUŞ ÖZ - Kübra ŞENGÜL**

UZAKTAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ  
DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*INVESTIGATION OF LEARNER AUTONOMY BEHAVIORS IN TERMS OF SOME VARIABLES IN  
DISTANCE TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

**629-649**

**Yasemin DARANCIK**

DİDAKTİK' KAVRAMININ TÜRKÇE SÖZLÜKLERDEKİ TANIMLARININ KARŞILAŞTIRMALI  
ANALİZİ

*COMPARATIVE ANALYSIS OF DEFINITIONS OF THE DIDACTIC CONCEPT IN TURKISH  
DICTIONARIES*

**650-667**

**Selen Diren TOPBULUT - Yusuf DOĞAN**

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SESLİ OKUMA HATALARI  
*READING ALOUD MISTAKES OF TURKISH TEACHER CANDIDATES*

**668-687**

**Merve VİRDİL - Neslihan KARAKUŞ**

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BİR POPÜLER KÜLTÜR ÜRÜNÜ OLAN MANGAYA DAİR  
GÖRÜŞLERİ

*TURKISH TEACHERS' VIEWS ON MANGA AS A POPULAR CULTURE PRODUCT*

**688-709**



**Süleyman TEMUR**

**4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABININ KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA  
İNCELENMESİ**

*AN ANALYSIS OF THE 4TH GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE  
EDUCATION*

**710-734**

**Yeliz ABBAK - Emre TOPRAK - Mustafa ÇELEBİ**

**A STUDY OF CAREER BARRIERS AND OCCUPATIONAL BURNOUT LEVELS OF  
ACADEMICIANS IN EDUCATION FACULTY ACCORDING TO VARIOUS DEMOGRAPHIC  
VARIABLES**

*EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ KARIYER ENGELLERİ VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ*

**735-759**

**Erol GEÇGİN**

**LİSELERİN YİYECEK İÇECEK HİZMETLERİ BÖLÜMÜNDE GIDA İSRAFI EĞİTİMİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

*EVALUATION OF FOOD WASTE EDUCATION IN THE FOOD AND BEVERAGE SERVICES  
DEPARTMENT OF HIGH SCHOOLS*

**760-775**

**Mammadalı MAMMADALIYEV - Türker EROL**

**AZERBAIJAN SOVYET SOSYALİST CUMHURİYETİ PİYONER TEŞKİLATI'NDA ÇOCUKLARA  
YÖNELİK VERİLEN OKUL DIŞI KORO EĞİTİMİ**

*CHOIR EDUCATION PROVIDED BY THE PIONEER ORGANIZATION FOR CHILDREN IN OUT-OF-  
SCHOOL INSTITUTIONS IN THE SOVIET SOCIALIST REPUBLIC OF AZERBAIJAN*

**776-800**

**Derya YAZICI**

VİYOLA EĞİTİMİNDE KULLANILAN J. F. MAZAS OP.36 “ETUDES SPÉCIALES” ETÜT KİTABINDA BULUNAN 15 NUMARALI ETÜDÜN SAĞ VE SOL EL KULLANIMI İLE MÜZİKAL DİNAMİKLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

*J. F. MAZAS OP.36 INVESTIGATION OF RIGHT AND LEFT HAND USE AND MUSICAL DYNAMICS OF ETUD NUMBER 15 IN THE ETUDE BOOK “ETUDES SPÉCIALES” IN TERMS OF VIOLA EDUCATION*

**801-815**



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 437-454, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**SEYYAHLARIN GÖZÜNDEN TÜRKLERDE KANAATKÂRLIK**

**Halil İbrahim TOPALAK\***

**Cengiz GÖKŞEN\*\***

*Geliş Tarihi: 6 Nisan 2024*

*Kabul Tarihi: 11 Haziran 2024*

**Öz**

Dünya üzerinde yer alan her ulusun kendine has karakteristik özellikleri olduğu gibi çok eski ve köklü bir tarihe sahip Türklerin de vardır. Türklerin bu özelliklerinden biri kanaatkârlıktır. Uzun süre göçrevli bir yaşam sürmüş olan Türkler, yaşam tarzlarının gereği olarak tabiatın çetin şartlarına karşı mücadele etmek için hayatlarından bazı fedakârlıklarda bulunmak zorunda kalmışlardır. Haliyle bu fedakârlıklar; yaşamlarının bir parçası olmuş, yerleşik yaşama geçtiklerinde de bu özelliklerini sürdürmeye devam etmişlerdir. Türklerin bu özelliği; Türkleri faklı zamanlarda ziyaret etmiş birçok seyyahın dikkatinden kaçmamıştır. Bunun yanında dönemin bazı tarihçileri ve yazarları da bu konuya değinmişlerdir. Türklerin kanaatkârlığını esas alan bu çalışma; Türkleri ziyaret etmiş birçok seyyah başta olmak üzere dönemin tarihçileri ve önemli Türk tarihi ve kültürü üzerine önemli çalışmaları olan Türkologların eserleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmadaki amaç ise Türklerin önemli bir değeri olan kanaatkârlığını derli toplu ortaya koymak olmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Kanaatkârlık, fedakârlık, göçrevli, Türkler, kültür.

**AUSTERITY IN TURKS FROM TRAVELLER'S VIEW**

**Abstract**

Just as every nation in the world has its own characteristic features, so do the Turks, who have a very old and old and rooted history. One of these features of the Turks is austerity. Turks, who lived a nomadic life for a long time, had to make some sacrifices in their lives to fight against the harsh conditions of nature as a requirement of their lifestyle. Thus, those sacrifices became a part of their lives and when they adopted the settled life, they continued these traits. This feature of the Turks did not escape the attention of many travelers who visited the Turks at different times. In addition, some historians and writers of the period also touched on this subject. This study, which is based on the austerity of the Turks, was prepared based on the works of many travelers who visited the Turks, historians of the period and important Turkologists who have important studies on Turkish history and culture. The purpose of this study is to present in a comprehensive manner the austerity nature of the Turks, which is an important value.

**Keywords:** Austerity, sacrifice, nomadic, Turks, culture.

\* Dr.; Osmaniye Millî Eğitim Bakanlığı, [ibocemil\\_17@hotmail.com](mailto:ibocemil_17@hotmail.com)

\*\* Prof. Dr.; Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, [cengizgoksen@gmail.com](mailto:cengizgoksen@gmail.com)

## Giriş

Varlığını devam ettirebilen köklü milletlerden biri olan Türkler, uzun bir süre göçerevli<sup>1</sup> yaşam sürmüştür. Anayurtları olan Orta Asya'nın zor coğrafi ve hava şartlarına uyum sağlamayı kotarmışlar, bu sayede hayatta kalmayı başaramışlardır. Türklerin bu yaşam tarzları, onların genetik kodlarına sirayet etmiş, kültürel kodlarının şekillenmesinde önemli derecede etken olmuştur. Orta Asya'dan başta Anadolu ve Trakya olmak üzere dünyanın muhtelif bölgelerine dağılmış, farklı yaşam biçimleri benimsemiş, farklı kültürlerle temas halinde olmuş, hatta İslam dini başta olmak üzere başka dinleri benimsedikten sonra da eski kültürel kodlarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Bu kültürel kodlardan biri, Batılı ve Asyalı birçok seyyahın, tarihçinin, kronikçinin dikkatinden kaçmayan Türklerin kanaatkârlığıdır. Türkler hakkında bilgi veren birçok seyyah, eserlerinde az veya çok Türklerin bu özelliğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda Türklere dışarıdan bakan; olumlu, olumsuz veya tarafsız bir tutuma sahip olan yabancı yazarların verdiği bilgiler fevkalade kıymetlidir. Zira bunlar ilk elden kaynaklar olma hüviyetine haizdir.

Yabancı bir toplum hakkında seyyahların tuttuğu notlarda o toplumun tarihi, sosyo-kültürel yapısı, demografik yapısı, coğrafyası, tarihî eserleri, yönetim biçimleri, adalet yapısı, toplumsal cinsiyet rolleri, tarım ve hayvancılık uğraşları, somut ve somut olmayan kültürel mirasları, yaşam biçimleri ve standartları, askerî zaferleri gibi bilgilere az veya çok tesadüf edilebilmektedir. XV. asrın başlangıcı ile XX. yüzyıl arası zaman dilimindeki Anadolu hakkında Avrupalı gezginlerin oldukça zengin malzemeler vermeleri (Gibbons, 2017, s. 233) dediğimizi doğrular niteliklerdir. Bu bilgiler ise Türk halk bilimi disiplini başta olmak üzere sosyal ve beşerî bilimlere açısından önem arz etmektedir. Gerek İslam öncesinde gerek İslam sonrasında Türk coğrafyasını ziyaret etmiş olan seyyahlar Türk kültürü hakkında emsalsiz bilgiler aktarmıştır. Bu aktarılan bilgiler; devletin ve hükümdarın resmî tarihçilerinin büyük oranda kağanlar, hükümdarlar, savaşlar, barışlar gibi yönetici kesim ve devlet işleri hakkında verdiği bilgilerle sınırlı kalmayıp Türk halkının yaşam tarzları, gelenek görenekleri, tutum ve davranışları, dini uygulamaları gibi birçok konu hakkında olması ayrı bir öneme haizdir. Aktarılan bu bilgiler arasında Türklerin kanaatkârlığı da yer almaktadır.

Türklerin kanaatkârlığını ele alan bu çalışma, Türkleri ziyaret etmiş birçok seyyah olmak başta olmak üzere zamanına tanıklık etmiş bazı tarihçi ve kronikçilerin eserlerinden hareketle hazırlanmıştır. Bu bağlamda farklı dönemlerde Türkleri ziyaret etmiş birçok seyyahın eserleri okunmuş, gerekli notlar alınmıştır. Bunun yanında Simon de Saint Quentin, el-Ömerî gibi dönemin tanığı olan pek çok yazarın eserleri gözden geçirilmiştir. Ayrıca bu konuda yer yer doğrudan söz söylemiş (J.P. Roux gibi) önemli Türkologların eserleri taranmıştır. Çalışmanın çatisını esas olarak seyyahlar oluşturduğu için çalışmanın başlığı “Seyyahların Gözünden Türklerde Kanaatkârlık” olarak belirlenmiştir. Bu konuda bilgi veren diğer kaynaklar ise hem seyyahların verdikleri bilgileri doğrulayıp doğrulamadığını teyit etmek hem de konuyu daha anlaşılır kılmak adına çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle ele aldığımız konu, metin tahlili yöntemiyle bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Sözlüklerde kanaat, “Kısmete razı olma, bir şeyi yeter görüp fazlasını istememe” (Devellioğlu, 1996, s. 486), “Bir şeyi yeter bulup fazlasını istememe, az şeyle yetinme, azı

<sup>1</sup> Bahaeddin Ögel, Türklerin göçebe değil, göçerevli olduğu belirtmektedir (Ögel, 1991, s. 38-51). Bu çalışmada “konargöçer, göçebe” sözcükleri yerine “göçerevli” sözcüğü tercih edilmiştir.



yeter bulma” (Özön, 1987, s. 419); kanaatkâr ise “kanaat eden, kanaat sahibi, az şeyle yetinen” (Devellioğlu, 1996, s. 486) anlamları taşımaktadır. Sözlüklerden anlaşılacağı üzere kanaatkârlık; kısaca elindekiyle idare etme, fazlasında gözü olmama, azla yetinmeyi bilme gibi anlamlar taşımaktadır.

İster yerli ister yabancı olsun birçok araştırmacı, seyyah, tarihçi, keşiş, elçi gibi yazar; Türklerin kanaatkârlığına eserlerinde doğrudan veya dolaylı olarak yer vermişlerdir. Türklerin bu özelliği, birçok Batılı yazarı kendine hayran bırakmıştır. Bunlar, Türklerdeki kanaatkârlığı kendi uluslarıyla kıyas yapmış ve kendilerinin bu konuda Türklerden oldukça geride olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle Türklerin Batı karşısında kazandığı askeri zaferleri sorgulayan bazı Batılı yazarlar, bu başarının ardındaki gizli amillerden birinin Türk askerinin kanaatkârlığı olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu yaşam biçimi sadece askeriyede değil, hayatın her alanında kendini geçmişten günümüze kadar hissettirmiştir. Aynı özellik Türklerle kültürel yönden birçok benzerliği olan Moğollar için de geçerlidir. Bu yüzden bu çalışmada Türklerin yanı sıra Moğollardan da yer yer örnek verilecektir. Yıllarca göçrevli bir yaşam sürmüş olan Moğollara yer vermemizin sebebi ise kanaatkârlığın temel sebebini sorgulamada göçrevli bir yaşamın bu tutumda etkili olup olmadığını tespit etmektir. Çünkü Moğollar ile Türkler aynı coğrafyada uzun yıllar birlikte yaşamışlardır.

### 1. Asya Türklerinde Kanaatkârlık

Uzun süre göçrevli bir yaşam sürmüş olan Türkler, yaşamları gereği sürülerine daha iyi otlak ve su bulmak amacıyla yazları yaylalara çıkmışlar, kışları ise kışlaklara inmişlerdir. Orta Asya'nın coğrafyasını, iklimini göz önünde bulundurursak çok zor tabiat ve iklim şartlarıyla çetin bir mücadele edilmesi gerektiği kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bunun yanında et ve süt gibi göçrevli hayatın sunduğu temel gıdaların dışında kalan hububat ve bakliyat nevinden besim maddelerinden mahrum olmaları Türkleri ister istemez azla yetinmeye sevk etmiştir. Burada şunu da belirtmek gerekir: Göçrevliliğin kendisi bir yerde kanaatkârlığı zorunlu kılmaktadır. Sürekli hareket halinde olan, her an dıştan gelen saldırılar karşısında hızlı hareket etmek ve gerektiğinde yer değiştirmek zorunda olan bir toplum asgari yaşam şartları altında hayatını idame ettirmek ve mutlaka kanaatkâr olmak zorundadır.

Binlerce yıl bu yaşam tarzının getirdiği hayat stili Türklerin genetik kodlarına nüfuz etmiş; Türkler, yerleşik yaşama geçtiklerinde bile bu alışkanlıklarını devam ettirmişler, ettirmeye de devam etmektedirler. XI. yüzyılda Arap yazar İbn Hassul'un Türklerin kanaatkârlığı ve her zorluğa göğüs germesiyle ilgili “Onlar bozkırlara, otsuz ve ocaksız çöllere de alıştırlar. Zaruret halinde, pek aza kanaat getirerek gün geçirecek derecede dayanıklıdır.” şeklindeki sözleri söylemesi (Rásonyi, 1988, s. 64) hiç de tesadüf değildir. XIII. yüzyılın önemli Arap tarihçilerinden El-Ömerî'nin verdiği bilgilerin de İbn Hassul'un verdiği bilgilerle örtüşmesi bu bağlamda önemlidir. El-Ömerî, Harezmi ülkesinin kuzeyinde bir Türk kabilesinin yaşadığından bahsetmektedir. El-Ömerî'ye göre bunlar vahşi bir hayat yaşarlardı, çok fakir olduklarından şayet içlerinden birisi bir parça et bulursa, onu pişirmez, kaynatıp suyunu içer; etini ise daha sonra yemek için saklar. Sonra kemikleri toplayıp tekrar kaynatır ve suyunu içer. El-Ömerî'nin verdiği bu bilgilerden bahsi geçen Türk kabilesinin yokluğa karşı kanaatkârlığını göstermektedir (El-Ömerî, 2019, s. 117). Sadece göçrevli bir yaşam; Türklerin azla yetinmesine, zorluklarla mücadele etmesine neden olmamış; devamlı yapılan savaşlar da bunda etken olmuştur.

Nitekim ünlü Türkolog L. N. Gumilëv, bu konuda önemli bir tespitte bulunmuştur. Orta Asya halklarına yamanan durağanlığın sebebini acımasız savaflara bağlayan Gumilëv'e göre Orta Asya halklarının ne mertlik ne de akıl bakımından Avrupalılardan eksik yanları yoktu. Ancak diğer uluslar güçlerini kültür gelişimine deruhte ederken Türkler ve Uygurlar enerjilerini kalabalık, kurnaz ve acımasız düşmandan korunmak amacıyla tüketmekteydi. Bu insanlar üç yıl süresince rahat bir gün görmemişlerdir. Ancak ata yurdunu torunları için savunarak bu savaflardan zaferle çıkmışlardır (Gumilëv, 2006, s. 71, 86). Türklerin kanaatkâr ve cesur olmalarının sebebi işte bu savaflar ve göçerevli yaşam biçimidir, diyebiliriz. Bu süregelen savafların doğurduğu istikrarsızlık Türkleri çelikleştirmiş, aynı zamanda gözü kara yapmıştır. Türkler yoksulluğa fire vermeksizin dayanmayı bilmişlerdir. Zaferler Türkleri şımartmamış, bozgunlar da asileştirmemiştir (Cahun, 2020, s. 40). Takdir edilir ki savaş ortamlarında Türkler, savaşın getirdiği acı ve yoklukla ancak kanaatkâr olarak hayata tutunabilirdi. Bu zorluklar neredeyse bir Türklerin yaşamının bir parçası olmuştur. Öyle ki Türklerin, çocukluktan itibaren buna hazırlandıkları görülmektedir. Mesela Tuva Türklerinde bir erkeğin aşması gereken dokuz engel bulunmaktadır. Şayet bir Tuva erkeği, karşısına çıkan bir güçlüğü aşamaz ise istedikleri gerçekleşmez ve ismi kötüye çıkar. Yiğitliğini de yitirir. Bir erkeğin aşması gereken dokuz güçlük yaşla alakalı olup ister avcı olsun ister besici isterse de çiftçi olsun bu işlerle meşgul olan bu halkların çocukları zorluklarla dolu hayata küçüklüğünden itibaren alışmıştır ve bu kendisine âdeta bir miras olarak kalmıştır (Kenin-Lopsan, 2019, s. 135). Bütün bu çetin yaşama karşın Türkler, hiçbir zaman bundan şikâyet etmemişlerdir. Şikâyet etmek bir yana yerleşik hayata geçtiklerinde bile Türklerin eski yaşam tarzlarını özledikleri görülmektedir. Yerleşik hayata geçen Türk hükümdarları, saraylarının dört duvarı içinde göçebeliklerinin özlemine içlerinde taşımışlar; yazlık ve kışlık saraylar yaptırmakla kalmamışlar, saraylarının geniş bahçelerine de birçok köşk yaptırarak, bir çadırdan öbür çadıra gider gibi bunlar arasında gezinmişlerdir (Gumilëv, 2019, s. 326; Roux, 2017, s. 46). Sadece göçebe yaşam özlenmekle kalınmamış, bu yaşam biçiminin kültürel kodları da farklı yaşam aşamalarında süregelmiştir. Modernitenin onca imkânına rağmen büyük şehirlerden her yaz döneminde milyonlarca insanın Anadolu'da köylerine veya yaylalara göçmesi bu durumun tipik bir göstergesidir.

Kanaatimizce bu tutum, göçerevli yaşam süren tüm halklar için geçerli olsa gerek. Bir örnek vermek gerekirse 1906 yılında Suriye'de göçebe Arap aşiretinin arasında kalan ABD'li H. Davenport, göçebe bir Arap aşireti hakkında oldukça önemli bilgiler vermektedir. Verdiği bu bilgilerden biri de kanaatkârlıktır ki mezkûr Arap kabilesi azla yetinmeye razıdır (Davenport, 2020, s. 211). Verilen bu bilgiden sadece göçebe Türklerin değil göçebe Arapların da kanaatkâr olduğunu anlamaktayız. Aşağıda görüleceği üzere uzun süre göçerevli bir yaşam süren Moğolların hayret veren kanaatkârlığı da takdire şayandır. Bu durum kanaatkârlığın biraz da göçebe yaşam tarzından kaynaklandığını göstermektedir.

Nasıl ki Anadolu ve Trakya'yı kendilerine yurt tutan göçerevli veya yerleşik yaşamı benimsemiş Türkler, yukarıda belirttiğimiz gibi zor yaşam koşullarına adapte olmayı ve buna bağlı olarak azla yetinmeyi bilmişlerse Orta Asya'nın muhtelif bölgelerinde yaşayan Türkler de aynı özellikleri son zamanlara kadar muhafaza etmeyi başarabilmişlerdir. Anadolu ve Balkan coğrafyası gerek iklim koşulları gerekse de ticaret, tarım, hayvancılık gibi hususlar konusunda Orta Asya'dan daha iyi bir konumdadır. Anadolu ve Balkan coğrafyasına göre daha zor koşullar altında yaşayan Orta Asya Türklerinin aynı tutuma sahip olduğu, bu coğrafya hakkında bilgi veren kaynakların bu konuda hemfikir olmasından anlaşılmaktadır. Geçmişten günümüze doğru bir sıralama yaparsak ilk olarak Saka Türklerinden başlayabiliriz.

Büyük İskender'in Türkistan seferine ait rivayetlerde bu ülkede aza riayet ederek emlağı olmayan "Tercüman" (Terguman, yani Türküman) kavmi yaşamaktaydı (Togan, 2019, s. 50) denilmektedir. Türkler vücudu kadınlıştırdığını<sup>2</sup> düşündükleri tatlılardan kaçınmayı, az yemeyi, hafif ve çevik olmayı, her türlü meşakkate katlanmayı bilmeyi hâkim milletin bu hâkimiyeti elinde muhafaza edebilmesinin koşullarından saymışlardır (Togan, 2019, s. 147-148). Verilen bu bilgilerde MÖ. IV. yüzyılda Türk olarak adlandırılan bir kavmin kanaatkârlığına dikkat çekilmiştir. Aynı şekilde Asya Hunlarının da Saka Türkleri zamanındaki gibi tutumlu oldukları görülmektedir.

Çinli tarihçi Ssu-ma Ch'en, Hsiung-nu (Hun<sup>3</sup>) hakkında verdiği bilgiye göre Hunlar; rüzgâr, yağmur, yorgunluk, açlık ve susuzluğa katlanabilmektedir. Çinli tarihçi, bu bilgileri aktarmakla kalmamış; bahsedilen bu zorluklara karşı dayanma gücü bakımından Çin askerlerinin Hunlar kadar dayanıklı olmadığını belirtmiştir (Di Cosmo, 2022, s. 259). Çinli tarihçinin aktardığı bu bilgiler, Hunların hem zorlu doğa koşullarına göğüs gerdiğini hem de aza riayet ettiğini göstermektedir. Bundan başka Hun askerlerinin dayanıklılık ve sebat bakımından Çin askeriyeye kıyas yapılamayacak kadar açık ara önde olduğunu görmekteyiz. Bunu bir Çinli tarihçinin ağzından duymak ise ayrı bir önem arz etmektedir.

Türklerle hemen hemen aynı kültürel yaşama sahip olan yıllarca göçerevli bir yaşam sürmüş olan Moğollar da oldukça kanaatkâr bir toplumdur. Bu durum zaten Cengiz Han'ın ünlü Yasak'ında teminat altına alınmıştır. Cengiz Han; kendi halkına, kendi yasasına uymaları halinde hep galip geleceğini söylemiştir. Bu yasanın hükümlerinden biri, kanaatkârlık üzerinedir. Bu konuyla ilgili yasa ise şu şekildedir: Kibar şeylerden uzak dur, önüne gelenden hoşnut ol, kendi köşende otururken eyerin, elbiselerin ve erzaklarınla idare et (Pachymérés, 2019, s. 58). Cengiz Han'ın yasasında yer alan bu maddeler, Cengiz Han'ın kendi halkından azla yetinmesini istediğini göstermektedir. Nitekim hem Cengiz Han hem ardılları zamanında bu yasaya aynen uyulmuştur.

Moğollar, bolluk olduğunda yiyip içmelerine karşın yokluk olduğunda açlığa kolayca dayanabiliyorlardı (Müverrih Kiragos, 2009, s. 44). Moğollar, tıpkı Türkler gibi bir iki gün hiçbir şey yemeden oruç tutmak mecburiyetinde kalsalar dahi neşelerini kaybetmek bir yana sanki çok iyi bir yemek yemişler gibi gülüp oynarlardı. Açlığa dayandıkları gibi kuru soğuğa ve aşırı sıcaklara da dayanmışlardır. Moğolların yemek kültürü de kanaatkâr bir ulus olduklarını göstermektedir. Moğollar buldukları her şeyi yerler ancak onların en çok tükettikleri gıda maddesi ettir. Etten o kadar az yerler ki diğer ulusların bu kadar az yiyerek yaşaması mümkün değildir. Kışın at sütü içme imkânı bulunmayanlar, arpayı suyla karıştırır ve bundan bir bulamaç yaparak bunu içerler. Her biri bundan sabahları bir iki bardak içer ve tüm gün boyunca başka bir şey yemezler. Akşam olunca bir parça et yerler ve biraz da et suyu içerler (Plano Carpini, 2018, s. 61-65).

Moğollar arasında uzun süre kalan Marco Polo da P. Carpini'nin dediklerini desteklemektedir. Marco Polo'nun verdiği bilgiye göre Moğollar her acıya ve yokluğa tahammül edebilirler. Gerekirse bir ay sadece kısrak sütüyle ve av etiyle idare edebilirler. Yeryüzünde hiçbir halk yoksunluklara onlar gibi dayanıklı değildir (Marco Polo, 2017, s. 59).

<sup>2</sup> V. V. Togan'dan alıntıladığımız bu ifadenin açıklaması verilmemekle birlikte kanaatimizce yiğitlik, çeviklik, cesaret gibi özelliklerin erkeklerde azalacağı manası taşımaktadır.

<sup>3</sup> K. Czeplédy (2009, s. 169), Hsiung-nu olarak bilinen kavmin Avrupa'da "Hun" olarak bilindiğini söylemektedir.

Öyle ki Harzemşah İmparatoru Harzemşah Muhammet, sayıca Cengiz Han'ın askerinden dört yüz bin daha fazla olmasına karşın Cengiz Han'ın askerlerinden oldukça korkmuştur. Çünkü Sultan Muhammet'in ordusunda, Cengiz Han'ın ordusundaki düzen ve disiplin, yokluklara ve yorgunluğa katlanmak gibi hasletler ve Moğolların cengâverliği bulunmamaktaydı (D'ohsson, 2023, s. 93). Carpini'den ve M. Polo'dan yaklaşık yüz-yüz elli yıl sonra, 1394-1427 yılları arasında Türk illerinde tutsak kalan Bavyeralı J. Schiltberger de benzer bilgiler vermiştir. Schiltberger'in "Büyük Tataristan" olarak adlandırılan Hazar Denizi ile Moğolistan arasındaki memleket hakkında verdiği bilgiye göre bütün Müslümanlar arasında Beyaz Tatarlar kadar savaşçı ve bunlar kadar savaşta ve seyahatte kanaatkâr bir millet yoktur (Johannes Schiltberger, 1995, s. 116).

Carpini'den ve M. Polo'dan yaklaşık iki yüz yıl sonra, Schiltberger'den ise yüz yıl sonra Altın Orda'da Moğol askerlerini gözlemle fırsatı bulmuş olan Venedik elçisi J. Barbaro da bu üç yazarın dediğini doğrular bilgiler vermektedir. Barbaro'nun verdiği bilgiye göre Tatar ordusu oldukça kanaatkâr bir profil çizmektedir. Bu ordu mensuplarının her biri, bir siyah keçi postu çıkararak içini yiyecek niyetine bulgur ya da darı ile doldurmaktadır. Bu yiyeceği hamur ve az miktarda bal ile karıştırmaktadır. Yolculuk esnasında ondan az miktarda çıkartıp azıcık bir su ile karıştırıp çorba yapmakta ve bunu içmektedir. Barbaro, bunlardan bazılarını bozkırı geçerken ne yediklerini sorar. Onlar ise Barbaro'ya şu cevabı verir: "Bir insan açlıktan niçin ölür?". Bu soruyu sorduktan sonra Barbaro'dan cevap beklemeden "Eğer benim hayatta kalmak için çok az bir şeyim olsa yeter" şeklinde bir bakıma çok bir şeye ihtiyaçları olmadıklarını dile getirmişlerdir. Zaten seyyah da benzer bir yorumda bulunmuş; bu insanların otları, bitki köklerini ve ellerine geçen her şeyi yediğini söyleyerek bir bakıma Tatarların kanaatkâr olduğuna dikkat çekmiştir (Josaphat Barbaro, 2005, s. 25). Bu dört yazarın verdiği bilgilerin örtüşmesi, Moğolların savaşta yiyeceklerle pek ilgilenmediklerini, açlığa tahammül ettiklerini, elindekilerle yetindiklerini göstermektedir. Benzer tutumu bolluk ve müreffeh zamanlarında da sürdürmüşlerdir.

Nitekim Cengiz Han ve ardılları döneminde Moğollar sayısız küçük ve büyükbaş sürülerine sahip olmalarına karşın sağlıklı hayvanları kesip yemektense yaralı veya ölü hayvanı kesip yemeyi yeğlemişlerdir. Bunun dışında gereksiz yere hayvan sürülerini kesip yemek yerine av törenleri yaparak avladıkları hayvanların ve kuşların etini yemişlerdir (Simon de Saint Quentin, 2006, s. 17-18; Spuler, 1987, s. 456, 481). Bu yediklerini ise har vurup harman savurarak değil, oldukça tutumlu bir şekilde, öyle az yerlerdi ki Moğolların yediğiyle başka uluslar zar zor hayatta kalabilirlerdi. Ayrıca Moğollar yiyeceğin ve içeceğin kaybolmasına rıza göstermeyi büyük günah addederlerdi. Bundan dolayı kemiklerin iliğini çıkarmadan köpeklere atılmasına izin vermedikleri gibi yenmeyip kalan etleri atmayıp daha sonra yenmesi için deri keselere koyup kaldırırlardı (Simon de Saint Quentin, 2006, s. 20-21; Spuler, 1987, s. 482). Moğollar sadece yiyecek-içecek bakımından azla yetinmekle kalmamış, kıyafet konusunda da aynı tutumu sergilemişlerdir. Moğollar ve Türkler;genelde, yani yoksul olduklarında, üzerlerine kimi zaman tabaklanmış kimi zaman tabaklanmamış veya delik deşik olmuş bir hayvan postu geçirmekle yetinmişlerdir (Roux, 2014, s. 46). Orta Asya'da Moğollar dışında Türklerin de benzer bir tutum içinde olduğunu görüyoruz.

Bu önemli erdem, zamanın en büyük gücü olan Timurlenk döneminde karşımıza çıkmaktadır. Timurlenk'in muazzam sayıdaki ordusunun yeri geldiğinde açlığa nasıl tahammül ettiğini o dönemde yaşamış İspanyol elçisi birinci elden bize nakletmektedir. İspanyol elçisi R.



G. d. Clavijo, Timur'un ordusunun bol miktarda yemek bulduklarında karınlarını gereğinden fazla doyurduklarını, bulmadıkları takdirde ise süt ve etle idare ettiklerini, bu şeklide uzun süre ilerlediklerini dile getirmektedir. Bu bilgileri aktaran seyyah, aynı zamanda Tatarların dünyanın tüm milletlerinden daha fazla soğuğa ve açlığa dayanıklı olduğunu da sözlerine eklemiştir. (Ruy Gonz lez de Clavijo, 2016, s. 143-144).

Timurlenk'in askerlerinin bu kanaatkârlığına bir örnek vermek gerekirse Altın Orda Hükümdarı Toktamış Han  zerine çıktığı uzun seferini verebiliriz. Timurlenk, 1391 yılının ocak ayında Toktamış Han  zerine sefere çıktığında seferin uzun sürmesinden kaynaklı askerlerin yemek stokları azalmaya başlayınca günlük porsiyonlar düşürülür. Bu durum ise askerin a  kalmasına neden olur. Bir kıtlık programı uygulamaya konulur. Bu programa göre askerlere artık yemek dağıtılmaz olur. Subaylara ve beylere günde bir  g n yemek verilir. Yemekten kasıt ise yaban otlarıyla pişirilmiş az sayıda kuşbaşı etten oluşan bir bulamaçtır. Bu bulamaç ise ekseriyetle çok az et, bolca ottan müteşekkildir. Yapılan bir av töreniyle yiyecek sıkıntısı geçici de olsa giderilir. Ancak bu av töreninden sonra yoluna devam eden ordu, tekrardan erzak sorunuyla karşılaşır. Bu sorun karşısında askerlere doyana kadar değıl, açlıklarını giderene kadar yemek verilmeye başlanır (Roux, 2022, s. 112-113). Buradan askerden yönetici kesimine kadar koskoca bir ordunun açlığa tahammül ettiğı, isyan çıkarmadan kaderine razı olduğı anlaşılmaktadır.

Timurlenk zamanından yüzyıllar sonra bile durumun pek değışmediğı görülmektedir. Bunu Orta Asya'yı ziyaret etmiş seyyahların bizzat tanık olduğı gözlemleri ve yorumları ortaya koymaktadır. XVIII. yüzyılda Kırım'ı ziyaret eden Baron de Tott, hiçbir milletin Nogaylar kadar kanaatkâr olmadığını, bunların geleneksel gıda malzemesinin darı ve kıymız olduğunu söylemektedir. Baron de Tott,  oban toplulukları olarak lanse ettiğı Nogayların sade ve kanaatkâr hayat sürdüklerini eserinin ileri sayfalarında yine tekrar eder (François de Tott, 1996, s. 108, 122).

Kırım dışında Orta Asya Türkmenleri de aynı şekilde sebat göstermesini bilen kişilerdir. Bunu ise daha çok XIX. yüzyılda bu coğrafyada bulunmuş seyyahlardan ve başka yazarlardan  grenmekteyiz. Bunlardan biri Türk kültürü hakkında ölümsüz eserler bırakan W. Radloff'tur. W. Radloff'un, Orta Asya gezisinde Aşyaktu yerleşim yeri hakkında verdiğı bilgiden halkın çok yoksul olduğı ve yörede korkunç bir yoksulluğun hüküm s rd ğı anlaşılmaktadır (Radloff, 1986, s. 56). İli Vadisi'nde yaşayan Taran i Türklerinin maruz kaldığı uzun süren baskı ve korkunç felakete karşın onların kuvveti kesinlikle kırılmamıştır. İçlerinde zalimlere karşı nefret kor halinde yanmaktadır. Nüfusu az olan bu Türklerin i  kuvvetini muhafaza eden etken ise iş, bedence katlandıkları meşakkat ve mahrumiyet olup bu koşullar altında yaşamalarını sürdürmek mecburiyetinde kalmış olmalarıdır. Onların  alışkanlık ve tahammül kudreti takdire şayandır (Radloff, 1986, s. 335-336). Radloff'un bizzat tanık olduğı ve eserinde aktardığı bu bilgiler, Orta Asya Türklerinin her türlü yoksulluğa, baskı ve zulme karşın yine de zorluklara dayanma gücü ve kanaatkârlık özelliğine haiz bir yapıya sahip olmasından dolayı tüm bu olumsuzluklara karşı direnç göstermeyi başardıklarını göstermektedir.

Asya Türkmenlerinin kanaatkârlığına değınen bir başka yazar H. d. Blocqueville'dir. 1860-61 yıllarında on dört ay Harezmi dolaylarında yaşayan, Teke Türklerine esir düşen Fransız subayı Henri de Blocqueville'nin Teke Türkmenleri hakkında verdiğı bilgiye göre Türkmenlerin gıdası az ya da çok herkes için aynıdır. Türkmenlerin başlıca gıdaları genel itibariyle şunlardır: ekmek, soğan, ayran, kabak, kavun ve karpuzdur. Bahsi geçen Türkmenlerin bir  g n ne yer

vermek gerekirse sabah kahvaltısını verebiliriz. Sabah kahvaltısı ailenin kilerine göre kuru ekmek ve soğandan ya da çorbadan müteşekkildir (Blocqueville, 1986, s. 56, 59). Blocqueville'nin verdiği bu bilgiler, Türkmenlerin ister zengin ister yoksul olsun hemen hemen aynı öğünle beslendiğini ve öğünlerinin çok zengin olmadığını ortaya koymaktadır. Bu da göstermektedir ki göçerevli yaşam biçimi herkes için aşağı yukarı aynı hayat standardını sunmakta, herkes buna göre yaşamaktadır.

XIX. yüzyılın sonlarına doğru Orta Asya'ya bir gezi düzenleyen Fransız gezgin-araştırmacı G. Bonvalot'un kendisine eşlik eden Türkmenler hakkında verdiği bilgiye göre soğuk mart ayında bir konak yerinde Türkmenler çadırlarını kurduktan sonra kendileri için yarısı yorgan yarısı şilte görevi gören başka keçeler sermişlerdir. O soğuk mart gecesinde bu Türkmenler üstlerini yalnızca kaputlarıyla örtmüşler, ikili ya da dörtlü gruplar halinde yatmışlar ve gözlerini kırağıdan korumak amacıyla başlarını örtmüşlerdir (Bonvalot, 2015, s. 85). Verilen bu bilgiler Türkmenlerin her koşulda yaşamlarını idame ettirdiklerini, konforlu bir yaşamdan ziyade sıradan bir yaşamı tercih ettiklerini göstermektedir. Zaten Bonvalot da bir bakıma bu duruma "Şikâyet etmeden muazzam mesafeleri katedebilen Türkmen" (Bonvalot, 2015, s. 85) sözleriyle değinmiştir. Bonvalot'un verdiği bu bilgiler aynı zamanda yukarıda da temas ettiğimiz gibi aradan yüzlerce yıl geçmesine karşın Türklerin her koşula şikâyet etmeden boyun eğdiğini göstermektedir. Orta Asya'da yaşayan göçerevli Kırgız Türklerin de aynı yüzyılda aynı özelliklere haiz olduğunu XIX. yüzyılın ikinci yarısında Orta Asya'ya gezi düzenleyen E. Schuyler'den öğreniyoruz. Schuyler, göçerevli Kırgızların bütün gün su içmeden ve birkaç gün hiç yemek yemeden yolculuk yapabileceğini söylemektedir (Schuyler, 2007, s. 36). Benzer bir tespiti Fransız araştırmacı C. Texier de yapmıştır. Texier, Orta Asya'da birçok göçerevli Türkmen aşiretini gördüğünü ve bunların hallerinden memnun görüldüğünü dile getirmiştir (Texier, 2002, s. 231). Bütün bu veriler, Türkmenlerin kanaatkâr ulus olduğunu göstermektedir.

Aynı şekilde Tuvalar da azla yetinmeyi bilen bir Türk topluluğudur. Hayvancılıkla meşgul olan Tuvalar sütü kutsallaştırmışlardır. Tuvalılara göre sütü kutsallaştırmak demek, hayvancılıkla geçinenlerin yurtlarına sahip çıkması, hayvanlarını iyi yetiştirmesi ve refah içinde yaşaması demektir. "Süt dökme, karnın acıdır / aç kalırsın." şeklindeki Tuva atasözü de sütün Tuvalıların hayatında ne denli önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Tuvalılar, süt ve süt ürünleriyle sadece gıda ihtiyacını temin etmemekte, aynı zamanda kutsal inanışlarında bir malzeme olarak da kullanmaktadır. Tuvalılar kutsal gördükleri varlıklara süt saçarak dua etmektedir (Kenin-Lopsan, 2019, s. 123-124). Tuvalıların süt ve süt ürünlerine bu denli önem vermesi, göçerevli bir yaşamın tezahürü olsa gerek. Göçerevli bir yaşam süren Türklerin en önemli besin kaynakları süt ve süt ürünleridir. Kanaatimizce bu sebepten dolayı süt, onların folkloruna ve dinî inançlarına bile temayüz etmiştir. Hatta süt ve süt ürünleri, Anadolu Türklerinin atasözleri, deyimleri, halk hikâyeleri gibi Anadolu folklorunda da kendine oldukça önemli bir yer tutmuştur ki bunu başka bir çalışmamızda ele alıp incelemeyi düşündüğümüzü belirtmek isteriz.

## 2. Osmanlı Türklerinde Kanaatkârlık

Kuruluş yıllarından itibaren zamanla yerleşik bir yaşamı benimseyen Osmanlılar, daha sonraki dönemlerde büyük oranda yerleşik bir yaşama geçmişlerdir. Bursa, Edirne daha sonra İstanbul'un başkent olmasıyla birlikte bu süreç daha belirgin bir hal almıştır. Osmanlı, dönemin kudretli devletlerinden olmasına karşın gerek yönetici kesimin gerek halk tabakasının gerekse

de askeri kanadın büyük oranda tutumlu oldukları; gereksiz harcamalardan, şatafattan kaçındıkları söylenebilir. Osmanlıda vakıfların çokluğu bu anlayışın ürünü olarak gösterilebilir.

### 2.1. Osmanlı'nın Üst Kesiminde Kanaatkârlık

Her ne kadar büyük bir imparatorluğun gerektirdiği şatafat başta sarayda olmak üzere önemli yönetici kesimlerin konağında, köşklerinde kendini gösterse de savurganlık bakımından Batı'ya kıyasla oldukça mütevazı seviyededir. Nitekim XVI. yüzyılın ikinci yarısının ortalarında İstanbul'a gelen Alman seyyah S. Schweigger, Osmanlı sarayının yemek konusunda çok tutumlu olduğuna şahit olduktan sonra kendilerinin de bu şekilde tutumlarının olması gerektiğini söylemektedir. Ancak bunun imkânsız olduğunu da sözlerine eklemektedir (Salomon Schweigger, 2004, s. 68). Benzer bir konuya başka bir seyyah da dikkat çekmiştir. Osmanlı sultanının yabancı elçileri ağırlarken verdiği yemekte çok ölçülü davrandığı görülmektedir. Padişahın sofrasına gelen yemekler oldukça kısıtlı olduğu gibi padişahın kendisi de ölçüyü kaçırmaktan sakınmaktadır (Hans Jacop Breuning, 2022, s. 111). Bir yabancıdan gözünden aktarılan bu veriler, Osmanlı protokol ve devlet erkânının zirvesini oluşturan padişah ve saray ahalisinin dahi savurgan olmadıklarını göstermektedir.

Padişah yanında, devletin en üst makamlarında yer alan paşaların da oldukça kanaatkâr olduğunu görüyoruz. Somut bir örnek olarak bir zamanlar oldukça nüfuzlu olan Osman Paşa'yı verebiliriz. XIX. yüzyılda Ankara dolaylarında paşalık yapan Osman Paşa, asi oğlu Musa yüzünden dönemin padişahı Sultan Mahmut tarafından yörenin sükûnete ermesi amaçlı Rumeli'ye gönderilir. Musa'nın hafif silahlı süvarilerinin yirmi otuz bin civarında olduğu iddia edilmektedir. Osmanlı ordusu bölgedeki asayişini temin etmek için buraya bir ordu gönderir. Osmanlı'nın ağır teçhizatlı ordusu karşısında teslim olmak zorunda kalan Musa, İstanbul'a getirildiğinin üçüncü günü öldürülür. Ailesi de köle olarak satılır. Mallarına el konulan bu aileden geriye bir tek Osman Paşa kalır. Yitirdiği serveti karşılığında kendisine bırakılan rütbeyi korumaya yetecek bir maaş alan Osman Paşa sessizliğe bürünür. Çarpıtıldığı ilahi cezaya şükür ve övgüyle karşılık veren, hakiki bir Müslüman'ın imanlı yüreğinde hissettiğine benzer bir sevgi ve minneti padişahına duyan Osman Paşa; başına gelen musibetlerden şikâyet etmeden, üzgün ama sessiz bir şekilde, oğlundan birkaç ay sonra vefat eder (Belgiojoso, 2023, s. 11). Geçmişteki muazzam gücüne karşın hem servetini hem de ailesini kaybetmiş Osman Paşa ne bir isyan teşebbüsünde bulunmuş ne de başka bir yola yeltenmeyi düşünmüştür. Osman Paşa'nın tüm bu olumsuzluğa karşın sessizliğe bürünmesi ve bunu kabullenmesi Türklerin hem kader anlayışına tam bir teslimiyet gösterdiğini hem de tüm zorluklara karşı tam bir tevekkül içinde olduğunu göstermektedir.

Osmanlı ordusunun tıpkı devlet ricali gibi kanaatkâr olduğunu yine Batılı seyyahlar dile getirmişler, hatta hayranlıklarını gizlememişler ve bu tutum hakkında kendi ülkelerini eleştirmekten geri kalmamışlardır. Osmanlı askerleri zor koşullar altında bulunsalar dahi askerlerin bundan zerrece şikâyet etmedikleri, yakınmadıkları, isyan etmedikleri, morallerini bozmadıkları, disiplinden taviz vermedikleri, itaatkârlıktan vazgeçmedikleri görülmektedir. Zaten barış zamanlarındaki günlük yaşamlarında azla yetinmesini bilen bu askerler, savaş esnasında da azla yetinmeyi bilmişlerdir. Daha açık söylemek gerekirse barış zamanındaki günlük yaşam koşullarıyla savaştaki yaşam koşulları arasında pek bir fark olmadığı için askeriyede zor koşullara daha rahat ayak uydurabilmiştir. Nitekim bu durum birçok seyyahın dikkatini çektiği gibi Alman seyyah S. Schweigger'in de dikkatini çekmiştir. Adı geçen seyyah, Osmanlıların savaş meydanlarında Batılılar karşısında üstün olmasının nedenlerinden birini

Osmanlı askerlerinin oldukça kanaatkâr olmasına bağlamıştır. Bu seyyaha göre Osmanlı ordusu sefer sırasında yeme-içmeyle pek uğraşmazlar, bulduklarıyla yetindikleri gibi, barış zamanında da bu tutumlarını sürdürmektedirler. Batılılar ise bu vasıflara haiz değillerdir (Salomon Schweigger, 2004, s. 175).

Osmanlı askerlerinin savaş zamanlarında itaat, sadakat, cesaret, feraset gibi özelliklerinin yanında azla yetindiklerini başka Batılı yazarlar ve seyyahlar da dile getirmiştir. Bunlardan biri de XVI. yüzyılın ortalarında Osmanlıyı ziyaret eden P. Belon'dur. P. Belon, Osmanlı askerlerinin her türlü zorluğa ve açlığa dayanabilmesini hayranlıkla karşılamaktadır. Osmanlı askerinin bu tutumu ve davranışı ile Batılı askerlerin tutum ve davranışını Osmanlı lehine kıyas eder. Aynı şeyi padişah ve Batıdaki krallarla da yapar. Belon, Türklerin barış zamanlarındaki yaşamlarının ordudaki yaşamlarıyla hemen hemen aynı olduğu için savaş sırasında herhangi bir zorluk yaşamadığını da sözlerine ekler (Pierre Belon, 2022, s. 154).

Türk askerinin kanaatkârlığına değinen bir başka seyyah Fransız B. D. d. Fontmagne'dir. 1855-1858 yılları arasında İstanbul'da kalan Fransız seyyah Fontmagne'in verdiği bilgilere göre Türkler son derece dirençli bir halktır. Uzun ve çetin yürüyüşler için mükemmel bir yapıya sahiptirler. Yanlarına sadece tüfeklerini, erzaklarını ve sularını alırlar. Oldukça sade bir hayat sürer, başka bir şeye ihtiyaç duymazlar (Fontmagne, 2022, s. 60, 93). Fontmagne, o dönemde koruma görevi yapan kavasların da oldukça kanaatkâr olduklarını söylemektedir. Türk askerleri hakkında Kırım Harbi sırasında uzun zaman Maslak Kışlası'nda görev yapan Albay Charreyron, şu bilgileri aktarmaktadır:

“Dünyada komuta edilebilecek en iyi askerler Türk askerleridir. Bunlar azla yetinmesini biliyor. Fransız askerleri ve İngiliz askerlerinin başında olduğumuzda sürekli erzakla uğraşmak gerekiyor. Oysa Türk askerine bir avuç pirinç yetiyor. Vakti gelince yerler, bu konuda sıkıntı çıkarmazlar. Uzun süre Osmanlı askerleriyle birlikte yaşadım, yemek saatlerinde hiç sıkıntı yaşamadım.” (Fontmagne, 2022, s. 60).

Hem seyyahın bizzat kendi gözlemleri hem de Kırım Harbi'nde görev yapmış bir Batılı komutandan aktarmış olduğu bu bilgiler, Türklerin ister günlük yaşamda isterse de askerde olsun diğer birçok olumlu hasletin yanında azla yetinme gibi bir erdeme sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle de Batılı komutanın Türk askeri ile yabancı askerler arasındaki Türkler lehine olan kıyası bu bağlamda önem taşımaktadır. Çünkü yerli bir komutanın millî hislerle Türk askerlerini övüp yabancı askerleri yerebilme olasılığı varken yabancı birinin bu gerçeği kendi ulusunun aleyhinde olsa bile dile getirmesi, gerçeği yansıtmaması bakımından önemlidir.

Aynı kanaatkârlığı Türklerle hemen hemen aynı kültürel özelliklere sahip Moğol askerlerinde de görmekteyiz. Cengiz Han'ın oğlu Ögeday'ın hükümrânlığı zamanında hanın kardeşi Tuluy, Kiun-çu şehrini kuşatıp aldıktan sonra Ögeday, Tuluy'un yanına gelir. Ögeday, kardeşi Tuluy'un ağzından Fogsiang'dan beri ordusunun çektiği zahmetleri dinler. Tuluy'un ordusu açlıktan dolayı günlerce ot yemiştir. Ögeday, kardeşi Tuluy'u bu zorlukların üstesinden geldiği için tebrik edip över. Tuluy ise “Bu teşekkür bana değil, ordumuzun sebatkârlığı ve kahramanlığına aittir.” demiştir (D'ohsson, 2023, s. 177). Bu aktardığımız bilgi, Moğol askerlerinin açlığa, yokluğa, zorluğa dayanabildiğini açıkça göstermektedir.



## 2.2. Osmanlının Yerleşik Türk Tebaasında Kanaatkârlık

Osmanlının asli unsurunu oluşturan Türk halkı tıpkı yöneticileri gibi zorluklara dayanmayı, çetin koşullarda pes etmemeyi, kaderine razı olmayı, sade yaşamayı ve azla yetinmeyi bilmiştir. Türkler, ister yerleşik olsun isterse de göçerevli ve köylü olsun, yaşam tarzlarının farklılığına rağmen kanaatkârlık her iki kesim için de değişmeyen değerlerden biri olmuştur. Bu tutumu, kadın-erkek farklı meslek ve zümrelere mensup her kesimden Türk insanının evlerinin sadeliğinden tutun da günlük yaşamlarına kadar her alanda görmek mümkündür. Bu konuda, özellikle bugün de, savurganlığın ve israfın en yoğun olduğu beslenme anlayışının ön plana çıktığı söylenebilir. Aşağıda göreceğimiz gibi hem sade bir öğünle yetinmeyi hem de sade olan öğünlerini savurganlık yapmadan idare etmeyi bilmişlerdir. Farklı zamanlarda Osmanlı topraklarında bulunan birkaç seyyah veya görevlinin notları söylediklerimizi desteklemektedir.

1554-1562 yıllarında büyükelçi olarak Osmanlı'da kalan A. G. d. Busbecq, Türklerin birçok tutum ve davranışına hayran kaldığı gibi kanaatkârlığına ve sadeliğine de gıpta etmiştir. Busbecq, kendi ulusu ile Türk ulusunun kıyasını yapmakta, ikisi arasında Türklerin lehine olmak üzere dağlar kadar fark olduğunu öne sürmektedir (Dalle, 2013, s. 174-175). Busbecq, bu konuda ise şunları söylemektedir: “Gerçeği çarpıtmadan söyleyebilirim ki, bir Flaman’ın bir günlük harcamasıyla bir Türk on iki gün geçinebilir... Tuzları, ekmekleri, sarımsak ya da soğanları ve bir de ekşimiş sütleri oldu mu başka hiçbir şey istemezler” (Dalle, 2013, s. 87). Busbecq’in verdiği bu bilgiler, Osmanlının en kudretli olduğu zamanlarda dahi halkın sade yaşamdan asla taviz vermediğini, azla yetinmeyi kendine şiar edindiğini ve bundan zerrece şikâyet etmediğini ortaya koymaktadır.

Benzer bir tespiti Busbebecq’den yaklaşık yüz yıl sonra Osmanlıyı ziyaret eden J. Thévenot da yapmıştır. Thévenot; Türklerin sadece azla yetinmesini dile getirmemiş, aynı zaman da Türklerin sağlıklı ve dinç olmasının en önemli nedenini de ortaya koymuştur: azla yetinme. Mezkûr seyyah, aynı durumun Batı’da geçerli olmadığını belirtmiştir (Jean Thévenot, 2022, s. 75). Thévenot ile aynı yüzyılda Osmanlıyı ziyaret eden Fransız seyyah C. D. Loir de Osmanlı Türklerinin kanaatkârlığına dikkat çekmiş; Türklerin yemeklerinde hem miktar olarak hem de etlerin kalitesi bakımından kanaatkâr olduklarını, yemeği zevk için değil, gereklilikten ötürü yediklerini belirtmiştir (Clausier du Loir, 2021, s. 130).

Sadece İstanbul’da değil taşradaki vatandaşların da yoksulluğa, açlığa, zorluğa, çileye, felaketlere, musibetlere tahammüllü oldukları görülmektedir. Nitekim 1878 yılında Kayseri’de bulunan İngiliz gezgin H. C. Barkley, Kayseri yerlilerinin (Türklerin) yaşanan açlığa alışmış olduklarını, bundan dolayı yoksulluğa dayanabildiklerini gözlemlemiştir (Barkley, 2016, s. 164). Osmanlıda alt tabakada yer alan ve gündelik işlerde çalışan meslek erbabı Türkler de azla yetinmesini bilmişlerdir. Bu konuda ise Osmanlının son dönemi hakkında oldukça önemli bilgiler veren araştırmacı-yazar C. Zeydan’a kulak verelim.

II. Meşrutiyet’in hemen ardından İstanbul’a gelen Arap yazar C. Zeydan’ın bu kesim hakkındaki bizzat tanık olduğu gözlemlerine göre Osmanlının başkenti İstanbul’da ayak işlerini yapanlar oldukça kibar, saygılı, çalışkan, kanaatkâr kişilerdir. Oysa diğer ülkelerde bu işleri yapanlar hem kabadır hem kanaatkâr değildir. Diğer yerlerdeki bu tip kişiler, zengin insanların işlerini yapmaları halinde hak ettiklerinin fazlasını almak amacıyla elinden gelen çirkefliği yaparken İstanbul’daki şahıslar ise oldukça anlayışlı olup kendisine sunulan ücrete razı olurlar.

Hatta hak ettikleri ücretin altında dahi verilse bu duruma ses çıkarmazlar. Ücretleri çok az verildiğinde bu insanlar, farklı yerlerdeki meslek erbaplarının yaptığı çirkefligi yapmayıp sesini yükseltmeden ve nazıkçe hak ettiği ücreti istemekle yetinirler. (Zeydan, 2012, s. 116). Genel olarak bu bilgileri aktaran Zeydan, bunu birçok kez denediğini ancak sonucun yine de değişmediğini sözlerine eklemiştir (Zeydan, 2012, s. 116). Dünyanın muhtelif yerlerinde bulunan ve birçok ulusun aynı işi yapan meslek erbaplarıyla karşılaşan Zeydan'ın Türkleri diğer uluslardaki meslektaşlarından kanaatkârlık bakımından ön plana çıkarması önemlidir. Zeydan'ın bahsi geçen kesimi defalarca denediğini itiraf etmesi ancak sonucun değişmediğini dile getirmesi de ilginçtir.

İstanbul balıkçıları da azla yetinmeyi bilen bir diğer meslek erbabıdır. 1841-1844 yılları arasında İstanbul'da kalan C. White'ın, İstanbul'daki Türk balıkçıları hakkında verdiği bilgiye göre birkaç kişi dışında Türk esnafı perakende ticaretin küçük hilekârlıklarına meylenmemektedir. Göz boyayarak ceplerini doldurmaya tenezzül etmemekte, azla yetinmeyi yeğlemektedir (White, 2023, s. 62). White'ın aktardığı bu bilgiden İstanbul Türk balıkçı esnafın hem dürüst hem de azla yetinmeyi bilen kişiler olduğu anlaşılmaktadır.

Sadece meslek erbapları değil sıradan Türk vatandaşları da hem sade yaşamayı hem azla yetinmeyi bilmişlerdir. Bunun içinde Türk kadınları da bulunmaktadır. Osmanlı Türk erkeği kanaatkâr olduğu gibi kadınları da kanaatkârdır. Kocalarının getirdikleriyle yetinerek yaşamlarını idame etmeleri bunu göstermektedir (Fontmagne, 2022, s. 69). Osmanlıda bir kadının boşanma nedenlerinden biri de kocanın karısının ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır. Bu ihtiyaç listesinden biri de kahvedir (Jean Thévenot, 2022, s. 106-107; Fontmagne, 2022, s. 212). Bu bilgiler Osmanlı kadınının kendi haremde çok sade bir yaşam sürdürdüğünü, kocasının getirdiklerine razı olduğunu, ev işleri ve çocuklarıyla ilgilendiğini, fazlasında gözü olmadığını göstermektedir. Nitekim şehirlerdeki kadınlar haremde yaşamakta idi. Hiç kimseye konuşmasına izin verilmeyen ancak hamamlara ve mezarlıklara gitmesine izin verilen bu kadınlara çok nadir hallerde çarşıya çıkılmasına izin verilmekteydi. O da hizmetçiler veya hadımağaları eşliğinde ve gözler de dâhil olmak üzere baştan aşağı örtülü olmak koşuluyla yerine getirilirdi (Salomon Schweigger, 2004, s. 201-202).

### 3. Göçerevli ve Köylü Türkmenlerde Kanaatkârlık

Türk dünyasında Osmanlılar gibi yerleşik yaşama geçmiş Türkler olduğu gibi son zamanlara kadar göçerevli yaşam sürmüş Türkler de var olmuştur. Hatta günümüzde bile bu yaşam tarzını devam ettiren Türkmenlerin varlığı bilinmektedir. Göçerevli yaşam şartlarının doğası gereği zor olduğunu yukarıda belirtmiştik. Sadece senelik yer değiştirme dahi başlı başına bir meşakkattir. Buna bir de sürülerine otlak ve su bulma, olumsuz hava koşullarıyla mücadele etme, tek geçim kaynakları olan sürülerinde yer yer vuku bulan hastalıklar, bir çadırda yaşama, bazı temel malzemelerden yoksun olma eklenince bu zorluğun derecesi kat be kat artmaktadır. Nitekim ünlü Türkolog J. P. Roux'a göre göçebelere azla yetinme bir kuraldır. Bu husus tüm gözlemcileri şaşırtmıştır. Bu gözlemcilerden W. V. Rubruk, "Yiyecekleri olmadığında bir iki gün hiçbir şey yemezlerdi. Hiç sabırsızlanmazlardı, sanki tıka basa yemiş gibi dans etmeye, şarkı söylemeye devam ederlerdi." diyecektir (Roux, 2014, s. 46). Roux, bu kanaatkârlığın nedenini ise daha çocukluktan itibaren soğuğa, açlığa ve yorgunluğa dayanıklı olarak en çetin şartlarda yetiştirilmelerine ve hatta bu zor eğitimden sonra ayakta sadece en güçlülerin kalmasına bağlamaktadır (Roux, 2014, s. 46). Benzer bir görüşü ünlü Türkolog D'ohson da öne sürmüştür.

D'ohson'a göre göçerevli Türklerin hayat biçimleri bu kavimleri en mükemmel şekilde askeri yaşama hazırlamaktaydı. Daima çadırda ve göçerevli olarak yaşamaya, çok küçük yaştan itibaren ata binmeye, ok atmaya, birçok zorluğa ve mahrumiyete katlanmaya alışmışlardır. Bunun dışında amansız ve zorlu bir iklimde yaşamaya dayanabilmişlerdir. İşte böyle bir toplum âdeti savaş meydanları için doğmuş ve yaratılmışlardı. Savaşlarda tüm eşyaları; küçük bir çadır, bir süt tulumu ve bir tencere idi (D'ohsson, 2023, s. 24-25). D'ohson'un bu tespitlerinin sadece askeri anlamda değil göçerevli Türklerin kanaatkârlığı için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz.

Anadolu'yu farklı yüzyıllarda ziyaret etmiş Doğulu ve Batılı seyyahlar ve yazarlar bu duruma eserlerinde dikkat çekmişlerdir. Bunlardan biri 1432 yılında bir ajan olarak Suriye ve Anadolu'yu ziyaret eden Bertrandon de la Broquiére'dir. Broquiére, Türkmenlerin sade bir yaşamı olduğunu ve büyük zorlukların insanları olduklarını, şurada burada toprak üstünde yatabildiklerini söylemektedir. Aynı seyyah bundan başka bilgiler de vermiştir. Verilen bu bilgilere göre Türkler; dikkatli, çalışkan, gayretli insanlardır. Sabahları erken kalkarlar. Kırlara çıktıkları zaman masrafları oldukça az olur. Pek az şeyle hayatlarını idame ettirirler. Bir örnek vermek gerekirse yarım yamalak pişmiş az ekme, güneşte yine yarım yamalak kurutulmuş çok az çiğ et yerler. Veya süt, bal, peynir, üzüm, bazı bitkiler gibi gıdalardan hangisini bulursa bunlardan bir veya ikisini yerler. Bunlardan başka bir gün boyunca yemek üzere bir avuç unla çorbayı andıran bir yemek yaparlar. Türkler, az bir masrafla ve az şeyle yetinip yaşayabilen insanlardır (Bertrandon de la Broquiére, 2000, s. 174, 265, 273). Bu seyyahın verdiği bilgilerden özelde göçerevli ve köylü Türkmenlerin genelde ise Türklerin hem sade yaşamı tercih ettiğine hem de aza kanaat ettiğine bir kez daha tanık oluyoruz. Nitekim 1552-1555 yıllarında Türklere esir düşen bir İspanyol da Türk askerinin kanaatkâr olmalarını "Yokluğa o kadar alışkındırlar ki, gerekirse, bir kasabaya veya köye iki yıl ayak atmayabilirler." (Pedro, 1995, s. 123) şeklinde dile getirmiştir.

Yukarıdaki duruma dikkat çeken bir diğer yazar Nobel Edebiyat ödüllü K. Hamsun'dur. 1899 yılında İstanbul'u ziyaret eden K. Hamsun, Osmanlı'da geçinmenin oldukça ucuza mal olduğunu "Bir dilim ekme, bir soğan ve bir yudum incir şerbeti bir Türk için bir öğün yemek sayılabilir." sözleriyle dile getirmiştir. Hamsun, Türk köylüsü hakkında da benzer ifadeler kullanmış, Türk çiftçisinin toprağın verdiğiinden fazlasını beklemediğini, kanaatkâr olduğunu; bir öğün yemeğinin bir dilim ekme, bir soğan ve bir yudum incir şerbeti olması hasebiyle çok az şeye ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir (Hamsun ve Andersen, 2023, s. 28-29). Hamsun'un bu sözlerinden Türk köylülerinin genelde ise Osmanlı Türklerinin azla yetinmesini bilen oldukça kanaatkâr bir toplum olduğunu çıkarabiliriz. Aynı şekilde Osmanlı zamanındaki derviş taifesi de azla yetinmeyi bilen bir gruptur. Hangi tarikata mensup olursa olsun dindar dervişler her şeyin en aزیyla yetinmeyi ilke edinerek ibadet ve tefekkür maksatlı hücrelerine çekilirler, uzunca bir müddet dışarıyla temas kurmazlardı (Garnett, 2017, s. 85).

Azla yetinme, kanaatkâr olma Alevi-Bektaşilerde de bir kural olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlının son zamanları ile Cumhuriyet'in ilk yıllarında Alevi-Bektaşiler üzerine yapılan çalışmalara göre Alevi-Bektaşilerin kutsal kabul ettikleri üç sünnetten biri kanaatkârlık üzerindedir, diyebiliriz. Müritler için geçerli olan bu sünnet "Kahrına ve her hâline teslim ve razı ola." şeklindedir (Birge, 1991, s. 114). Bundan başka Alevilerde insanın kendisini kötülüğe zorlayan kibirlenme, şehvet, hırs gibi sekiz çeşit tutkudan kurtarması gerekir. Bu tutkuların kurtulmak için ise bu tutkulara gem vuran, insanı doğruya ulaştırın yedi nesne vardır. Alevilik'e göre bu yedi nesneyi yerine getiren kişi "Kurtulmuş insanlar katarına" dâhil olur. Bu yedi

nesnenin ikincisi ise kanaatkârlıktır. Alevlerin bir kolu olan Tahtacılar, araştırmacıların belirttiğine göre diğer iyi huylarının yanında kanaatkâr bir toplum yapısına sahiptir. Nitekim karı koca arasında hiçbir zaman kavga çıkmaz. Ne kazanırlarsa onunla yetinmesini bilirler (Yörükân, 2015, s. 78-79, 162, 223). Alevlerde tarikat beyanında yerine getirilmesi gereken farzlardan biri de kanaattir (Yörükân, 2015, s. 312). Bu örnekler Osmanlı'nın Müslüman-Türk tebaasının neredeyse her kesiminde kaderine razı olma, azla yetinme bir düstur haline gelmiştir, denilebilir. Azla yetinmeyi bilen, sade bir öğünü tercih eden sadece Osmanlı Türkleri olmamıştır. Dünyanın muhtelif yerlerine dağılmış Türklerin de aynı şekilde kanaatkâr olduklarını birinci elden kaynaklardan öğrenmekteyiz. Özellikle Orta Asya Türklerinin bu bakımdan daha ön plana çıktığını söyleyebiliriz.

#### 4. Sonuç

Dünyanın kadim uluslarından olan Türkler, ortaya çıktıkları zamanlarda göçrevli bir yaşam sürmekteydi. Zamanla yerleşik yaşama geçmelerine karşın göçrevli yaşam tarzının izleri; günlük hayat, mimari, askerlik, adalet, sükûnet, tevekkül, zorluklara göğüs germe, dinsel hoşgörü gibi birçok alanda ve davranışta devam etmiştir. Yukarıda değindiğimiz üzere göçrevli yaşam tarzı; doğası gereği azla yetinmeyi, zorluğa ve yoksunluğa tahammül etmeyi gerekli kılmaktadır. Yerleşik uluslardaki hemen her şeye erişebilme, elde etme, temin etme gibi bir şansları yoktu. Bu yüzden elindekilerle idare etmek, bunları çarçur etmemek, tasarruflu olmak, hayatlarını sürdürecektikarına tevekkül etmek zorundaydılar. Asırlarca süren bu şekildeki bir yaşam, zamanla Türklerin karakteristik özelliği olmuştur. Yerleşik yaşama kavuştuklarında, çok büyük devletler kurduklarında, fevkalade bir zenginliğe haiz olduklarında, tüm ihtiyaçları elinin altında oldukları zamanlarda dahi sanki göçrevli yıllarındaki gibi azla yetinmeyi bilmişlerdir. Nitekim en kudretli dönemlerinde gerek Cengiz Han'ın askerlerinin gerek Timur'un askerlerinin gerekse de Osmanlı askerlerinin savaş zamanlarında bu tutumu sürdürdükleri bizzat bunlara tanık olan seyyah ve yazarlarca kayıt altına alınmıştır.

Türklerin kanaatkâr olmasında uzun süre devam eden göçrevli yaşamın etkisi olduğu gibi sonradan kabul ettikleri İslam'ın da etkisi olmuştur. İslam dini; kadere boyun eğmeyi, azla yetinmeyi, "Yiyiniz, içiniz, fakat israf etmeyiniz; çünkü Allah (c.c.) israf edenleri sevmez"<sup>4</sup> ayetinde belirtildiği üzere israf etmemeyi, çoğa tamah etmemeyi vd. tasvip etmektedir. Nitekim dervişler, sofiler, tarikat mensubu gibi din adamları ömürleri boyunca kıt kanaat bir yaşam sürmeyi kendilerine ilke edinmişlerdir. Ancak İslam dininin Türklerin kanaatkârlığında tek etken olduğunu söyleyemeyiz. Zira gerek İslam öncesi Türkler gerek Moğollar gerek birçok araştırmacının dikkat çektiği gibi çok sathi bir dindarlığa haiz olan göçebe Türkmenler olsun azla yetinmeyi kendilerine ilke edinmişlerdir. Bize göre İslam dini; Türklerin İslam'ı kabul etmeden önce genetik kodlarına işleyen bu ulvi değeri İslam'ı kabul ettikten sonra pekiştirmiş, desteklemiş, güçlendirmiştir. Nasıl ki Türklerin İslam öncesinden beri var olan cihan mefkûresi İslam'a girdikten sonra İslam'ın cihat anlayışla mükemmel bir şekilde uyum sağlamışsa kanaatkârlık da aynı mükemmel uyumu sağlamıştır, diyebiliriz.

Bir topluluk, belli bir zümrenin, cemaatin mistik düşüncelerinden veya beslenme anlayışından dolayı azla yetinmeyi şiar edinebilir, davranış haline dönüştürebilir. Ancak bir halkın, ulusun tamamının sadece beslenme konusunda değil, giyim kuşamda, mimaride, askeriyede vs. kısacası hayatın her sahnesinde azla yetinmeyi, kanaatkârlığı, sadeliği yaşam

<sup>4</sup> Kur'an-ı Kerim, Araf: 31



biçimi hâline dönüştürmüş olması biraz da geçmişte yaşanan göçerevli hayatın zorunluluğundandır. Sürekli doğa şartlarıyla mücadelenin ve hareketliliğin hâkim olduğu bir yaşam biçiminde hızlı hareket etmek için kendiniz, besin maddeleriniz ve de eşyalarınız hafif ve kolay taşınabilir olmalıdır.

Türklerin geçmişte büyük hayvan sürüleri olduğu görülmekle ve hatta toylarda bunlardan büyük sayılarda bir kısmının kesildiği belirtilmekle birlikte, yukarıda verilen bilgilerden hiçbir zaman ölçünün kaçırılmadığını anlıyoruz. Ölçünün kaçırılması durumunda zamanın ne getireceği belli olmadığı için bir sonraki dönemde büyük gıda sıkıntısı yaşanabilir. Bu duruma düşmek istemeyen yönetim ve halk azla yetinmesini bilmiştir.

Günümüz dünyasında insanların beslenme alışkanlıkları değişmiş; konfor, haz, hız ve tüketim düşkünlüğü ve çılgınlığı yaşansa bile Türk toplumunda hâlâ geleneksel kanaatkârlığın toplumda varlığını devam ettirdiğini söyleyebiliriz. Bugüne kadar ülkemizde yaşanan ekonomik krizlerde sosyal bir patlamanın olmaması, geçen yıllarda yaşanan salgın sürecindeki kapanmalarda çeşitli provokasyonlara karşı halkın gösterdiği sağduyu ve asrın felaketi olarak nitelenen depremde hem depremedelerin sükûtu hem de halkın onlara yardım etmek için gösterdiği fedakârlık Türk toplumunun kanaatkârlığının son örnekleri olarak karşımızda durmaktadır.

### Kaynaklar

- Barkley, H. C. (2016). *Anadolu ve Ermenistan'a yolculuk*. (Çev. N. Demir). İstanbul: Köprü.
- Belgiojoso, C. T. (2023). *Küçük Asya ve Suriye seyahatnamesi*. (Çev. M. Awad). İstanbul: Selenge.
- Bertrandon de la Broquière (2000). *Denizaşırı seyahat*. (Edt. Ch. Schefer, Çev. İ. Arda). İstanbul: Eren
- Birge, J. K. (1991). *Bektaşilik tarihi*. (Çev. R. Çamuroğlu). İstanbul: Ant.
- Blocqueville, H. d. C. d. (1986). *Türkmenler arasında*. (Çev. R. Akdemir). Ankara: Başbakanlık.
- Bonvalot, G. (2015). *Orta Asya'ya seyahat-Moskova'dan Türkistan'a*. (Çev. M. R. Uzmen). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Cahun, L. (2020). *Asya tarihine giriş Türkler ve Moğollar*. (Çev. İ. Kaya). Ankara: Altınordu.
- Clausier du Loir (2021). *Du Loir seyahatnamesi, IV. Murad döneminde bir Fransız seyyahın Maceraları*. (Çev. M. Daş). İstanbul: Yeditepe.
- Czeglédy, K. (2009). *Gündoğusundan günbatısına bozkır halklarının göçü*. (Çev. G. Karaağaç). İstanbul: Kesit.
- D'ohsson, A. C. M. (2023). *Cengiz Han'dan Timur'a Moğol tarihi*. (Çev. M. R. Balaban). (Osmanlı aslından günümüz Türkçesine çeviren ve sadeleştiren: M. Uğraş). Ankara: Dorlion.
- Dalle, I. (2013). *Türkler arasında bir Avrupalı: Auger Ghiselin de Busbecq (1521-1591)*. (Çev. R. Uzmen). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Davenport, H. (2020). *Sultan'ın iradesiyle asil atların peşinde*. (Çev. R. Kankal). İstanbul: Yazıgen.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın.

- Di Cosmo, N. (2022). *Antik ve düşmanları: Doğu Asya tarihinde göçebe gücün yükselişi*. (Çev. G. Yavuzcan). İstanbul: Kronik.
- El-Ömerî (2019). *Türkler hakkında gördüklerim ve duyduklarım Mesâlikü'l Ebsâr*. (Çev. ve notlar: D. A. Batur). İstanbul: Selenge.
- Fontmagne, B. D. d. (2022). *Kırım Harbi sonrasında İstanbul günleri (1855-1858) II. İmparatorluk Dönemi'nde İstanbul'daki Fransız sefaretini ziyaret*. (Çev. İ. Yerguz). İstanbul: Selenge.
- François de Tott (1996). *Türkler ve Tatarlar arasında "On sekizinci yüzyılda Osmanlı Türkleri"*. (Çev. R. Uzmen). İstanbul: AD.
- Gibbons, H. A. (2017). *Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu*. (Çev. R. H. Özden). Ankara: Altınordu.
- Gumilëv, L. N. (2006). *Avrasyadan makaleler-1*. (Çev. D. A. Batur). İstanbul: Selenge.
- Gumilëv, L. N. (2019). *Eski Türkler*. (Çev. D. A. Batur). İstanbul: Selenge.
- Hamsun, K.; Andersen, H. C. (2023). *İstanbul'da iki İskandinav seyyah*. (Çev. B. Gürsaler, Syvertsen). İstanbul: Yapı Kredi.
- Hans J. B. (2022). *Breuning seyahatnamesi: Doğu ülkelerine yolculuk; İstanbul 1579*. (Çev. S. Türkiş Noyan). İstanbul: Kitap.
- Jean T. (2022). *Thévenot seyahatnamesi*. (Çev. A. Berktaş, Edt. S. Yerasimos). İstanbul: Kitap.
- Johannes S. (1995). *Türkler ve Tatarlar arasında (1394-1427)*. (Çev. T. Akpınar). İstanbul: İletişim.
- Josaphat B. (2005). *Anadolu'ya ve İran'a seyahat*. (Çev. ve notlar T. Gündüz). İstanbul: Yeditepe.
- Kenin Lopsan, M. (2019). *Tuvaların gelenekleri*. (Akt. İ. Tosun). Ankara: Bengü.
- Kiragos, M. (2009). *Ermeni müverrihlerine göre Moğollar*. (Tercüme, G. Solmaz). Ankara: Elips.
- Ögel, B. (1991). *Türk kültür tarihine giriş I*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özön, M. N. (1987). *Osmanlıca Türkçe sözlük*. İstanbul: İnkılâp.
- Pachymérés, G. (2019). *Bizanslı gözüyle Türkler*. (Çev. İ. B. Barlas). İstanbul: İlgi Kültür Sanat.
- Pedro (1995). *Pedro'nun zorunlu İstanbul seyahati: 16. yüzyılda Türkler'e esir düşen bir İspanyol'un anıları*. (Çev. F. Carım). İstanbul: Güncel.
- Pierre B. (2022). *Pierre Belon seyahatnamesi İstanbul ve Anadolu gözlemleri (1546-1549) Antakya, Adana, Konya, Afyon, Kütahya, Bursa*. (Çev. H. Yalın). İstanbul: Kitap.
- Plano C. (2018). *Moğolistan seyahatnamesi: 13. yüzyılda Avrupa'dan Orta Asya'ya Yolculuk*. (Tercüme ve notlar, E. Ayan) İstanbul: Kronik Kitap.
- Polo, M. (2017). *Marco Polo'nun geziler kitabı*. (Çev. Ö. Güngören). İstanbul: Yol.
- Radloff, W. (1986). *Sibirya'dan seçmeler*. (Çev. A. Temir) Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Rásonyi, L. (1988). *Tarihte Türklük*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Roux, J. P. (2017). *Türklerin tarihi*. (Çev. A. Kazancıgil ve L. Arslan Özcan). İstanbul: Kabalcı.
- Roux, J. P. (2022). *Timurlenk*. (Çev. L. Arslan Özcan) İstanbul: Dergâh.

- Roux, J.-P. (2014). *Orta Asya: Tarih ve uygarlık*. (Çev. L. Arslan Özcan). İstanbul: Kabalcı.
- Ruy González de Clavijo (2016). *Timur Devrinde Kadis'ten Semerkand'a seyahat*. (Çev. Ö. R. Doğrul). İstanbul: Köprü.
- Salomon S. (2004). *Sultanlar kentine yolculuk 1578-1581*. (Çev. S. Türkis Noyan). İstanbul: Kitap.
- Schuyler, E. (2007). *Türkistan: Batı Türkistan, Hokand, Buhara ve Kulca seyahat notları*. (Çev. F. Çetin ve H. Çetin). İstanbul: Paradigma.
- Simon de Saint Quentin (2006). *Bir Keşiş'in anılarında Tatarlar ve Anadolu 1245-1248*. (Çev. E. Özbayoğlu). Antalya: Daktav.
- Spuler, B. (1987). *İran Moğolları*. (Çev. C. Köprülü). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Texier, C. (2002). *Küçük Asya: coğrafyası, tarihi ve arkeolojisi C. I*. (Çev. A. Suat. Latin harflerine akt. K. Y. Kopruman, sadeleştiren. M. Yıldız). Ankara: Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri.
- Togan, A. Z. V. (2019). *Umumi Türk tarihine giriş: en eski devirlerden 16. asra kadar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültürü
- White, C. (2023). *İstanbul'da üç yıl: Türklerin örf ve âdetleri. (Cilt: 1, s. 1841-1844)*. (Çev. Z. Rona). İstanbul: Kitap.
- Yörükân, Y. Z. (2015). *Anadolu'da Aleviler ve Tahtacılar*. (Eklerle ve notlarla yayıma hazırlayan, T. Yörükân). İstanbul: Ötügen.
- Zeydan, C. (2012). *İstanbul'a seyahat (Âsitâne 1909)*. (Haz. M. Harb, Çev. M. Özcan). İstanbul: Ark.

#### Extended Abstract

Turks, one of the ancient nations of the world, have led a nomadic life for a long time. Today, Turks who still lead a nomadic life can still be seen in different parts of the world. However, as in the Ottomans and other Turkish states, the majority of them have settled down over time. Turks, who had a predominantly Shamanistic religious structure before Islam, have converted to various religions, mainly Islam, over time. In addition, Turks, who migrated to different parts of the world and made these places their home, had more or less contact with different cultures. In addition, due to their living conditions, some of them were engaged in trade, agriculture and animal husbandry, while others took part in state positions. Despite all these different living conditions, different occupations and beliefs, Turks have shared common values. One of these values is austerity.

The Turks' military skills, hospitality, obedience, benevolence, sensitivity to religious and national values, and tolerance towards the religion and culture of other nations are the most prominent virtues of the Turks. Apart from these, another well-known value of the Turks is undoubtedly, as we have just mentioned, their austerity. The fact that the sources that provide direct information about the Turks agree on this issue should not be a mere coincidence. The same situation is also seen among the Mongols, who have almost the same cultural characteristics and living conditions as the Turks. Considering that Turks and Mongols lived a nomadic life for a long time in the past, austerity seems to have originated largely from this lifestyle. As a matter of fact, we can reach this conclusion more easily when we look at a nomadic life. Nomadic life necessitates moving between summer and winter in order to find pasture and water for the herds of animals. This is already a hardship in itself. Add to this the attacks of internal and external enemies and the seriousness of the situation becomes apparent. Since nomadic life is a lifestyle centered on animal husbandry, the lack of basic foodstuffs such as cereals and grains is also another problem of this lifestyle. Therefore, this lifestyle inevitably affected the Turks positively in many ways such as benevolence, bravery, endurance, resilience, as well as in terms of being content with little and making do with what they have. Even when they settled down, they maintained the same behavior and did not compromise on it. Of course, it should not be overlooked that Islam had a great influence on this.

This study is based entirely on book information. The subject we are dealing with has been handled, analyzed and interpreted of literature review. For this, first of all, the sources that provide first-hand information about the Turks were analyzed. The most important of these sources are the works written by travelers, historians of the time and other authors. Therefore, the works of many travelers were reached and read. Apart from this, the works of important Turkologists who provide information about Turks were read in this direction. In some of the works read, information on the subject we are dealing with was included, but in some works it was not included. In our study, travelers were prioritized as they are first-hand sources. The fact that the title of our study is in this way also shows this. In this study, the reflections of austerity on Turkish folklore are not included. The reason for this is that according to the examinations we have made, this is a subject that is wide enough to be the subject of a separate article, even a thesis or a book. For this reason, it has been decided that it is more appropriate to examine the reflections of contentment on Turkish folklore under a separate title. As a matter of fact, we would like to inform you that this study has been prepared by us to a great extent.

This study has revealed that Turks have been content with a little, have not been inclined to much, and have always appreciated what they had. Being rich or poor, settled or nomadic did not cause any change in this attitude. As a matter of fact, it has been recorded by Western travelers that Turks from all classes, from the highest to the lowest strata of the Ottoman palace, had this behavior. Western travelers not only conveyed this information they witnessed, they even compared the same special situation with their own countries in favor of the Turks and did not refrain from criticizing their own countries. If this information had been given by Turks, it might have been biased due to national and religious sensitivities. The fact that this information was given by a Westerner, especially that some travelers, despite being quite prejudiced against the Turks, did not remain insensitive to this issue, let alone praising it, is important in this context. As mentioned above, the best way to understand a society is from an outsider's perspective, and travelers fall into this group. For this reason, the information he conveys is of great importance in terms of Turkish history and culture.

As a result, austerity has been one of the characteristic features of the Turks scattered all over the world. They have maintained these characteristics in every aspect of their lives. These characteristics are even reflected in folklore. This work we have done and many studies to be done in this field; We believe that it will positively affect our young people who grow up with digital culture and are unaware of our culture. Furthermore, focusing on this issue in academic field-based studies will prepare the environment for the emergence of new findings. This study and the studies to be carried out in this direction will perhaps restrain the wasting frenzy of our time, which is a painful wound, and will be a means for us to return to our essence. If our study will be useful in this direction, we will feel blessed.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 455-472, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**DEDE KORKUT DESTANI'NDA SOSYAL VE PEDAGOJİK DEĞERLER**

**Selami SÖNMEZ\***

**Geliş Tarihi: 20 Şubat 2024**

**Kabul Tarihi: 31 Mayıs 2024**

**Öz**

Milletlerin oluşumu efsanelere, destanlara, millî kahramanlarının hamasi hikâyelerine dayanır. Türk milleti için bu kahramanlardan biri de Dede Korkut'tur.

Dede korkut Oğuz Boyu için bir bilge, bir evliya, bir keramet sahibi, bir alp, bir yiğit, bir ozan, bir aziz, bir öncü, atadır. Dede Korkut Destanı'nda yer alan hikâyelerde psikolojik, sosyolojik, pedagojik, millî ve ahlaki nitelikte çok sayıda doğruluk, dürüstlük, cesurluk, çalışkanlık, sadakat vb. gibi mahallî (domestik) ve evrensel (üniversal) değerler ve erdemler vardır. Bu değerlerin tespiti çalışmanın özünü teşkil etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Dede Korkut, Dede Korkut Destanı, destandaki sosyokültürel değerler.

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL VALUES IN THE DEDE KORKUT EPIC**

**Abstract**

The formation of nations is based on legends, epics, and tales of their national heroes. One of these heroes for the Turkish Nation is Dede Korkut.

Dede Korkut, for the Oghuz Tribe, is a wise, an evliya, a miracle worker, an alp, a valiant, a poet, a saint, a pioneer, forefather. The stories in the Dede Korkut Epic contain local (domestic) and universal (universal) values and virtues, such as many psychological, sociological, pedological, national, and moral integrity, honesty, courage, hard work, and loyalty. Determination of these values constitutes the essence of the study.

**Keywords:** Dede Korkut, The Book of Dede Korkut, socio-cultural values in the epic.

**1. Giriş**

Tarihte karşılaştığımız, birbirinden olabildiğince bağımsız 23 adet medeniyet içinde ömrünün en uzun olacağı öngörüleni içinde bulduğumuz 21. yy. medeniyeti olacaktır (Gökalp, 1976, s. 17-20; Sönmez, 2015, s. 28). Çünkü bu medeniyet temelleri en yüksek oranda bilime dayanan ve bilimsel ilke ve kanunlara dayanılarak inşa edilen medeniyettir.

Bilim, genel olarak fen bilimleri ve sosyal bilimler olarak iki kısma ayrılır. Toplumların millet olma yolundaki hedeflere ulaşmalarında sosyal bilimler; medeni olma yolundaki hedeflerine ulaşmalarında ise fen bilimleri esas rol oynar (Turhan, 1980, s. 472-489). Bu iki

\* Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, [selamisonmez698@gmail.com](mailto:selamisonmez698@gmail.com)

cephe birbirine yaslanmalıdır. Sosyal bilimler arasında bir bilim vardır ki o, millî şahsiyetin şekillenmesi, sosyal entegrasyonun temini, millî karakterinin oluşumu, kemikleşip, kristalleşmesinde temel bir işleve sahiptir. Onun adı tarihtir.

Beşerî bilimler platformunda geçmiş ve gelecek etkileşimi, fen bilimlerindeki kadar kolay idrak edilir değildir. Bir millî rehber edasıyla Goethe, Alman gençliğine “3000 yıllık geçmişinin muhasebesini yapmadan davranan biri, günü birlik yaşıyor demektir” (Gaarder, 2009, s. 9) diyerek seslenmektedir. Ona göre Alman gencinin bu bilince ulaşması sosyal bilimlerdeki araştırmalara bağlıdır.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılıyor ki ne kadar geriye bakabilirsek o kadar ileriye görebiliriz. Çünkü geri ilerinin kökü, ileri kökün dalları ve meyveleridir. Çünkü kök gövdenin öğretmenidir.

Anonim bir anlayışla, “Bugünün eğitim meselelerinin çözümleri geçmişin bir yerlerinde gizlenmiş olabilir”. Shakespeare’e atfedilen bu söze paralel olarak tarih toplumun hafızasıdır. Bir milletin şahsiyeti, kimliği ve karakteri orada şekillenir ve saklıdır. Bir ferdi ve toplumu gerçek anlamda tanımak onun geçmişi ve felsefesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktan geçer. Bu süreçte yeni milletlerin karakteristik niteliklerinin teşekkül (biçimlenme, oluşma) ve terakkisinde (gelişimi, olgunlaşma) hem tarihî hem de edebî ürün olarak kabul edebileceğimiz destanların çok büyük önemi ve ehemmiyeti vardır. Çünkü milletleşme destanlar etrafında teşekkül eder. Milletin hamasetinin kökleri destanlarda gizlidir. “Hamaset olmadan millet olmaz.” Zira hamaset destanın ruhudur. Milletlerin “biz” duygusu destanlar ve kahramanlar yani efsaneler çevresinde teşekkül eder (şekillenir) (Arsal, 1972, s. 57-66, 74-82, 87-92). “Biz” demeden de millet olunmaz. Bahaeddin Ögel’in mitoloji bir milletin fikir ve düşünce tarihidir dediği husus budur (Ögel, 2010).

Bizim edebiyat tarihimizdeki ilk edebî ürünlerden biri de “*Dede Korkut Destanı*”dır. Bu destan Türk’ün şahsiyet iskeletinin biçimlendiği, “Oğuz” a özgü karakter hamurunun yoğurulup kalıplara döküldüğü meydandır. Dilden dile, asırdan asıra, nesilden nesile aktararak günümüze kadar gelen bu karakteristik nitelikler Türk insanının felsefi, içtimai, itikadi ve ahlaki niteliklerinin, hayat biçimi ve değerler mantalitesinin oluşumunu sağlamakta, bir karakter haritasının orijinalini meydana getirmektedir (Ergin, 1964, s. 5).

Bu çalışmada Türk millî karakteri ve şahsiyetinin oluşup şekillenmesinde son derece önemli ve belirleyici bir rol oynamış olan Dede Korkut Ata’nın kimliği, destanı ve destanında tespit edebildiğimiz sosyokültürel değerlerin tanıtımı yapılmıştır.

### 1.1. Amaç

MÖ IV. yy. da yaşayan Sokrates “kendini bil” dedi. Aynı uyarıyı yapmaya Mevlâna, Descartes, Kumansky devam etti. Bu düşünürlerin temel düşüncesi kendini bilen evreni, atasını, Tanrı’sını da bilebileceği fikri idi. Çünkü M. İbnü’l-Arabi, Hallâc-ı Mansûr, Mevlâna, Yunus Emre’ye yani vahdet-i vücud anlayışına göre varlık, çokluk içinde birliktir (Sunar, 1977, s. 19, 80-92). Araştırmaya kendinizden başlarsanız Tanrı’ya, birden başlarsanız çoğa, ilkten başlarsanız sona, mikrodan başlarsanız makroya varabilirdiniz. Mesele varlığın bir yer veya bir biriminden tanımaya başlamaktır. Eskiden yeniye, maddeden manaya, genelden özele hiç fark etmez. Tanıdığımız her özel genelin, her mikro makronun, her parça bütünü bir kısmından ibarettir.

Yukarıdaki tanıma ile ilgili ilke sosyal realite hatta özel anlamda tarih için de geçerlidir. Kendinizi merak ediyorsanız geçmişinize, geçmişinizi merak ediyorsanız kendinize yöneleceksiniz. Çünkü kendiniz başkasından, geçmişiniz geleceğinizden farklı değil, sadece öncesi ve sonrası, makrosu veya mikrosu, ilk hâli veya son hâli itibarıyla bir farktan söz edilebilir. Durum bu olunca öncenin tanınması sonranın tanınabilmesinin en önemli şartlarından. Yani *Dede Korkut Destanı* tanınmadan Oğuzlar, Oğuzları tanımadan Türk anlaşılmaz. Çünkü bunlar bir bütünün parçaları, eskinin devamlarıdır (Resuloğlu, 1999, s. 7-142).

*Dede Korkut Destanı* Türk dilinin şaheserlerinden biridir. Anadolu'nun ücra köşelerinde onun hikâyelerinin izlerine rastlanır. *Dede Korkut* millî bir destandır. Millî destanın ilk vasfı müellifinin millet, ikinci vasfı ise muhtevasının millet hayatı olmasıdır (Ergin, 1964, s. 5). Türk çocuğu atasının hayatını öğrenerek kimliğinin bilincine varacak Atatürk'ün ifadesiyle "... ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır." Onun bu şura ulaşmasında *Dede Korkut Destanı* ve benzeri edebî ürünlerin yeri doldurulamaz bir kıymeti olacaktır. Bir Kazak atasözünde "Geçmiş geleceğin öğretmenidir." denir. Unutulmamalıdır ki bir ülkenin geçmişi ne ise geleceği o, anaokulu ne ise meclisi o, "ceddi" ne ise "Dede"si o, "Dede"si ne ise torunu o dur. Armut her zaman olduğu gibi dibine düşer.

## 2. Yöntem

Oğuzların kadim atası Dede Korkut ve onun muhteşem eseri *Dede Korkut Destanı*'nın tanıtımı ve içerdiği psiko-sosyo-pedagojik değerlerin tespit edilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada "Temel Araştırma" yöntemi kullanılmıştır (Seyidoğlu, 1992, s. 18). Temel (basic, pure) araştırmalar, salt amacı, var olan bilgiye yenilerini katmak olan araştırmalardır (Karasar, 2003, s. 24). Bazı kaynaklarda bu tür çalışmalar "Tarihi Yöntem" veya "Betimleme Yöntemleri" adıyla da belirtilmektedir (Kaptan, 1973, s. 163-187). Ayrıca "Tarihi Tarama Araştırmaları", "Okul ve Toplum Surveyleri", "Tarihi Saha Çalışmaları" olarak da isimlendirilen (Kaptan, 1973, s. 172-174) bu metot aslında "Tarihsel ve tasvirsel alan araştırmasıdır." (Yozgat, 2001, s. 25-39. Arseven, 2001, s. 23-24. Cebeci, 2002, s. 7-8). Bu tür araştırmalar için H. Seyidoğlu "Durum Belirleyici Araştırmalar" demektedir. Ona göre durum belirleyici araştırmaların bilimsel değeri, bunların ilişki arayıcı araştırmalar için bir ön adım niteliğinde olmalarından ileri gelmektedir (Seyidoğlu, 1992, s. 19). Kısaca bu çalışma; metodolojik olarak "Nitel Araştırma" özelliği taşımakta; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma tipi olarak tanımlanan (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 35-36) nitel araştırma örneğini oluşturmaktadır. Bazı metodist otoritelerin "Dokümantasyon Çalışması", "Arşiv Çalışması" hatta "Kütüphane Çalışması", "Tarihî Saha Çalışması" diye adlandırdıkları usul, çalışmada tercih edilen metottur (Kaptan, 1973, s. 173-180). Bu metot, geçmişe ait bir sahanın aydınlatılması ve yeniden yordanması yolunda kullanılmıştır. Nitekim dokümantasyon araştırmalarının ille de geleceğe yönelik olması gerekmez. Sonuç olarak konunun amacı, içeriği, niteliği gibi özellikleri dikkate alınarak en uygun yöntemin "Dokümantasyon" veya "Tarihî Saha Araştırması" olacağı (Arlı ve Nazik, 2003, s. 4-10; Türkbal, 1981, s. 1-8) kanaatine varılmıştır.

Alan araştırmalarında konusunu ve varsayımını belirleyip bilgi toplamaya başlayabilen araştırmacı şunu bilmelidir ki alan araştırması gerçek anlamda katılımcı, üstün yeteneğe dayalı kavrayış ve düşünce sistemine sahip anlayışların ürünüdür (Türkdoğan, 2012, s. 321). Alan



araştırması var olanı tekrar etmek değil, mevcut bilgi kaynaklarından henüz elde edilememiş esinler elde etmek ve okuyucuda yeni ufukların açılmasına zemin hazırlamayı amaç edinmektedir (Pamukçu ve Dilmen, 1975, s. 53-57).

### 3. Dede Korkut Hakkında Bildiklerimiz ve Genel Kabul Görmüş Rivayetler

Giriş kısmında kısaca değinildiği üzere; Dede Korkut'un, Oğuz boylarından Kayı ya da Bayat boylarından birine mensup olduğu rivayet edilmektedir (Reşüdüddin Fazlullah, 1305). Türkmen, Kazak, Özbek ve Kara Kalpak boyları arasında; “Dede”, “Ata”, “Korkut Ata”, “Dedem Korkut”, “Dede Korkut” adlarıyla bilinmektedir.

O, Türk edebiyatında kendi adıyla anılan hikâyelerin anlatıcısı, yarı efsanevi bilgel kişidir.

Çeşitli kaynaklarda Dede Korkut hakkında aşağıdaki kanaatlere ulaşılmıştır:

1) Dede Korkut hem geçmiş hem gelecekte haber veren bir bilgedir. (Vural, 2020, s. 7, Gökyay, 2019, s. 77). O görmediğini, duymadığını bilirdi. O kâhin, kam, baksı idi. Ümmi olup Allah onun gönlüne ilham ederdi (Yücel, 2020, s. VIII).

2) Çevresinde çok büyük saygı gören keramet sahibi bir evliyadır (Demir, 2021, s. 9; Yücel, 2020, s. VIII; Vural, 2020, s. 7) Hele Kazaklar arasında bir Müslüman Kazak ermişi olarak tanınır. Keramet sahibidir. Ashaptan Selman-ı Farisi ile görüşmüş, Farisi Dede Korkut'u Oğuzlara rehber, akıl hocası olarak vazifelendirmiştir (Şahin, 2005, s. 7-9; Bayat, 2003, s. 36).

3) Yaşadığı bölgede ve asırda “Ozanların başı”dır. (Demir, 2021, s. 9; Vural, 2020, s. 7). Göçebe Oğuz Türklerinin yüceltip kutsallaştığı, bozkır hayatının geleneklerini, törelerini ve inançlarını çok iyi bilen kabile teşkilatlarını koruyan bir Oğuz büyüğüdür. O, Kırgız ve Kazak başkanlarının piri olarak da tanımlanmaktadır (Gökyay, 2019, s. 78). O “alp”tır, yiğittir, alperenlerin öncüsüdür (Sepetçioğlu, 1998, s. 26).

4) Oğuzlara İslam dinini öğrettiği rivayeti günümüze kadar ulaşmıştır (Vural, 2020, s. 7) Bazı kaynaklar Dede Korkut için “Aziz” kavramını kullanmışlardır (Gökyay, 2019, s. 77-80).

5) Dede Korkut Kussas (Kassas) yani “anlatıcı, hikâye edici”dir. Anlatarak ruhları dinginleştirir, hastaları iyileştirir (Binyazar, 1996, s. 9). Tarihimizdeki ilk anlatıcı kam-ozandır (Sönmez, 2000, s. 121-125).

6) Bu münasebetle Hz. Muhammed'in (sav) hayır duasına mazhar olduğuna inanılmaktadır (Vural, 2020, s. 7). Hatta bir kaynakta Dede Korkut'un doğum ve ölüm tarihleri olarak Hz. Muhammed'in doğum ve ölüm tarihleri zikredilmiştir (Cengiz, ty, s. 7).

7) Türk çocuklarına hayatta gösterdikleri başarılarla göre isim veren bir milli otoritedir. Sadece bu özelliği bile onun Türk kültür tarihine mal olması için yeterli bir sebeptir. Azerbaycan'da, yeryüzündeki bütün isimleri Dede Korkut'un koyduğuna dair köklü bir inanç vardır (Demir, 2021, s. 11).

8) Dede Korkut'un gelmiş geçmiş bütün Türk hükümdarlarının akıl hocası, Selçuklu ve Osmanlı tarihi ifadesiyle “veziri” özel terimleriyle Atabey ve Lala'sıdır. 295 yıl ömür sürmüş üç hükümdarın veziri olmuştur (Vural, 2020, s. 10). İnal Yabgu bunlardan biridir.

9) Dede Korkut Türk kavimlerinin atası ve dâhisidir. Türklüğün en önde gelen temsilcilerinden ve tarihe mal olmuş atalarındandır (Vural, 2020, s. 7). Korkut Ata'nın bu

özelliği onu bir demiurg (kutsal bilgi kaynağı) hâline getirmiştir (Demir, 2021, s. 11). Onun hikâyelerinde Türklerin alplikten alperenliğe geçişinin örneklerini görürüz (Çelik, 2008, s. 7).

10) Dede Korkut, Türk dünyasının evrensel kültür dünyasına kazandırdığı bir dâhidir. Artık Dede Korkut bir insanlık varlığı ve ölümsüz tarihî çınarlarındandır. Mezarı Bayburt'un Masat köyündedir (Çakırcıoğlu, 2012, s. 10).

11) Dede Korkut toplumun bütün problemlerini çözen ve hiçbir işte onsuz edilmeyen bir Türk büyüğüdür (Demir, 2021, s. 11). Çözümü güç problemlerin çözümün kendinden beklendiği bilge bir hakemdir (Çelik, 2008, s. 9).

12) Korkut Ata, destan ve şecere geleneğinde güzel sözler söyleyip yol gösteren bir bilgiç ve danışmanlık yapan bir aksakallıdır (Demir, 2021, s. 11). Dede Korkut gezip görmüş, gördüklerini değerlendirmiştir (Sepetçioğlu, 1998, s. 27). Halk onun geniş ve derin bilgisini çok gezip görmesine bağlamıştır. O, bir Türk dünyası seyyahıdır. Gönüllerde yaşayan karizmatik bir dervıştır.

13) Dede Korkut araştırmacılarının bazıları ise Dede Korkut'un mitolojik bir karakter olduğu noktasında birleşmişlerdir. Dede Korkut'un tarihî ve reel bir şahsiyet olduğunu iddia edenler ise bunu ispat edecek veri, bulgu, vesika, belge yani delil gösterememişlerdir (Demir, 2021, s. 8).

14) Kırgız şamanları arasında söylenen bir efsaneye göre Korkut şamanlara kopuz çalmayı ve türkü söylemeyi öğreten ilk şamandır (Binyazar, 1996, s. 14-15). Olağanüstü güçlere sahip ozandır. Hatta klasik Türk çalgısı kopuzu onun icat ettiğine inanılır (Çelik, 2008, s. 8-9). Kerametlerini gizlememiş olması Şamanistliğine işarettir (Cengiz, ty, s. 12).

15) Dede Korkut'un tabip olarak üstün ve yaygın saygı gördüğü de kabul edilir (Bayat, 2003, s. 32-39).

16) Dede Korkut hakkındaki bir rivayet onun İshak Peygamber'in soyundan geldiği şeklinde, aynı kaynaktan geçen bir rivayete göre de Onun Hristiyan Aziz Kirkor olduğu biçimindedir (Cengiz, ty, s. 12).

#### **4. Dede Korkut Ne Zaman ve Nerede Yaşamıştır? Dede Korkut'un Tarihi ve Coğrafyası**

Araştırmacılar arasında süren tartışmalardan bir diğeri de Dede Korkut'un hangi yüzyılda ve hangi coğrafyada yaşamış olduğudur.

Tarihçiler arasında Türk tarihini MÖ 6-7 bin yıllarına, hatta daha önceki yüzyıllara kadar uzatanlar vardır (Sepetçioğlu, 1998, s. 9). Korkut kelimesi "Kork-" fiilinden türemiş ya da Arapça "elçi" manasına gelmiş olup, Korkut kelimesinin bir ünvan olduğu, Dede kavramının ise ata, ecdat anlamında kullanıldığı tahmin edilmektedir (Cengiz, ty, s. 10). Dede Korkut üzerinde araştırma yapanların, Korkut kimliğinin Oğuzların daha Orta Asya'da yaşadıkları ve henüz Şamanizm'e inandıkları 6. yüzyıla doğru şekillenmeye başladığı, 10. yüzyıldan başlayarak Oğuzların Ön Asya'ya gelirken sözlü şekilde söyledikleri Korkut namelerini İslam dininin özelliklerine ve Kafkasya ortamına uydurdukları hakkında müşterek bir kanaate sahip oldukları söylenebilir.

Zeki Velidi Togan, Dede Korkut İslam'dan önce yaşamış olmasına rağmen menkıbede Hz. Peygamber zamanına da yetmiş gösterildiğinden, onun Göktürkler Devri'ndeki Oğuz

yabguları katında bulunan bir Türk bilgisi sayılabileceği kanaatindedir (Gökyay, 2019, s. 78). *Dede Korkut Destanı*'nın Dede Korkut tarafından dillendirilmeden belki de asırlarca önce Türkler tarafından yoğrulup şekillendiği ve dilden dile dolaştıktan sonra yazıya geçirildiği muhtemeldir (Gökyay, 2019, s. 78).

*Dede Korkut Destanı*'nın XV. yüzyılın ikinci yarısında yazıya geçirildiği tahmin edilmektedir. Kitabın yazıldığı yer olarak da genellikle Akkoyunluların hüküm sürdüğü saha yani Kars ve Erzurum yöreleri kabul edilmektedir (Gökyay, 2019, s. 78). Yakın tarihimizde ilk *Dede Korkut Hikâyeleri* kitabı Osmanlıca harfler ile Kilisli Muallim Rıfat tarafından 1916 yılında yayımlanmıştır (Gökyay, 2019, s. 8).

*Dede Korkut Destanı*'nda geçen beylerin tarihteki kimlikleri ve kitapta geçen coğrafi isimleri konusunda en ciddi incelemelerden biri rahmetli hocam M. Fahrettin Kırzioğlu'na aittir. Kırzioğlu; Dede Korkut coğrafyasının Doğu Anadolu ve Azerbaycan sahasından ibaret olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre "MÖ 150 ile MS 429 yılları arasında Doğu Anadolu ve Azerbaycan'da yaşamış olan Türk asıllı Arşak-Partlar, Dede Korkut hikâyelerini İslami kisveye büründürüp, mevcut tarih ve coğrafyanın niteliklerine uygun bir Türk destanı hâline getirmişlerdir (Demir, 2021, s. 8; Gökyay, 2019, s. 11-20).

Büyük ölçüde M. Fahrettin Kırzioğlu'nun kanaatlerine katılan P. N. Boratav, *Dede Korkut Kitabı*'nda geçen tarihî şahsiyet ve coğrafi isimlere takılmamak gerektiğini belirtip "unutulmamalıdır ki bu metin bir destandır. Böyle olunca onun içindeki tarihî ve coğrafi unsurlarda zaman, mekân ve kaynak birliği aranmaz" demektedir (Demir, 2021, s. 8).

*Dede Korkut Kitabı*'nda geçen yer adları arasında; Trabzon, Bayburt; Tatyantan Berde, Gence, Demirkapı... sayılabilir. Bu isimlerin büyük bölümü bugün de bilinmekte ve kullanılmaktadır. Bu yer isimleri, bu destanın bir Türk muhayyilesinin ürünü olduğunu göstermektedir.

### 5. *Dede Korkut Destanı*'nın Önemi

"Milletler destanları merkezinde şekillenir."

S. Sönmez

Prof. Dr. M. Fahrettin Kırzioğlu "Kur'an-ı Kerim'den sonra en çok okuduğum ve her okuyuşumda heyecanlandığım *Kitab-ı Dede Korkut*'tur" (Kırzioğlu, 2000, s. 3) demektedir.

Milletlerin içinde kendi kimliklerini, şahsiyet ve karakterlerini buldukları yazılı, tarihî ve millî dokümanları çok önemlidir. Çünkü bunlar haddinden fazla millî duygular ve hamaset içerir. Hamaset ve destanlar millet hamurunun mayalanıp şekillenmesinde ferman taşıyan işlevi görmektedir.

Millî bir rehber ve izlenecek yol haritası olarak *Dede Korkut Destanı* Japonların millî destanı *Kojiki*'ye benzetilebilir. *Kojiki* Japon hafızasıdır, Japon aklıdır. II. Dünya Savaşı'nda Hiroşima ve Nagazaki şehirlerine atılan atom bombalarıyla çaresiz kalan ve teslim olma kararını 48 cilt hâlinde toplanan *Kojiki*'ye bakarak karar veren Japon milleti için *Kojiki*, kökleri Japon tarihine dayanan anonim millî reçete hatta bir pusula ve geleceğin millî haritasıdır. Japon, derdinin dermanını *Kojiki*'de arar.

*Dede Korkut*, Türk millî destanıdır. Millî destanın ilk vasfı müellifinin millet olmasıdır. İkinci vasfı muhtevasının millet hayatı olmasıdır (Ergin, 2013, s. 9). Gerçekten de *Dede*

*Korkut*'u bilmeden Oğuz hayatını, Oğuz hayatını bilmeden genel Türk karakterini anlamak, kavramak, çözmek mümkün değildir.

Dede Korkut Türk dilinin ilk büyük başyapıtıdır. Anadolu'nun ücra köşelerinde onun izlerine rastlanır. O bir kıyası mümkün olmayan şaheserdir. *Dede Korkut Destanı* ile ilgili son sözü M. F. Köprülü'ye bırakalım: "Terazinin bir kefesine Türk edebiyatının tümünü, diğer kefesine de *Dede Korkut*'u koysanız yine de *Dede Korkut* ağır basar" (Ergin, 2013, s. 9; Şener, 2006, s. 7).

Türk çocuğu dedesi Korkut'u bilmek ve tanımak zorundadır. Çünkü "Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır." Atatürk'ün bu vurgusu en ziyade Dede Korkut ve destanı için geçerlidir.

### 6. *Dede Korkut Kitabı*'nın Orijinalleri, Dili ve Konusu

*Dede Korkut Kitabı*'nda 12 destan niteliğinde hikâye yer alır. Genel olarak bu kitap İslam öncesi ve sonrasında Türklerin yaşayışını dilini, tarihini dolayısıyla kültürünü içerir. Akıcı ve halkın kullandığı Türkçe ile yazılmış olan bu destan gerçek bir şaheserdir (Yalsızuçanlar, 2004, s. 8).

Eserde Azeri dili lehçesinin özellikleri görülmekle birlikte başta Kıpçak lehçesi olmak üzere öteki Türk boylarının dillerinden ve Moğolcadan geçmiş bazı kelimeler mevcuttur (Çelik, 2008, s. 8).

*Dede Korkut Kitabı*'nda yazının ve sözün inceliklerinden olmak üzere, kinaye, mecaz, teşbih, mübalağa, tabiat tasvirleri gibi edebî sanatlar şiir ve nesrin ilginç örneklerine rastlanır (Mirabile, 1991, s. 15; Sepetçioğlu, 1998, s. 16-17).

*Dede Korkut Hikâyeleri*'nde işlenen konular şöyle sıralanabilir:

Hikmetli sözler, vecizeler,	Birlik şuurı,
Türk tarihine ait rivayetler,	Yaşlıya ve bilgine ve bilgeye saygı,
Han ve beyler hakkında bilgi ve methiyeler,	Din, Allah, ölüm, ahiret ve duaya karşı hassasiyet,
Türk töresi ve devlet yönetimi,	Devlet, toplum ve aile hayatı,
İyilere övgü, kötülere yergi,	Bozkır ve göçebe yaşamı ve kabile hayatı,
Aile, toplum ve insan sevgisi,	Kadına hürmet,
Gençlik,	Ana-babaya itaat,
Aile, toplum ve devlete bağlılık,	Tek eşli ve erkek çocuklu aile,
Savaşlar,	Ölüler için aş erme,
Av,	Şamanist izler,
Toy ve teşrifat kuralları,	İslam tarihine ait bilgiler, menkıbeler,
Peygambere salâvat ve dua,	Ölümden korkmamak,
Düşmana karşı direnç ve üstünlük,	

### 7. Dede Korkut Destanı'nın Felsefesi

Bir insanın varlık sebebi yani esprisi o insanın felsefesinde gizlidir. Buna paralel olarak birbiriyle savaşmakta olan iki ordunun birbirleriyle ilgili en önemli bilgisi karşı ordunun felsefesidir. Kısaca bir milleti anlamak onun felsefesini anlamaktan geçer.

Felsefe; bir cümleyle ferdin;

“Dünya görüşü”

“Varlık anlayışı”

“Kâinatı izah denemesi”

“Micro ve Macro Cosmos’a yaklaşım biçimi” (Comenius, 1964, s. 29).

“Etnik ve estetik kabul veya karşı koyuşları”

“Doğru, yanlış veya güzel çirkin, sevap günah ile ilgili aldığı tavırların genel adıdır.” (Tunalı, 2009, s. 13-27).

Bunların tümünü *Dede Korkut Destanı*'nda bulmak mümkündür. Biz belki de biraz haddimizi aşarak *Dede Korkut Hikâyeleri*'ni felsefî açıdan değerlendirmeye çalışacağız. Çünkü görüyoruz ki bu destanda bir Dede Korkut bakış açısı, yaklaşım biçimi, evren anlayışı, ahlak tipolojisi, hilkat (yaratılış) nazariyesi yani Dede Korkut felsefesi idrak edilmektedir. Türk davranış biçimini ortaya çıkarmak için bu destanın bu açıdan da değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Ne var ki Dede Korkut üzerinde yapılan çalışmaların tatminkâr olmaktan en uzak tarafı bu alandır (Binyazar, 1996, s. 35).

Kaynaklarda Türklerin karakter yapıları denince şunlar sayılır: alet yapma ve kullanma, teşkilatçılık, lidere verilen önem, bağımsızlık tutkusu, bilgi severlik, Türklük sevgisi (Kafesoğlu, 1997, s. 316-336).

İşte Türk milletinin tarihin derinliklerinden itibaren muhafaza edip, biriktirip, nesilden nesile aktararak günümüze ulaştırdığı bu karakteristik özelliklerin tebarüz ettiği (ortaya çıktığı) kaynaklardan biri belki de birincisi *Dede Korkut Destanı*'dir.

Dede Korkut hikâyeleri felsefî anlamda; Türklerin derin tarih muakale ve mefkûresinde yer alan; “Turan” (Dünyaya hâkimiyet), “Devlet-i ebed müddet”, “Birlik, dirlik, irilik”, “İnsanı yaşat ki devlet yaşasın”, “Fert ailenin, aile toplumun, toplum devletin temel unsurudur”, Dürüst vatandaş, sağlam toplum, güçlü devlet” şeklindeki dünya görüşünün temellerinin atıldığı hikâyelerdir (Gökalp, 1976, s. 363-385; Kafesoğlu, 1997, s. 316-336).

Aslında Dede Korkut büyük bir vatanseverdir. Milletinin sonsuza kadar güçlü ve mutlu yaşamasını gerçekleştirme mücadelesi içindedir.

Hikâyelerinin örnek karakterleri olan Bayındır Han, Kazan Han, Bamsı Beyrek, Boğaç Han, Seğrek ve diğerleri toplumda olması gereken ideal insan karakterlerini temsil ederler. Bu kahramanlar milleti ve vatani için ölümü göze alan ve bu yolda tüm zorlukların üstesinden gelebilen kişilerdir. Zira Dede Korkut bu kahramanların başrolleri oynadığı hikâyelerinde zayıflığa, çaresizliğe, ümitsizliğe, mağlubiyete asla yer vermemiştir. Hikâyeler aslında geçmişin tecrübeleri üzerine inşa edilmiş, geleceğin hayaller yardımıyla sağlam bir toplum fikrinin somut şekilleri durumundadırlar.

### 8. Dede Korkut Hikâyeleri'nde Sosyo-Kültürel Motifler ve Değerler

*Dede Korkut Destanı*'nın felsefesi alperen bir Türk, sağlam bir toplum, ezeli ve ebedî bir devlet sahibi olmaktır. Bu oluş tamamıyla ferdin ve toplumun sahip olması hayal edilen değerlere bağlıdır. Bu değerlerin sayısı yüzlerce olabilir. Biz onların belli başlıklarına değinip bir listesini sunacağız. O münasebetle bu çalışmanın metin, gramer, indeks, sözlük ve dizin esaslı bir iddiası yoktur.

Söz konusu bu hikâyelerde aşağıdaki tipte değer yargıları yer almaktadır.

“*Aldatıp er tutmak avrat işidir.*”

*Avradından mı öğrendin sen bu işi kavat!*” (Ergin, 1989, s. 248).

.....

“*Kimin oğlu kızı yok, kara otağa kondurun,*

*altına kara keçe döşeyin, kara koyun*

*yahnisinden önüne getirin, yerse yesin,*

*yemez ise kalksın gitsin!*”

.....

“*Onun ki oğlu kızı olmayan yüce Tanrı*

*Kargımıştır biz de kargırız!*”

.....

“*Oğlu kızı olmayanın şölende yeri yoktur*

*Şölende yeri olmayanın ülkede de yeri yoktur.*” (Ergin, 1964, s. 3-4).

Bilinmelidir ki *Dede Korkut Destanı*'nın sadece bir hikâyesi detaylıca incelense onlarca değil yüzlerce kültürel değer yargısı ortaya çıkar. Bu yargılar söylendiği asırdan önceki ve sonraki yıllara ait olup, Orta Asya, Kafkaslar, Anadolu ve Balkan coğrafyasına dek yayılmışlardır. Destanların gerçekleri belirli coğrafya, belirli zaman ve belirli kahramanlar ile sınırlı değillerdir.

Yukarıdaki normlar ve değer yargıları değerlendirilirken 15 asır öncenin Oğuz boylarının hayat şekilleri, kültür değerleri dikkate alınmalıdır. Bu değerler 21. yy. insanı için doğru ve yerinde olmayıp yadırgatıcı gelebilir. Bilinmelidir ki değerler içinde buldukları asrın ve mevcut kültür çevresinin ürünleridir. Onlara bu düşünceyle yaklaşmak gerekmektedir.

Aşağıda çok milimetrik esaslara dalmamakla beraber *Dede Korkut Destanı*'nda çeşitli yer ve zamanlarda söylenilmiş, sosyal, ailevî, millî, dinî, pedagojik ve hümanistlik karakterde olabilen değer ve motiflerin bir taksonomisi bulunmaktadır. Okuyucuya bir fikir vermek üzere tablo hâlinde sunulmuştur. Bu değer ve tutumların mahiyetleri, sınıflanma şekilleri tartışmaya açık bulunmakta, her birine ait detaylı izahlar yorum ve tefsirler yeni neslin araştırmacılarını beklemektedir.

Tablo 1: Dede Korkut Destanında Karşılaştığımız Değerler Taksonomisi

Sosyal Değerler	Ailevi Değerler	Millî Değerler
Hoşgörü (1), 75-76. Doğruluk (3), 1-3. Dürüstlük (3), 1-3. Sözünde durma (2), 62. Cömert olma (7), 4. Hakim olmak (7), 230. Merhametli olmak (2), 62. Misafirperverlik (3), 3-4. Gönül zenginliği (2), 62. Misafire Hayvan kesmek (sövüşetmek) (3),4-5. (2), 62. Adalet (7), 245. Yardımlaşma (2), 62-63 İyilik (3), 2-3. Komşuya sadakat (3), 2-3. Vatanseverlik (12), 246. Cesaret (3), 28-29. Çalışkanlık (7), 131-132. Af dilemek (7), 130. Avlanmak (1), 42-43. Bilgiye saygı (3), 1-3. Hareket (Aktivite) (1), 62. Ak-Kızıl-Kara (4), 40(7). And içmek (7), 48.	Sadakat (eşe) (12), 253-254. Şefkat (1), 77-78. Şeref (1), 62. Namus (12), 256. İffet (12), 256. Kadına hürmet (1), 74-75. Beşik kertmek (11), 39. Tek eşlilik (3), 2-3. Düğün (7), 93. Oğul sevgisi (12), 252-254. Anaya-babaya saygı (2), 73. (7), 92-93. Aileye sadakat (7), 132.149.	Yiğitlik (3), 67-70. Mertlik (12), 256-257. Cesurluk (1), 62. Çalışkanlık (7), 12-13. Vatanseverlik (3), 1-3. Komşuya saygı (1), 62-63. Ad koymak (3), 27. (6), 152. Savaşan erkektir (3), 27. Eli açık olmak (3), 88. Aç doyurmak (3), 88. Soylu olmak (3), 28-29. Soyu küçük düşürmemek (3), 3. Devlete sahip olmak (9), 33. Töreyle sahip çıkmak (3), 3-26. Toy vermek (3), 3. Düğün yapmak (3), 3-4. Kız istemek (3), 3-4. (7), 134. Başlık ödemek (3), 134. Düş yormak (9), 89-90. Lidere verilen önem (7), 164. Teşkilatçılık pes etmemek yılmamak, yas tutmak (9), 90-91. Devlete sadakat (12), 246-2. Aileye sadakat (7), 141 And içmek (9), 91. Turan mefkuresi (14), 132. Görgülü olmak (1), 62-63. Erdemlilik (1), 64-65.
Dinî Değerler	Pedagojik Değerler	Hümanistik Değerler
Allah'a (3), 29. İnanmak (9), 82. Ağzı dualı olmak (7), 93. Namaz kılmak (7), 91. 144. Mukaddes değerler (7), 248. adına ölmek (7), 91. Tevekkül etmek (1), 188. Adak adamak (9), 77-95. Ahirete (9), 85. İnanmak (7), 93. Ölü yemeği vermek (7), 203-204. Doğum töreni (7), 203-204. Ölüm töreni (YUG) (7), 20. Dua etmek (7), 99. (9), 92. İman etmek(5),44-52. Cenneti istemek(7),248. Yas tutmak(9),91. Cenneti yeğlemek(7),248. Kurban (9),86. Gaza (9),87. Peygamber (9),84-85. Azrail (7),125. Tanrıya saygı(7),132.	Hünerli olmak (11) Ok atmak (11), 46-48. Savaşta üstünlük (12), 256. Korkmamak (12), 257. Ödev adamı yetiştirmek (1), 89-101. Atasözleri (1), 82-88. Ad konma –başarı motivasyonu / Ad kazanma (Başarının dinamosu) (12), 256. Kız anadan, oğlan babadan esinlenir. (1), 84.	Sevgi (7), 66. Saygı (7), 66. Analık (7), 68. İnsancılık (7), 66. (Değerbilirlik) Hayvan sevgisi (7) Tabiat sevgisi (12), 246-257.
Nahoş Hâller		
Dedikodu (7), 73. (1), 62. Nankörlük (1), 88. Aylaklık (1), 62-63. Tembellik (1), 62. Gezenti (1), 62. Ümitsizlik (1), 88. Namerde muhtaçlık (12), 254-256. Pasiflik (1), 62. Beddua etmek (1), 88. (9), 92. Şahsiyetsizlik (1), 62.		



Siliklik (1), 62-63.  
 Nesilsizlik (11), 38-39. (13), 3-4  
 Sarhoş (7), 125.  
 Haraç (7), 175. 96.  
 İçki içmek (9), 89.  
 Kavat (7), 124. (1), 62.  
 Kırk oynaşlı (1), 63.

(Binyazar, 1996, s. 75-76; Binyazar, 1996, s. 73-74; Karabaş, 1996, s. 40; Bayat, 2003, s. 44-52; Bayat, 2006, s. 152-153; Gökyay, 1976, s. 93; Karadağ, 1998 içinde; G. Allahverdiyev, s. 43-52; Cunbur, 1999, s. 77-95; Aktaş, 1999, s. 39; Alptekin, 1999, s. 25-40; Kazmaz, 1999, s. 256; Ergin, 1964, s. 3-4; Lewis, 1974, s. 132).

*Dede Korkut Destanı*'nda yerlerini tespit edebildiğimiz yukarıdaki kavramlar aracılığıyla anlatılıyor ki bu tür “kök metinler” diridirler, yaşamaktadırlar. O münasebetle bu tip metinlerin mesajı, esprisi ve felsefesi denenlerden çok denmek istenenlerde, satırlardan çok satır aralarında gizlidir. Çünkü *Dede Korkut Destanı* gibi bir milletin antropolojik yol haritası niteliğindeki destanın meramı ve felsefesi yukarıdaki değerler taksonomisinde yer alan kelimelerin tek tek anlamlarının toplamından daha fazla ve daha farklı bir şeydir. *Dede Korkut Destanı*'nın tarihî ve millî şifrelerini çözmek için yukarıdaki terimler tablosu gereklidir ama yeterli değildir.

Sonuç olarak *Dede Korkut Destanı* gibi “kök metinler” her dem tazedirler ve bizlere her asırda farklı bir şeyler söylerler. Değil bu tip eserleri anlamak, niçin tam olarak anlayamayacağımızı bilmek bile güçlü bir eğitim alt yapısı üzerine, seviyeli bir antropolojik ve felsefi derinlik gerektirmektedir.

### 9. *Dede Korkut Destanı*'nın Pedagojik Değeri

*Dede Korkut Hikâyeleri* kendinden önceki ve sonraki Türk asırlarının izlerini taşır. Orta Asya, Kafkaslar, Anadolu ve Balkanlarda sözlü kültür unsurları olarak dilden dile dolaşır.

*Dede Korkut Hikâyeleri*'nin en karakteristik özelliklerinden birisi her çözümde bilginin tecrübenin ve törenin esas alınıp, kriter kabul edilmiş olmasıdır. Bu hikâyelerden çıkarılacak ilk ders, devletin bilgi ile yönetilmiş, halkın bilginin gücüyle yönlendirilmiş olmasıdır.

*Dede Korkut Hikâyeleri*'nin bir diğer esprisi, izlerine milattan önceki Türk asırlarından itibaren rastladığımız Hun, Göktürk, Uygur, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerine ait; Türk töresi, Türk yaratıcılığı, Türk hayat felsefesi, Türk aile-toplum-devlet politikası, Türk değerbilirliği, Türk insan severliği, Türk kahramanlığı, Türk giyim, kuşam, beslenme, hayat şekli ve yaşama biçimine ilişkin Türk töre ve Türk kültürünün temel dayanağı veya kaynağı oluşudur.

*Dede Korkut Destanı*, eski Türk'ün yukarıda sıralanan Türk'e has karakteristik özellikleri, halkın anlayacağı bir dille 15. yy'a kadar sözlü edebiyat ürünü 15. yy.'dan sonra da kendisini yenileyerek yazılı edebî ürün olarak dilden dile anlatıla gelmiştir.

*Dede Korkut Destanı*; Türk aklı, Türk felsefesi, Türk töresi, Türk kültürü, Türk milleti ve onun hayat şekli (yaşama biçimi) olup Türk'ün kimlik belgesidir. İşte bu belge eğitim dediğimiz sosyal mekanizma ile muhafaza edilmekte, biriktirilmekte, nesilden nesile aktarılmakta, değiştirilmekte, kültürleştirilmekte ve dolayısıyla günümüze ulaşmış olmaktadır. Bu destan Türkün akıl hayatıdır. Tecrübe birikimidir, töresidir. Özetlenmiş bir Türk antropoloji tarihidir. *Dede Korkut Destanı* Türk'ün aslı demektir. Eski Türk'ün yeni Türk'e mesajını içerir.

### 10. Dede Korkut Destanı'nda Pedagojik İlkeler

Pedagoji, eğitim etkinliklerinin uygunluğunu değerlendirir ve çocuk yetiştirmeye dair sorunların temelini oluşturur. Pedagoji, çocuklar için neyin uygun olduğunu belirleyerek, öğretim için en etkili yöntemleri tespit etmeye çalışır ve çocukların gelişimlerine yardımcı olmayı amaçlar (Van Manen, 2016). Pedagoji; çocuk eğitimi bilimi anlamına gelen Yunanca orijinli bir kelimedir. Eğitim tarihinden farklıdır. Çocukları eğitirken takip edilmesi gereken felsefeyi, amaçları, kullanılması gereken öğretim metot ve teknikleri, araç ve gereçleri, çocuğa kazandırılmak istenen bilgileri, değer ve yetenekleri ve genel olarak didaktik ilkeleri de içine alır.

*Dede Korkut Destanı* içerisinde pedagojinin kapsamında yer alan sosyokültürel özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Astın ve üstün belli olduğu katı bir insan ilişkileri ve toplum yapısı vardır.
2. Temel eğitim kurumu ailedir. Aile eğitimde belirleyici kurumdur.
3. Ailenin kızı annesini, oğlu babasını model alır.
4. Ailede esas olarak monogami uygulanır (Ergin, 1989, s. 27).
5. Ev işlerine kadın, dış işlerine erkek riyaset eder.
6. Örgün eğitim (okuldaki eğitim)den henüz söz edilemez.
7. Yaygın eğitim genel eğitimi teşkil etmektedir.
8. Yaygın eğitim araçları töre, din, ahlak, vecize ve atasözlerini içeren dildir.
9. Kadın için de erkek için de eğitimin amacı yiğit, cesur ve kahraman fertler yetiştirmektir (Ergin, 1989, s. 26-27). Buna alp tipi denir.
10. Ailede başkan babadır ama baba baskısı yoktur (Ergin, 1989, s. 27).
11. Erkek çocuk biraz daha fazla olmak üzere her çocuk sevilir ve eğitilir.
12. Din çok etkin bir eğitim aracı değildir.
13. Kamlar ve şamanlar birer eğitmen prototipi olarak kabul edilebilir (Binyazar, 1996, s. 12-13).
14. Sağlam aile, köklü devlet geleneğinin temellerinin atılmasını sağlar.
15. *Dede Korkut Destanı* tarihimizin eğitim değeri çok yüksek olan ilk yazılı materyali veya dokümanıdır.
16. Destanda okuyana, öğrenene, söyleyene, bilene, bilgi ve bilgeye hürmet edilir, kutsanır (Defne, 1988, s. XV-XVI).
17. *Dede Korkut Destanı*'nda gördüğümüz en orijinal terbiye ilkesi ve sosyokültürel gelişimin dinamosu diyebileceğimiz özgün unsur 'ad koyma' ritüelidir. Bu töre toplumda gelişim çağındaki erkeğin sosyalleşmesinin, statü ve saygınlık kazanmasının, adam sınıfına geçebilmesinin en önemli şartıdır. Ki buna başka kültürlerde rastlanmış değildir.

Türk çocuğu kimliğini merak ediyorsa *Dede Korkut Destanı*'na gitmelidir. Onun karakteristik sırları bu destanda gizlidir. Bu destan Türk çocuğunun kimliği, varlık felsefesi, yol haritası, tarih pusulasıdır.

### 11. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Türk çocuğunda “Ben bu dünyanın en eski ve dolayısıyla az sayıdaki sahiplerinden biriyim” fikrini uyandırmak ve diri tutmaktır. Bunun araçlarından biri de destanlarımızdır. Destanların masallardan farkı bir iddia taşımış olmalarıdır. İddia diri bir ruhun en önemli işaretidir. Bilin ki dünya ile ilgili iddianız yoksa talebiniz de olamaz.

Dede Korkut'un varlık ile yokluk, hayat ile ölüm, dünya ile ahiret arasında nerede olduğu, kader ile cehd arasında hangi tevekküle sahip olduğu biraz da felsefi karakterdeki şu 3 beyitte gizlidir:

Onlar da bu dünyaya geldi geçti

Kervan gibi kondu göçtü

Onları da ecel aldı yer gizledi

Ölümlü dünya yine kaldı

Gelimli gidimli dünya

Son ucu ölümlü dünya (Ergin, 1989, s.120-121).

Çok daha kısaltarak söylemek istersek; Dede Korkut, Türk milletinin özüne karışmış milletleşmiş ve onda canlı olarak yaşamaya devam eden 5 bin yıllık tarihe sahip bir milletin ruhudur.

Dede Korkut; Türk töresinin, Türk yaratıcılığının, Türk değerbilirliğinin, Türk insan severliğinin, Türk insan, aile ve toplum anlayışının bir simgesidir. Onun söylediği ya da yazdığı sanılan bu destan Türk kültürünün ana dayanağı ve kaynağıdır. Bu hikâyelerden çıkarılması gereken çok önemli sonuç, ders ve ibretler vardır. Türk çocuğu bu derslerden haberdar edilmelidir.

*Dede Korkut Destanı* ders programlarına konulup Türk Çocuğunun atasını daha yakından tanımasına imkân verilmelidir. Çünkü “Atasını tanıdıkça kendinde daha büyük işler yapma gücü ve cesareti bulacaktır.”

*Dede Korkut Destanı*, Türk eğitim içeriğinin özünü, çekirdeğini esasını teşkil edip Türk çocuğunun başucu kitabı olmalıdır. Ders kitabı olarak okutulmalı, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite yıllarında farklı detaylarda ele alınıp incelenmelidir.

Basit bir akıl yürütme ile *Dede Korkut Destanı* ile ilgili olarak:

- İlkokulda çocuklarımızın hayallerinin gelişimi,
- Ortaokul da hikâyelerin dillendirilmesi,
- Lisede destanın edebî politikası ve dili,
- Üniversitede ise destanın din, hukuk, ahlak ve sanat felsefeleri üzerinde dersler dizayn edilebilir.

*Dede Korkut Destanı* her kademedeki okullarımızda müfredatın önemli bir parçası hâlinde ele alınıp okutulabilir.

Destanın çeşitli boyutlarda seminerleri, piyesleri yapıp, üzerinde yarışmalar düzenlenebilir.

1- Konferanslar verilebilir.

2- Türk Cumhuriyetleri düzeyinde kongreler düzenlenebilir.

3- Destanın dizi filmleri yapılabilir.

4- Adına festivaller düzenlenebilir.

5- Yaşadığına inanılan şehirlerde ve önemli kültür merkezlerinde büst ve heykelleri dikilebilir.

### Kaynaklar

Alptekin, A. B. (1999). Bamsı Beyrek hikâyesinin motif yapısı. *Dede Korkut Bilgi Şöleni*, AKM Yayını 209, s. 25-40.

Aksoy, Ö. A. (1965). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksoy, Ö. A. (1971). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aktaş, Ş. (1999). Dede Korkut hikâyelerinin edebî değeri ve çağdaş yorumu üzerine. *Dede Korkut Bilgi Şöleni*, AKM Yayını 209, s. 31-34.

Arlı, M. ve Nazik, M. H. (2003). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi.

Arsal, S. M. (1972). *Milliyet duygusunun sosyolojik esasları*. İstanbul: Ötüken.

Banarlı, N. S. (1971). *Resimli Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Boyat, F. (2006). *Oğuz destan dünyası*. İstanbul: Ötüken.

Boyat, F. (2003). *Korkut Ata*. Ankara: Karam.

Binyazar, A. (1972). *Dedem Korkut'tan öyküler*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Binyazar, A. (1984). *Dedem Korkut'tan Vier alttürkische Nomadensagen*, Ararat Verlag.

Binyazar, A. (1996). *Dede Korkut*. İstanbul: Yapı Kredi.

Boratav, P. N. ve Fıratlı, H. V. (1943). *İzahlı halk şiiri antolojisi*. Ankara: Maarif Matbaası.

Boratav, P. N. (1969). *100 soruda halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek.

Cebeci, S. (2002). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa.

Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.

Cengiz, E. (Tarihsiz). *Dede Korkut Hikâyeleri*. Kocaeli. Olimpia.

Cevdet Kudret (1970). *Bugünkü Türkçemizle Dede Korkut Hikâyeleri*. İstanbul: Varlık.

Cunbur, M. (1999). "Dede Korkut Oğuz-Namelerinde İslami unsurlar". *Dede Korkut Bilgi Şöleni*, AKM Yayını 209, s. 77-95.

Comenius, J. A. (1964). *Didactica magna*, (Çev, H. A. Aytuna). Ankara: MEB.

Çakıcıoğlu, E. (2012). *Dede Korkut Hikâyeleri*. İstanbul: Akvaryum.

Çubukcu, A. (1977). *İslam düşünürleri*. Ankara: A.Ü. İlahiyat Fakültesi.

- Çelik, B. (2008). *Dede Korkut Hikâyeleri*. İzmir: Zambak.
- Defne, Z. Ö. (1988). *Dede Korkut Hikayeleri üzerinde edebi sanatlar bakımından bir araştırma*. Ankara: TDK.
- Demir, A. (2021). *Dede Korkut*. İstanbul: Güz.
- Devellioğlu, F. (1970). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Doğu Ltd. Şti.
- Ergin, M. (1953). *Dede Korkut kitabı I "giriş metni- faksimile"*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (1964). *Dede Korkut kitabı II "indeks- gramer"*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Ergin, M. (1953). *Dede Korkut kitabı I "giriş metni- faksimile"*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (1969). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ergin, M. (1964). *Biz şaşmadık (Orhan Şaik'e Cevap)*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Ergin, M. (2013). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Boğaziçi.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk medeniyeti*. İstanbul:
- Gökyay, O. Ş. (1938). *Dede Korkut*. İstanbul: Arkadaş.
- Gökyay, O. Ş. (1976). *Dede Korkut Hikâyeleri*. İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Gökyay, O. Ş. (1939). *Bugünkü dille Dede Korkut Masalları*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit.
- Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkut'un kitabı*. İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür.
- Gökyay, O. Ş. (1985). *Dede Korkut Hikâyeleri*. (3. Baskı). İstanbul: Dergâh.
- Gökyay, O. Ş. (2019). *Dede Korkut Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde*. (Cilt: 9, s.77-80, Ankara TDV).
- Gökyay, O. Ş. (1976). *Dede Korkut Hikâyeleri ve önemi*. *Türk Dili*, 207, 434.
- Gökyay, O. Ş. (2013). *Dede Korkut Hikâyeleri*. İstanbul: Kabalcı.
- Hızarcı, S. (1953). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Varlık.
- İnan, A. (1968). *Makaleler ve incelemeler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnan, A. (1973). *Tarihle ve bugün Şamanizm*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk millî kültürü*. İstanbul: Ötüken.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Ayyıldız.
- Karadağ, H. (1998). *Dede Korkut bilgi şöleni*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karabaş, S. (1996). *Dede Korkut'ta renkler*. İstanbul: YKB.
- Kazmaz, S. (1999). *Yönetim toplum ve toplum düzeni açısından Dede Korkut*. *Dede Korkut Bilgi Şöleni*, AKM Yayını 209, s. 245-257.
- Kırzioğlu, M. F. (2000). *Dede Korkut Oğuznameleri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Lewis, G. (1974). *The Book: of Dede Korkut*, Middlesex: Penguin Books.
- Mirabile, P. (1991). *Dede Korkut*. İstanbul: İnkılap.
- Ögel, B. (2010). *Türk mitolojisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Mutluay, R. (1971). *100 soruda Türk edebiyatı*. Ankara: Gerçek.
- Pamukçu, M. ve Dilmen, S. (1975). *Bilimsel araştırma ve yayınlarda temel ilkeler*. Ankara: Ogun Kardeşler.
- Püsküllüoğlu, A. (1971). *Öz Türkçe sözlük*. Ankara: Bilgi.
- Resuloğlu Rızayev A. (1999). *Dede Qorqud*, (Akt. Ehed Eskriz) İstanbul: Ötüken.
- Rossi, E. (1952). II “*Kitab-ı Dede Qorgut: Raccotti Epico-Cavellerschi Dei Turchi Oğuz Tradotti E Annotati Con Facsimile Del Ms. Vat Turco 102*”. Vaticana: Citta Del Vaticano.
- Schmiede, H. A. (1995). *Dede Korkut's Buch*, Hückelhoven: Ministertum für Kultur / Verlag Anadolu.
- Sepetçioğlu, N. (1998). *Dedem Korkut'un Kitabı*. İstanbul: İrfan.
- Seyyidoğlu, H. (1992). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Güzem.
- Sönmez, S. (2000). *Eski Türk eğitimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Turhan, M. (2015). *Erzurum'un yüzleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Sümer, F. (1967). *Oğuzlar (Türkmenler) tarihleri-boy teşkilatı-destanları*. Ankara. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Sümer, F., Uysal, Ahmet E. ve Walker, Warren S. (1972). *The Book of Dede Korkut*. Austin: University of Texas.
- Şahin, F. (2005). *Dede Korkut'tan seçmeler*. İstanbul: Kardelen.
- Şener, C. (2006). *Dede Korkut öyküleri*. İstanbul: Kore.
- Tunalı, İ. (2009). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Türkdoğan, O. (2012). *Çağdaş bilimsel araştırma metodolojisi ve sorunları*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Türkbal, A. (1981). *Bilimsel araştırma metodları ve uygulamalı istatistik*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Van M. M. (2016). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- Vural, C. (2020). *Dede Korkut Hikâyeleri*. Ankara: Panama.
- Yalsızuçanlar, S. (2004). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Timas.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler*. Ankara: Seçkin.
- Yozgat, F. (2001). *Bilimsel araştırma metodları*. Ankara: Yargı.
- Yücel H. A. (2020). *Dede Kokut Hikâyeleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Türk Dili Dergisi Halk Edebiyatı Özel Sayısı, sayı 207, Aralık 1968.

### Extended Abstract

The formation of nations is based on legends, epics, and heroic tales of national heroes. One of these heroes for the Turkish nation is Dede Korkut.

Dede Korkut is a sage, a saint, a miracle worker, a hero, a brave man, a poet, a saint, a pioneer, and an ancestor for the Oghuz Turks. The stories in the Dede Korkut Epic contain many local (domestic) and universal values and virtues such as truthfulness, honesty, courage, diligence, and loyalty, which have psychological, sociological, pedagogical, national, and moral characteristics. The identification of these values is the essence of this study.

Among the 23 civilizations we have encountered in history, the 21st-century civilization is predicted to have the longest lifespan, as it is the one based on the highest degree of science and built on scientific principles and laws (Gökalp, 1976, p. 17-20; Sönmez, 2015, p. 28).

The "Dede Korkut Epic" is one of the first literary works in our literary history. This epic is the scene where the personality skeleton of the Turk was shaped, and the character dough specific to the "Oghuz" was kneaded and poured into molds. These characteristic qualities, which have been transmitted from tongue to tongue, from century to century, and from generation to generation, have formed the philosophical, social, religious, and moral qualities of the Turkish people, their way of life, and their values mentality, creating the original of a character map (Ergin, 1964, p. 5).

In this study, the identity of Dede Korkut Ata, who played an extremely important and decisive role in the formation and shaping of the Turkish national character and personality, the epic, and the socio-cultural values we were able to identify in the epic have been introduced.

The Dede Korkut Epic and similar literary works will have an irreplaceable value in his reaching this awareness. As a Kazakh proverb says, "The past is the teacher of the future." It should not be forgotten that the future of a country is what its past is, the parliament is what its kindergarten is, the "ancestor" is what its "Dede" is, and the "Dede" is what its grandchild is. The apple never falls far from the tree.

Field research aims to obtain inspirations not yet obtained from existing information sources and to prepare the ground for the reader to open new horizons, not to repeat what already exists (Pamukçu and Dilmen, 1975, p. 53-57).

The Dede Korkut Epic is the national epic of the Turks. The first feature of the national epic is that its author is the nation. The second feature is that its content is the life of the nation (Ergin, 2013, p. 9). Indeed, it is impossible to understand, comprehend, and solve the Oghuz life without knowing Dede Korkut and the general Turkish character without knowing the Oghuz life.

The Dede Korkut Epic is the first great masterpiece of the Turkish language. Traces of him are found in the remote corners of Anatolia. It is an unparalleled masterpiece. As M. F. Köprülü said, "If you put the entire Turkish literature on one side of the scale and Dede Korkut on the other, Dede Korkut would still outweigh it" (Ergin, 2013, p. 9; Şener, 2006, p. 7).

The Turkish child must know and recognize his grandfather Korkut, because "As the Turkish child recognizes his ancestors, he will find the strength within himself to do greater deeds," as Atatürk emphasized, which is most applicable to Dede Korkut and his epic.

Dede Korkut is, in fact, a great patriot. He is in a struggle to ensure that his nation lives forever strong and happy.

The model characters in his stories, such as Bayındır Han, Kazan Han, Bamsı Beyrek, Boğaç Han, Seğrek, and others, represent the ideal human characters that should exist in society. These heroes are willing to risk their lives for their nation and homeland and can overcome all difficulties on this path. For Dede Korkut has never allowed weakness, helplessness, hopelessness, or defeat in the stories where these heroes play the lead roles. The stories are, in fact, concrete forms of a solid social idea built on the experiences of the past with the help of dreams for the future.

The concepts we have identified in the Dede Korkut Epic show that these "root texts" are alive and living. Accordingly, the message, spirit, and philosophy of such texts are hidden not in what is said but in what is meant to be said, not in the lines but between the lines. Because the meaning and philosophy of an epic like the Dede Korkut Epic, which is the anthropological roadmap of a nation, is



more and different than the sum of the individual meanings of the words in the above value taxonomy. A historical and national code of the Dede Korkut Epic requires the table of terms above, but it is not enough.

In conclusion, "root texts" like the Dede Korkut Epic are always fresh and tell us different things in every century. Not only understanding such works, but also knowing why we cannot fully understand them, requires a strong educational background and a level of anthropological and philosophical depth.

If the Turkish child is curious about their identity, they should go to the Dede Korkut Epic. The characteristic secrets of their identity are hidden in this epic. This epic is the identity, philosophy of existence, roadmap, and historical compass of the Turkish child.

The Dede Korkut Epic should be included in the curriculum and the Turkish child should be given the opportunity to get to know their ancestor more closely, because "As he recognizes his ancestor, he will find the strength and courage to do greater deeds within himself."

The Dede Korkut Epic should form the essence, core, and basis of the Turkish educational content and should be the bedside book of the Turkish child. It should be taught as a textbook, examined in different details during primary, secondary, high school, and university years.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 473-491, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **BİYOGRAFİK ROMAN ÖRNEĞİ OLARAK *BEN CAHİT SITKI-SESİM SESSİZLİĞİM OLDU***

**Mustafa DERE\***

**Geliş Tarihi: 16 Nisan 2024**

**Kabul Tarihi: 24 Nisan 2024**

### **Öz**

Biyografik roman kısaca, yaşamış veya yaşayan bir kişinin hayatının kurgusal çerçevede ortaya konulduğu roman türü olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda akademisyen ve edebiyat araştırmacısı olan Murat Koç, *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı* (2016), *Kırık Kalemli Kadınlar* (2021) ve *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* (2024) adlı üç biyografik roman kaleme almıştır. *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı*'da Ahmet Hamdi Tanpınar'ın hayatı romanlaştırılmış, *Kırık Kalemli Kadınlar*'da Nigâr Hanım'ın biyografisi kurgusal çerçevede ele alınarak Makbule Leman, Fatma Aliye Hanım ve Emine Semiye gibi öncü kadınların hayatlarından söz edilmiş, *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*'da ise Cumhuriyet Dönemi şairlerinden Cahit Sıtkı Tarancı'nın trajik hayat serüveni işlenmiştir.

Bu çalışmada biyografik roman türü hakkında genel bir bilgi verildikten sonra yazarın son romanı olan *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* biyografik roman olarak değerlendirilmiş, ayrıca bölümler hâlinde tematik olarak incelenerek tanıtılmaya çalışılmıştır. Söz konusu noktada romanın ayırt edici özelliklerinin tespitine ve yorumlanmasına gayret gösterilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türk edebiyatı, biyografik roman, Cahit Sıtkı Tarancı, Murat Koç, *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*.

### ***BEN CAHİT SITKI-SESİM SESSİZLİĞİM OLDU* AS AN EXAMPLE OF A BIOGRAPHICAL NOVEL**

#### **Abstract**

The biographical novel can be briefly defined as a novel genre in which the life of a deceased or living person is presented in a fictional framework. Murat Koç, who is also an academician and literary researcher, authored three biographical novels: *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı* (2016), *Kırık Kalemli Kadınlar* (2021), and *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* (2024). In *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı*, Ahmet Hamdi Tanpınar's life is novelized; in *Kırık Kalemli Kadınlar*, Nigâr Hanım's biography is narrated in a fictional framework and the lives of pioneering women, including Makbule Leman, Fatma Aliye Hanım, and Emine Semiye, are presented; and in *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*, the tragic life of Cahit Sıtkı Tarancı, one of the poets of the Republican Era, is covered.

\* Doç. Dr.; Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, [mustafadere@odu.edu.tr](mailto:mustafadere@odu.edu.tr)

The present study provides general information about the genre of biographical novels, and then discusses the author's last novel *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* as a biographical novel, and also analyzes it thematically in chapters and aims to introduce it. In this regard, all efforts were made to identify and interpret the distinctive features of the novel.

**Keywords:** Turkish literature, biographical novel, Cahit Sıtkı Tarancı, Murat Koç, *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*.

## Giriş

Kendisini meydana getiren biyografi ve roman gibi köklü geçmişe sahip türlerle karşılaştırıldığında biyografik roman, yeni ve gelişmekte olan edebî türlerden biridir. Dünya edebiyatında daha erken dönemlerde örnekleri yazılmakla birlikte Türk edebiyatında ancak Cumhuriyet Dönemi'nden sonra ortaya çıkmaya başlamıştır. İlk ürünlerinin verildiği süreçte oldukça seyrek görülen bu tür, ilerleyen yıllarda nicelik bakımından ciddi bir artış gösterse de hâlihazırda geliştirilmeye muhtaçtır. Yazar ve akademisyen Murat Koç, *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı*, *Kırık Kalemli Kadınlar* ve *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* olmak üzere kaleme aldığı üç romanla biyografik roman konusunda edebiyat sahasına önemli katkılar sağlamış ve hem teknik hem de biyografik malzemenin ele alınışı açısından dikkat çeken yenilikler getirmiştir. Çalışmada yazarın son romanı *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* bölümler hâlinde tematik açıdan tanıtılmaya çalışılmış ve eser, biyografik roman olarak değerlendirilmiştir.

### 1. Tür Olarak Biyografik Roman, Türk Edebiyatında Biyografik Roman ve Biyografik Roman Yazarı Olarak Murat Koç

Biyografik roman, gerçekte yaşamış veya -nadiren- hâlihazırda yaşayan bir kişinin hayatının kurgusal şekilde anlatıldığı roman türüdür. "Biyografi" ve "roman" kavramlarının birleşmesinden meydana gelmiştir. Bu bakımdan "gerçek ile kurmacanın birbirine karıştığı", "hibrit" yani karma veya melez bir türdür. (Dervişcemaloğlu, 2017, s. 333). Biyografiler, bir kişinin hayatının veya hayatındaki belli bir evrenin anlatılmasını amaçlamaktadır. (Cuddon, 2013, s. 78). Edebî tür olarak -öncesinde daha az görülse de- 17. yüzyılın ikinci yarısından itibaren popüler hâle gelmiştir. (Cuddon, 2013, s. 78). Roman ise "nesir şeklinde yazılmış uzun kurgusal anlatı veya muhayyilede tasarlanıp oluşturulmuş mensur hacimli hikâye" şeklinde tanımlanabilir. (Huyugüzel, 2018, s. 418). Bazı araştırmacılar gerçek anlamdaki ilk romanın, Fransız yazar Madam de La Fayette'in 1678'de yazdığı *La Princesse de Clèves* olduğu konusunda hemfikirdirler. (Huyugüzel, 2018, s. 420). Her iki tür de zaman içinde önemini artırıp edebiyatta uluslararası ve yaygın bir kullanım alanı elde etmiştir.

Bununla birlikte roman, "içinde pek çok unsurun bulunduğu bir edebî çeşittir ve deneme, roman, tarih, biyografi, komik ve duygusal dramlar ve buna benzer pek çok kaynaktan edindiği unsurları içinde bağdaştırır." (Stevick, 2004, s. 10). Başka bir deyişle her türlü kaynağı ve malzemeyi kurguya dönüştürmek amacıyla kullanır. Ortaya çıkan homojenik durum romanı hem yapısal hem de içerik olarak başka türlere yaklaştırabilir. Nitekim sözü edilen biyografi de bu türlerden biridir. Dolayısıyla da biyografi olarak adlandırılan tür, "malzemesi itibarıyla tarihsel bir kaynak iken, biyografik roman, biyografiyi ancak dayanak ve temelini yasladığı bir malzeme olarak kullanacaktır." (Çetindaş, 2016, s. 88).

20. yüzyılın ortalarında kurgusal ve belgesel tekniklerin birbirlerinin yerine kullanılabilmesine dair geniş bir ilgi oraya çıkmıştır. Romancılar gerçek konuları denerken sosyal

bilimciler analitik düzyazı söyleminin sıralı mantığa uygun olmayan davranış modelleriyle ilişki kurabilecek yapılar için romanlara gitmişlerdir. Biyografi ve kişisel tarih arasındaki geleneksel ayrımlar (günlük / itiraf) ve roman (özellikle birinci şahıs anlatıları veya kasete kaydedilmiş romanlar) sorgulanmaya / irdelenmeye başlanmıştır (Childs-Fowler, 2006, s. 21).

Belgelere dayanan biyografinin ve gerçekle ilişkili olsa da kurgusal malzemenin meydana gelen romanın yaklaşımının, yeni bir çeşidi veya alanı doğurması beklenebilir. Biyografik roman denilen tür, bu beklentinin sonucunda ortaya çıkmış ve diğer roman türlerine göre daha az tercih edilse de edebiyat dünyasında kendisine özgün çerçevede bir yer bulmuştur.

Biyografik romanda yazar, “gerçek belgeleri ve bilgileri arka arkaya sıralamakla yetinmez, bununla birlikte bu malzemeyi olaylara, kurguya dönüştürür, bir vaka çerçevesi içinde yerleştirir, dram ve gerilim öğelerini, duygu, düşünce ve heyecan unsurlarını saymaca bir düzlemde canlı hayat sahnelerine dönüştürür” (Çetin, 2011, s. 233). Ayrıca, “romanı yazılan kişinin yaşantılarının anlamlı ve önemli noktalarına vurgu” yapar (Çetin, 2011, s. 233). Kısaca, “roman yazarı hayatını ele aldığı kişinin bilgilerini roman boyunca hikâye ederken, duygu ve düşünce ekseninde meydana gelen unsurları canlı bir düzleme oturtur” (Bakır, 2019, s. 309). Buradan, elde edilen bütün belgeler veya malzeme kurgusal düzleme aktarılmalıdır veya yerleştirilmelidir sonucu çıkarılmamalıdır. Biyografiyi de biyografik romanı da edebiyat eseri hâline getiren şey, “yazarın belge seçmekteki tercihleri ve belgeler arasındaki boşlukları doldurmada gösterdiği üslubudur. Kurmacanın esere dâhil olmasından sonra yazar da anlatının bir parçası olarak işlevsel bir özellik kazanır” (Türk, 2016, s. 28). Fakat her halükârda, “roman yazarının romanını / yapıtını kaleme alırken kullandığı / topladığı malzemeleri seçici bir şekilde düzenleyebilmesi ve kullanması önemlidir” (Kaygın, 2018, s. 34). Malzemenin kullanılması konusundaki aksaklık, üslupla ilgili birtakım aksaklıklarla birleşince biyografik roman, kimliğini kaybedecektir. Dilek Çetindaş, bu kimlik kaybını şöyle dile getirmektedir: “Biyografik roman, anlatı içerisinde sanat yönü ihmal edildiğinde biyografiye, belge fazla kullanıldığında vesikaya, dönem fazla ayrıntılı işlendiğinde tarihe, kişi fazla detaylandırıldığında ise efsaneye dönüşme riskiyle karşılaşır” (2016, s. 337-338).

Burada biyografik romana konu olan kişi üzerinde de ayrıca durmak gerekir. Söz konusu kişiler, “genellikle toplum içinde sanat, siyaset, kültür, bilim, spor gibi değişik alanlarda başarılarıyla ünlü olmuş ya da toplum bünyesinde belli başlı özellikleriyle iz bırakmış olanlardır” (Çetin, 2011, s. 232). Sıradan veya daha doğru bir tabirle toplumun geniş bir kesimi tarafından tanınmayan insanların biyografisinin romanlaştırılması, anlatılan kimsenin gerçek bir kimse olduğu eser içinde vurgulanmadığı takdirde okurda biyografik roman kavramı etrafında tespitlerin yapılabilmesine imkân bırakmayacaktır. Aynı sorunun, kaynaklara erişme güçlüğü sebebiyle biyografinin kurguya etkisi veya biyografi kurgu ilişkisinin araştırılması gibi çalışmalara da kapıları kapatacağı açıktır.

Ahmet Hamdi Tanpınar’ın da belirttiği gibi, Şemseddin Sami’nin *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat*’ı (1872) Türk edebiyatında roman türünün ilk örneğidir (2003, s. 286). Beşir Fuad’ın - mukaddimesinde 2 Temmuz 1885 tarihinin yer aldığı- *Victor Hugo*’su ise yine Türk edebiyatında ilk tenkitli biyografi olma özelliğini taşımaktadır (Okay, 2008, s. 124-125). Her iki tür de hem siyasi hem de kültürel anlamda Batılılaşmanın ivme kazandığı Tanzimat’ı takip eden süreçte ortaya çıkmıştır. Buna rağmen biyografik roman türünde eserlerin kaleme alınması çok daha geç yıllara rastlamaktadır.

Biyografik roman türündeki eserlerin Cumhuriyet Dönemi'nde yazılmaya başlandığını söylemek mümkündür. Hasan Âli Yücel'in 1932'de basılan *Goethe-Bir Dehanın Romanı*, Mehmet Emin Erişirgil'in 1951'de yayımlanan *Bir Fikir Adamının Romanı: Ziya Gökalp*'ı ve 1956'da yayımlanan *İslamcı Bir Şairin Romanı: Mehmed Âkif*'i ilk örnekler olarak sayılmaktadır. Tahir Alangu'nun 1978'de yayımlanan *Ömer Seyfeddin Ülkücü Bir Yazarın Romanı* adlı kitabı, Yusuf Ziya Ortaç'ın "Bir Hayatın Romanı" takdimiyle yayımlanan *İsmet İnönü* adlı eseri roman vurgularına rağmen biyografi kategorisinde ele alınabilecek çalışmalardır. İlhan Selçuk'un, Yüzbaşı Selahattin Yurtoğlu'nun hayatını anlattığı *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* (1973) ise ancak yazara ait birtakım kurgusal eklemeler olduğu için belli ölçüde roman olarak kabul görebilir (Apaydın, 2001, s. 166-167).

Biyografik roman konusunda ilk ve radikal hamleyi hiç şüphesiz ki İstanbul Teknik Üniversitesi'nden hocası Prof. Dr. Mustafa İnan'ı anlattığı ve 1975 yılında yayımladığı *Bir Bilim Adamının Romanı* adlı eseriyle Oğuz Atay yapmıştır. Bu eserin ayırıcı tarafı, yazarın muhayyilesine ait kısımların kurguda çok önemli bir yere sahip olması, ana konular / meseleler dışında biyografiye tartışılmaz ve değiştirilemez gözüyle bakılmamasıdır. Söz konusu sebeple eser, okura kurgusal eserlerin verdiği edebî zevki verebilmektedir.

Biyografik roman türünün Türk edebiyatında oldukça geç bir tarihte ortaya çıkması, ayrıca ortaya çıktıktan sonra da nicelik bakımından tam anlamıyla kendisini gösterememesi - yukarıda sayılan biyografik romanların yayımlanma tarihleri arasındaki yıl farklarına bakıldığında- söz konusu tarzdaki eserlerin uzun yıllar kök veremediğini ya da gelişme imkânı bulamadığını göstermektedir.

1990'lı yıllardan sonra nicelik bakımından ciddi bir artış görülse de biyografik roman türünün dikkat çeken bir sayıya ulaştığını veya -istisnalar olmakla birlikte- özellikle ciddi ve meraklı bir okur kitlesini kendisine çektiğini söylemek güçtür.<sup>1</sup> Bu güçlük, biyografik roman konusundaki kalem oynatma teşebbüslerini daha önemli ve incelenmeye değer hâle getirmektedir. Türk ve dünya edebiyatındaki birçok türün *kitsch* hâle geldiği veya *kitsch*leştirildiği düşünüldüğünde ise geniş anlamda nitelikli edebiyat eserlerinin dar anlamda ise nitelikli biyografik romanların yazılması üstünde durulması gereken bir olaydır. Bu noktada Murat Koç'un son biyografik romanı *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* hem içerik ve yapı hem de eserin meydana getiriliş şekli bakımından merak uyandırmaktadır.

Murat Koç, yeni Türk edebiyatı alanında araştırmacı ve akademisyendir. 1991 yılında Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olmuştur. Ardından Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde *Cumhuriyet Devrinde Eski Şiirimize Bakışlar (Yahya Kemal Beyathı, Abdülhak Şinasi Hisar, Nurullah Ataç, Ahmet Hamdi Tanpınar)* konulu yüksek lisans tezini ve *Yeni Türk Edebiyatında Boğaziçi ve Boğaziçi Medeniyeti* (Eren Yayınları, İstanbul 2005) konulu doktora tezini tamamlamıştır. *Türk Romanında İttihat ve Terakki 1908-2004* (Temel Yayınları, İstanbul 2005) adlı çalışmasıyla Doçent, *Yeni Türk Edebiyatında İstanbul Adaları* (Eren Yayınları, İstanbul 2010) adlı çalışmasıyla Profesör ünvanını almıştır. Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapmakta ve Yeni Türk Edebiyatı sahasındaki araştırmalarına devam etmektedir. Murat Koç'un burada sözü edilenler dışında *Bekir Fahri (İdiz) Hayatı, Sanatı ve Eserleri* (Eren Yayınları, İstanbul 2011), *Ahmet Hamdi Tanpınar*

<sup>1</sup> Türk edebiyatında bu süreçten önce ve sonra yazılan biyografik romanlarla ilgili ayrıntılı bilgi ve tasnif için bk. (Çetindaş, 2016, s. 121-333).

*Araştırmaları: Ömrün Gecesinde Sükût* (Dergâh Yayınları, İstanbul 2016) adlı kitapları ile akademik / popüler edebiyat dergilerinde yayımlanmış çok sayıda makalesi bulunmaktadır (Koç, 2021 s. 1).

Yazarın ilk romanı 2016 yılında Eren Yayınları tarafından İstanbul'da yayımlanan *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı*'dir. Bu eserde, kitabın ismiyle de vurgulandığı gibi, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın hayatı romanlaştırılmıştır. Murat Koç'un ikinci romanı ise ilk romanından beş yıl sonra; yani 2021 yılında Kapı Yayınları tarafından İstanbul'da yayımlanan *Kırk Kalemli Kadınlar*'dir. Burada kadın şairlerden Nigâr Hanım'ın hayatı kurguya aktarılmış; onun yanında Makbule Leman, Fatma Aliye Hanım ve Emine Semiye gibi öncü kadınların hayatları söz konusu kurgusal çerçeve içinde ele alınmıştır. İncelemeye konu olan *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* Murat Koç'un üçüncü ve son romanıdır. Eser 2024 yılında Palet Yayınları tarafından Konya'da basılmıştır ve yazar bu kitapta Cahit Sıtkı Tarancı'nın hayatını romanlaştırmaktadır. Buradan anlaşılacağına göre Murat Koç, biyografik roman tarzında eserler kaleme alan ve bunu edebî tarz olarak benimseyen bir yazardır. Belli aralıklarla yazılan ve yayımlanan bu üç eser, bahsedilen tarzın ve yazma faaliyetinin farklı edebî simaların hayatlarının kurguya yansıtılması yoluyla süreklilik veya devamlılık göstereceğine işaret etmektedir.

## 2. Biyografik Roman Örneği Olarak *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*

*Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*, prolog niteliğindeki “Anneme Mektup” başlıklı bölüm dışında “Galatasaray Lisesi-Baudelaire'in Peşinde”, “Mülkiye Mektebi-Ömrümde Sükût'un Yıldız Işıkları Altında”, “Ticaret Mektebi-Şiire Dair Hülyaların Gölgesinde”, “Paris-Baudelaire'in ve Diğer Üstatların İzinde”, “Askerlik-Şairane Düşüncelerin Ortasında”, “Ankara ve Memuriyet-*Otuз Beş Yaş*'in Gölgesinde”, “Dost Portreleri Arasında”, “Evlilik Düşlediğimden Güzel” ve “Kendi Bilincimle Baş Başa” olmak üzere dokuz bölümden oluşmaktadır. Ayrıca her bir bölüm roma rakamlarıyla ayrılmıştır. Eserin sonunda ise biyografik kurgu meydana getirilirken yararlanılan kaynakların listesi bulunmaktadır.

“Anneme Mektup” başlıklı bölüm, yukarıda da ifade edildiği gibi, içerik bakımından prolog veya ön deyiş mahiyetindedir. Murat Koç ana bölümle kurgusal olarak doğrudan doğruya ilgili olan bu bölümü Cahit Sıtkı Tarancı'nın ağzından annesi Arife Hanım'a yazılmış bir mektuba ayırır. Bu kısa mektupta romanın konusu, ele aldığı zaman dilimi ve ilerleyişi / planı hakkında okura belli başlı bilgiler verilir ve dolayısıyla okur romana / metne hazırlanır.

Cahit Sıtkı'nın ifadelerine göre asıl roman, annesine gönderilen mektubun ekidir. Bu ekte şair, kendi hayatına bir romancı kimliğiyle bakarak kendisini bir roman kahramanı gibi anlatmaya çalışmıştır: “Mektubun ekinde bir metin bulacaksın. Burada hayatıma bir romancı hüviyetiyle bakarak kendimi bir roman kahramanı gibi anlatmaya çalıştım” (Koç, 2024, s. 11). Ayrıca yaşadıklarının gerçekliğine delil olması için kendi ailesinden ve arkadaş çevresinden birtakım mektuplara yer vermiştir: “Yaşadıklarımın gerçekliğine delil olması için aile ve arkadaş mektuplarımı da dahil edeceğim. Çünkü hayatla asıl hesaplaşmamın büyük bir bölümü mektuplarda saklı” (Koç, 2024, s. 11). Roman, Cahit Sıtkı Tarancı'nın bütün hayatını ele almaktadır. Zira Cahit Sıtkı romanında hayatını çocukluğundan başlayarak anlattığını dile getirmektedir: “Anlatmaya çocukluğumdan başlarsam baba evinden bende kalan en acı hatıra, babamın beni camdan atmakla tehdit ettiği gece yaşadıklarımıdır” (Koç, 2024, s. 12).

Bu bölümde dikkat çekildiği üzere, Cahit Sıtkı Tarancı romanın anlatıcısı olarak kurgulanmıştır ve dolayısıyla eser, birinci tekil şahsın bakış açısıyla kaleme alınmıştır. Bununla

birlikte hem aile hem de arkadaş çevresi mektuplarının söz konusu edileceği vurgulanarak mektup tekniğinden yararlanılacağı söylenmiştir. Olay örgüsünün başlangıç noktası çocukluk dönemidir. Bölüm başlıklarına bakıldığında ise bu örgünün kronolojik bir şekilde işleyiş göstereceği anlaşılmaktadır.

“Galatasaray Lisesi-Baudelaire’in Peşinde” başlıklı birinci bölümde Cahit Sıtkı Tarancı’nın Mülkiye Mektebi’ne girişine kadarki hayatı; yani ilk gençlik yılları anlatılır. Buna bağlı olarak Sait Joseph’te okumak üzere İstanbul’a ilk gelişi, yalnız kalacak olmasının getirdiği tedirginlik, Fransızca öğreneceği için duyduğu heyecan, Fransız edebiyatı ile tanışması, Galatasaray Lisesi günleri, Ziya Osman Saba ile dost olması, şiirle ilişki kurması ve bu ilişkiyi gittikçe artırması, Ziya Osman Saba’nın etkisiyle Lamartine hayranlığından Baudelaire hayranlığına geçişi, Abdullah Cevdet ile tanışması, Halit Fahri Ozansoy ile görüşerek Servet-i Fünûn’da ve daha sonra başka mecmualarda peş peşe şiirlerini yayımlaması, fiziki görünüşünden duyduğu rahatsızlık ve bunun ruhunda yarattığı bunalım, içki ve sigaraya olan düşkünlüğü ve babası ile yaşadığı çatışma ortaya konulmaktadır.

Murat Koç bu bölümde, daha çok Cahit Sıtkı Tarancı’nın şair kimliğini kazanmaya başlamasını ve onun trajedisini yaratan meseleleri kurgusal düzlemde irdelemeye çalışır. Cahit Sıtkı’nın şair kimliğini oluşturmasında kendi mizacı ve sanat yeteneği dışında iki büyük etken vardır. Bunlardan birincisi yakın dostu Ziya Osman Saba’nın telkinleri ve tavsiyeleri, diğeri ise Charles Baudelaire hayranlığıdır. Nitekim yazar, bu hayranlığın Cahit Sıtkı’daki belirleyici etkisine gerek onun cümleleriyle gerekse kurgusal cümlelerle sık sık vurgu yapmaktadır: “Artık yeni bir hedefim vardı: Lamartine ve diğer romantiklerden sonra Baudelaire tarzı şiirler yazmak, hayatı onun gibi duymak ve kelimelere dökmek” (Koç, 2024, s. 21-22); “Baudelaire bana kendimi buldurttu ve ben hayatımı Baudelaire’i okuduktan evvel, Baudelaire’i okuduktan sonra diye iki fasla ayırmaktayım” (Koç, 2024, s. 22); “Geniş manada Baudelaire’in bana kendimi buldurduğunu her fırsatta ifade ettim. İnsanın kendi içi ve dışarıyla olan münasebetini ve bunları şiire dökmeyi bana Baudelaire tanıttı” (Koç, 2024, s. 22); “Pek çok sanatkâra öncülük eden Baudelaire bu dönemde benim şiire tekrar tutunmamı sağladı. Bu sebeple hayatımı Baudelaire’den önce ve Baudelaire’den sonra şeklinde ikiye bölüyorum” (Koç, 2024, s. 24).

Cahit Sıtkı Tarancı’nın trajedisi bağlamında değerlendirilen konular ise babası Bekir Sıtkı Bey ile yaşadığı çatışma, çirkinliğinden sürekli olarak şikâyet etmesi ve hem sigara hem de içkiye olan düşkünlüğüdür. Bekir Sıtkı Bey, oğlu Cahit Sıtkı Tarancı’nın başarılı bir memuriyet hayatının olmasını -hariciyede bir diplomat veya bürokrat olarak- ve maddi anlamda geleceğini garanti altına almasını istemektedir. Cahit Sıtkı ise her şeyden önce iyi bir şair olmanın peşindedir. Bu sebeple babasının bu durumdan memnun olmadığını vurgulayan eleştirilerine maruz kalmaktadır.

Şairin çirkinliğinden şikâyet etmesi meselesinin bu bölümde sık sık dile getirilmesi son derece anlamlıdır. Zira yazar, çirkinlik sorununu, özellikle ilk gençlik psikolojisi çerçevesinde sunmak istemiştir. Cahit Sıtkı Tarancı, insanda beğenilme arzusunun en yoğun olduğu bu dönemde fiziki görünümünün yarattığı üzüntüden kurtulmak ve kaçmak için sanata sığınmayı tercih etmiştir. Onun hayatında gittikçe etkisini artıran sigara ve alkol de aslında bu sığınma arzusunun bir süreği gibidir. Roman kahramanı Cahit Sıtkı, içinde bulunduğu ızdıraplı ruh hâlini hem anlatıcı olarak konuştuğu kısımlarda dile getirmekte hem de buna annesi Arife Hanım’a ve kardeşi Nihal’e yazdığı birtakım mektuplarda değinmektedir.



“Mülkiye Mektebi-Ömrümde Sükût’un Yıldız Işıkları Altında” adlı ikinci bölümdeki anlatım, Cahit Sıtkı Tarancı’nın başarısızlıkla sonuçlanan Yıldız’daki Mülkiye Mektebi yılları ve ilk şiir kitabı olan *Ömrümde Sükût*’un yayımlanması olmak üzere şairin hayatındaki iki önemli unsur içerisinde şekillenir. Bu bölümde Cahit Sıtkı’nın yirmili yaşlarının başındaki gençlik yılları anlatılmaktadır. Murat Koç, “Anneme Mektup” başlıklı bölümde kısaca sözünü ettiği bir olayı bu bölümde Cahit Sıtkı Tarancı’nın çocukluk travması olarak okurun karşısına çıkarır. Bu travma, çocukken yaramazlık yaptığı bir akşam babasının onu evlerinin penceresinden görünen karanlık uçuruma atmakla tehdit etmesidir. Cahit Sıtkı, babasının çocuğunu sakinleştirmek için rastgele başvurduğu bu çare sebebiyle ilerleyen yıllarda ölüm korkusunu bir fikrisabit hâline getirecek ve bahsedilen fikrisabit onun sanatını şekillendiren ruhsal bir yara şeklinde belirecektir. Böyle bir korkunun henüz yirmili yaşların başında kendisini göstermesi ise Cahit Sıtkı Tarancı’nın hayatının acıklı tarafını yansıtmaya bakımından dikkate değerdir:

Günler böyle geçiyor, zamanla değiştiğimi hissediyordum. Ancak bütün bu karmaşık düşüncelerimin arasında değişmeyen tek şey vardı. Kendi kendimi idrak ettiğim günden beri beni takip ettiğini düşündüğüm ölüm hep peşimdeydi desem daha doğru olacak. Babamın beni pencereden atmaya kalktığı günden beri peşimdeydi. Hayatımı her an bir tehdit gibi kuşatan ölümle ilk defa dört, beş yaşlarında babam sayesinde yüz yüze geldim (Koç, 2024, s. 51).

Yazar, “Mülkiye Mektebi-Ömrümde Sükût’un Yıldız Işıkları Altında” başlığında Cahit Sıtkı Tarancı’nın ilk şiir kitabı olan *Ömrümde Sükût*’un yayımlanmasında Peyami Safa’nın rolüne vurgu yapar. Peyami Safa, romanda da belirtildiği gibi Türk şiiri ile ilgili bir makale yazıp bu makalenin sonunda Cahit Sıtkı’nın da adını vermiştir. Ardından yazdığı iki makalede onun şiirlerini değerlendirmiş, sonrasında ise kitabının yayımlanması için yol açıcı bir görev üstlenmiştir. Murat Koç, bu sürecin anlatımında Cahit Sıtkı Tarancı ile Peyami Safa’nın birbirlerine yazdığı kurgusal / uyarlama mektuplara yer vermekte, Peyami Safa’nın tavsiyeleri üzerinden edebiyatta usta-çırak / halef-selef ilişkisinin nasıl olması gerektiğine değinmektedir. Burada yazarın edebiyat ve bilim camiasındaki birtakım aktüel aksaklıkları da dolaylı yoldan tenkit ettiğini söylemek mümkündür:

Tavsiyelerime uyarsanız Türk şiiri yeni bir ses daha kazanmış olacak. Ben de bu sesi okuyuculara erken müjdelediğim için mutlu olacağım. Çünkü sanatkarların bir görevinin de yeni yetişenlere yol açmak olduğunu düşünüyorum. Bu mektubum size bir başka açıdan da örnek olsun. Daima yol açıcı olun. Kıskançlığı kendinizden uzak tutun. Çünkü ilimde ve sanatta kıskançlık insanı kötürüm eder. Ayrıca iyi olmak için de çare değildir. Bu sebeple diğer şairleri de okuyun, onlara değer verdiğimizizi gösterin. Bu sizi küçültmez, tam tersi büyütür. Öyle ilim adamları gördüm ki unvanlarının önüne mutlaka kıskanç yazmak gerekir. Çünkü hâkim vasıfları bu. Sonrasında bunlar odalarında kıskançlıklarıyla baş başa kalıp, yok olup gittiler. İlim dünyasından giderken kıskançlıktan, yaşadıkları mesleki felçten, etrafa saçtıkları kötülükten başka bir iz de bırakmadılar (Koç, 2024, s. 58).

Yazar, döneminde bir otorite olarak kabul edilen Peyami Safa’nın Cahit Sıtkı Tarancı’yı edebiyat âlemine takdimini ve *Ömrümde Sükût*’un yayımlanmasını Cahit Sıtkı’nın edebî şahsiyeti açısından önemli bir merhale olarak ele alır. Çirkin çehresini sanatla güzelleştirmek isteyen Cahit Sıtkı Tarancı, bu süreçten sonra şiir severlerden gördüğü rağbeti de göz önünde bulundurarak yenilikçi ve öncü bir şair olacağına inanır. Fakat bu inanç, ondan diploma bekleyen Bekir Sıtkı Bey’le arasındaki çatışmanın artmasına sebep olur. Bekir Sıtkı Bey, oğlunun şiir yazmasını desteklemekle birlikte iyi bir memurluk elde etmesinin daha önemli olduğunu, bu yolla kendisinden yaşça küçük kardeşlerine örnek olabileceğini düşünmektedir.

Murat Koç, bölümün sonunda şairliğini babasına kabul ettirmek isteyen Cahit Sıtkı Tarancı'nın Mülkiye Mektebini bitiremeyip Diyarbakır'a dönmek zorunda kalmasını, baba ile oğul arasındaki meslek kazanma konusundaki çatışmanın nihyeti olarak verir. Bu durumda hem baba ile oğul arasında aşılması oldukça güç bir gerilim kendisini göstermiş hem de Cahit Sıtkı Tarancı, şairliğini besleyen İstanbul'un edebiyat ortamından, şair arkadaşlarından uzak düşmüştür.

Cahit Sıtkı'nın ilk aşk tecrübesi burada anlatılmaktadır. Yazar, onun "Abbas" şiirinde de sözünü ettiği Beşiktaşlı sevgilisini kuvveden fiile geçmeyen bir aşk hikâyesi içerisinde kurgular: "Al getir ilk sevgiliyi Beşiktaş'tan / Yaşamak istiyorum gençliğimi yeni baştan" (Tarancı, 2010 s. 171). Ayrıca Beşiktaşlı sevgili, Cahit Sıtkı'nın şiirine etkisi yönünden ele alınır: "Bu sebeple Beşiktaşlı hem ilk göz ağrısı olması hem de yazdırdığı şiirler dolayısıyla hayatımda ayrı bir yer tuttu. 'Aşk Masalı, Yalan, Sevdalı, Abbas, Hayal Ettiğim Şey' şiirlerimi onun getirdiği ilhamlarla yazdım" (Koç, 2024, s. 68-69).

Cahit Sıtkı, Mülkiye Mektebi yıllarında intiharı da düşünür. Zaman zaman bu fikre kapılsa da ailesinin ve yakın çevresinin ne kadar üzüleceğini göz önünde bulundurup vazgeçer. Ziya Osman Saba dışında Ahmet Muhip Dıranas ve Şevket Rado ile dostluk kurar. Ankara seyahatinde Feridun Fazıl'la tanışır. Bütün bu süreç içerisinde ise hem sigaraya hem de içkiye daha çok rağbet gösterir.

"Ticaret Mektebi-Şiire Dair Hülyaların Gölgesinde" başlıklı bölüm, hacim bakımından romanın en kısa bölümüdür. Yazar bu kısımda Cahit Sıtkı Tarancı'nın, hayatın gerçekleriyle ve maddi zorluklarıyla karşı karşıya kaldığı önemli bir süreci ortaya koymuştur. Bölümün başında Cahit Sıtkı Tarancı, babasının tavsiyesiyle İstanbul'a dönerek Yüksek Ticaret Mektebine kaydolduğunu ifade eder. Fakat Bekir Sıtkı Bey bir süre sonra yolladığı bir mektupta ona işlerinin bozulduğunu ve maddi destek sağlayamayacağını söyler. Cahit Sıtkı, ya okulunu bırakıp bir memuriyete girerek babasına yük olmamak ya da okuluyla memuriyetini aynı anda devam ettirerek kendi imkânlarıyla eğitimini tamamlamak zorunda kalır. Dolayısıyla Cahit Sıtkı Tarancı'nın, yaşamak için para kazanmak gerektiği gerçeğiyle yüzleştiği görülür.

Murat Koç, bu çıkmazı kurgu açısından şairin kendisini babasına ilk defa tam anlamıyla ifade etme fırsatı olarak değerlendirir ve Cahit Sıtkı Tarancı tarafından Bekir Sıtkı Bey'e yazılan bir mektupta onun ruhsal acılarını meydana getiren yaradılış, mizaç, hayata bakış, intihar gibi meseleleri ele alır. Dolayısıyla bahsi geçen mektup, eserdeki işlevi bakımından bir çeşit iç dökme; sıkıntılarını ve duygularını anlatma aracı olur. Aşağıdaki alıntı bu işlevi açık bir şekilde göstermektedir:

Ne yapsam sana layık olamayacağımı düşünüyorum. Beni de kardeşlerim gibi sevdiğini biliyorum. Ama beğenmediğini de çok iyi biliyorum. Ben de kendimi bu noktada yargılıyorum. Fiziken benzemedim, bari irade noktasında babama benzeseydim diye hayıflanıyorum. Fakat elimden bir şey gelmiyor baba. İnan ki çok denedim, çok zorladım kendimi ama başaramadım. Bütün bu gerçeklerden kaçmak için de sanat tek yol oldu. O da olmasa yaşayamazdım. Bu yaşlarda bile hep intiharı düşündüm. Bunu sana şimdiye kadar itiraf etmemiştim ama şimdi yazıyorum. Seni üzmem için değil, hadiselerin altında ne kadar ezildiğimi görmem için yazıyorum. Senin oğlun olmak büyük şans, büyük onur, ancak böyle şekilsiz ve iradesiz yaratılmak çok zor (Koç, 2024, s. 88).

Babasının maddi desteğinin kesilmesinden sonra kimseye ihtiyaç duymadan yaşamaya çalışan Cahit Sıtkı, para kazanmak için Cevat Sadık ve İrfan Kudret gibi müstear adlarla

*Cumhuriyet* gazetesinde hikâyeler kaleme alır. Hatta bunlara ek olarak bir de roman yazar. Sümerbank'ın açtığı sınava başvurarak başarılı olur ve memuriyet hayatına girer. Bu süreçte Cahit Sıtkı'nın şiirlerine antolojilerde yer verilmeye başlanmıştır. Memurluğa başlamasının üzerinden bir yıl dahi geçmeden Sümerbank'ın Karabük Fabrikasına tayin edilir. Edebiyat çevresi nedeniyle İstanbul'dan ayrılmak istemeyen şair memurluktan istifa ederek yeni çıkış yolları arar.

Bölüm, hayat konusunda -mahiyeti belirtilmemekle birlikte- Cahit Sıtkı'ya yeni bir kapının açıldığı müjdesiyle sona erer. Bu müjde, üçüncü bölümü dördüncü bölüme bağlayan önemli bir unsur olma özelliği taşımaktadır: “Çok yakın bir zamanda hayat bana tekrar diplomasızlığın ve işte sebat edememenin getirdiği ruh azaplarından kurtulmam için -hayal ettiğim ama gerçekleşmesinden hiç de ümitli olmadığım- bir fırsat sundu” (Koç, 2024, s. 93).

“Paris-Baudelaire'in ve Diğer Üstatların İzinde” adlı bölümün başında, yukarıda bahsedilen müjdenin ne olduğu açıklanır. *Cumhuriyet* gazetesini çıkaran Yunus Nadi ve oğlu Doğan Nadi, eğitimine tekrar başlaması ve yeni şiirler, hikâyeler yazması için Cahit Sıtkı'yı Paris'e gönderir. Yalnızca Paris ile ilgili anlatıma ayrılan bu bölüm çok canlıdır. Cahit Sıtkı, başta Charles Baudelaire olmak üzere Paul Verlaine, Stéphane Mallarmé, Paul Valéry ve Arthur Rimbaud gibi hayranı olduğu birçok şairin Paris'te yaşamış olması ve her köşede gerek mimariye gerekse plastik sanatlara dair pek çok sanat izine rastlaması sebebiyle şehre büyük bir anlam yükler: “Gece yatmak üzere gözlerimi kapadığımda Paris'te buluyordum kendimi ve sanki Paris benimdi. Ben de kıskanç bir sevgili gibi onu kimseyle paylaşmak istemiyor, Paris'le baş başa kalmanın keyfini çıkarıyordum. Kısacası ruhum ve bedenim Paris sıtması içindeydi” (Koç, 2024, s. 97).

Cahit Sıtkı, Paris'te Siyasal Bilgiler Fakültesine kaydolur. Paris Radyosu Türkçe haberler saatinde iş bulduğu ve babası tarafından parasal olarak yeniden desteklenmeye başladığı için maddi bakımdan rahattır. Ayrıca Garip şairlerinden Oktay Rifat da o süreçte Paris'tedir ve bu durum, Cahit Sıtkı'nın şehirde yabancılık çekmesine engel olur. Şiirleri *Varlık* dergisinde yayımlanmaya başlar, şairlik konusundaki şöhretinin gittikçe arttığı görülür.

Murat Koç, Cahit Sıtkı Tarancı'nın Paris günlerini hayat evresi içinde aydınlık bir dönem olarak göstermek istemesi sebebiyle bu bölümde birtakım ironik ve gülünç olaylar da kurgular. Örnek verilecek olursa Cahit Sıtkı, Ziya Osman Saba'ya yazdığı mektuplardan birine bir de hikâye ekler. “Paris Kaldırımlarında Aşkla Kol Kola Bir Gece” başlığını taşıyan bu hikâyede başından geçen bir çapkınlık olayını ve olayın sonunda âşık olduğu kadın tarafından cebindeki son kuruşu kadar nasıl soyulduğunu anlatır.

Romanın ilerleyen sayfalarındaki Hüner Hünerli ile ilgili anlatım da bu kapsamda değerlendirilmelidir. Oktay Rifat'ın aile dostlarından biri olan ve Sorbonne'da doktora yapmak isteyen Hüner Hünerli garip tavırlarıyla, girdiği ortamlarda komik duruma düşer ve Cahit Sıtkı'da olumsuz hisler uyandırır. Hüner Hünerli'yi başarısız bulan Sorbonne hocaları onunla alay edercesine üniversitenin dış kapısının önünde bir hatıra fotoğrafı çektirmeyi ve genç kadını kibarca kovmayı uygun bulurlar: “Bunu duyunca Fransız nezaketine bir kere daha hayran kaldım. İnsan ancak bu kadar kibar bir şekilde Sorbon'un dış kapısı önüne konulabilir diye düşündüm” (Koç, 2024, s. 124).

Yazar, aynı bölümde metinler arasılık bağlamında değerlendirilebilecek ve okurun ilgisini çekecek bir olay anlatır. Bu olay, Sait Faik Abasıyanık'ın “Louvre'dan Çaldığım Heykel” başlıklı hikâyesine dayanır. Sait Faik söz konusu hikâyede mecazi anlamda Louvre Müzesindeki

Napolili balıkçının mermer heykelini çaldığını söylemekte ve aslında müzeyi gezdikten sonra zihninin yalnızca heykelle meşgul olduğunu kast ederek heykele verdiği estetik değeri, ondan ne kadar etkilendiğini vurgulamak istemektedir:

Gülerek geçtik. Fakat ben omzuma, pankartından sıyrarak, Napolili balıkçıyı yüklemiştim. Louvre'un bekçileri, bu sırtımda götürdüğüm koca heykeli göremediler. Bu ağır yükün altında terliyordum, omuzlarım ağrıyordu. Etrafıma hayretle bakıyordum. Acaba omuzlarımdaki heykeli kimse görmüyor muydu? Fransa hükümeti yoksa Louvre'u seyircilerin zevk ve hevesine mi terk etmişti?

(...)

Metroya bindiğim zaman yanımdaki boş yere heykeli bırakmadım. Hâlâ omuzlarımdaydı. Oradan ağır ağır vücuduma, içime süzülmesini ve bir zehir gibi kanıma karıştığını hissettim. Kalbim vuruşunu artırmıştı. Eve bir sıtma nöbeti içinde vardım, bir kartpostal büyüklüğünde kalmış, erimiş heykeli sırtımdan adeta kopararak masamın üzerinde bıraktım ve yatağımın üstüne boylu boyunca uzanıp bir sıtmal gibi titreye titreye saatlerce kaldım (Abasıyanık, 2013, s. 98-99).

Romanda Sait Faik, Cahit Sıtkı'ya yazdığı bir mektupta "Louvre'dan Çaldığım Heykel" hikâyesindeki olayın gerçek olduğunu, çaldığı heykeli onun aracılığıyla Louvre'a teslim etmek istediğini belirtir. Yetkililerle temasa geçilmesini, soruşturma açılmazsa ve hırsızlığı nasıl yaptığını itirafa zorlanmazsa sakladığı yeri Cahit Sıtkı Tarancı'ya bildireceğini vaat eder. Cahit Sıtkı yetkililerle temasa geçer. Yetkililer eserin dönmesi kaydıyla her şarta razı olurlar. Heykel iade edilir, müze müdürünün basın mensupları önünde yaptığı bir teşekkür konuşmasıyla eski yerine konulur. Sait Faik, Cahit Sıtkı Tarancı'ya yazdığı bir başka mektupta Napolili balıkçı heykelini çalmasının iki temel sebebi olduğunu söyler. Bu kısımda Murat Koç, Sait Faik'in hikâyesini âdeta ironik bir üslupla devam ettirir:

Aslında o gün ben Mona Lisa'yı çalmaya gitmiştim. Fakat yüzündeki aristokratvari müstehzi ifadeden hiç hoşlanmadım. Ona istesem seni de çalardım diyerek meydan okumak için heykeli çaldım. İkinci sebep: Biliyorsun ben ekmeğini denizden kazanan insanları çok severim. Adalı balıkçıları bu sebeple pek çok hikâyeme konu ettim. Mona Lisa'nın aksine, Napolili balıkçının mermer heykelinden neredeyse alın teri damlayacaktı. Ben de Mona Lisa yerine onu çaldım (Koç, 2024, s. 121).

Cahit Sıtkı Tarancı, 1938-1940 yılları arasında Paris'tedir. Bu süreçte insanlık tarihinin en büyük felaketlerinden biri olan II. Dünya Savaşı patlak verir. Ele alınan bölümde savaşın ayak sesleri gittikçe daha sert duyulur. Cahit Sıtkı, Paris'te çok mutlu olmakla birlikte Almanların Paris'i yerle bir edecekleri söylentileri yüzünden büyük huzursuzluklar yaşar. Murat Koç, felaketin yaklaşmakta olduğunu belli aralıklarla vurgular ve bu durumu bölümdeki gerilim unsuru hâline getirir: "Paris aynı... Şehirde capcanlı bir hayat var. İnsanlar bir yandan normal hayatlarını sürdürüyorlar diğer yandan yaklaşan savaşın doğurduğu endişeleri de yüzlerinde görmek mümkün" (Koç, 2024, s. 111). "Savaşın yaklaşmasından önce şehri âdeta her gün farklı bir özelliğiyle tanıma imkânım vardı. Şimdiyse şehri kaybetmek korkusu her şeyin üstünü simsiyah bir perdeyle örttü" (Koç, 2024, s. 111); "Böyle şaşırtıcı hadiselerin yanı sıra Fransa zor günler geçiriyor, Almanların Paris'i kuşatmak için girişimde bulunduğu yönünde haberler sıklaşıyordu. Ben önce insanlık ve Fransa, sonra da kendi adıma üzülyordum" (Koç, 2024, s. 124); "Birkaç şehir ötede Almanların bombardımanları sebebiyle bir can pazarı yaşanıyor" (Koç, 2024, s. 130). Alman uçakları Paris'i bombalamaya başlayınca Cahit Sıtkı Tarancı, Siyasal Bilgiler Fakültesindeki öğrenimini yarıda bırakarak bisikletle Lyon'a, oradan Cenevre'ye geçer ve Türkiye'ye geri döner. Dördüncü bölüm bu dönüşle sona ermektedir.

Romanın beşinci bölümü olan “Askerlik-Şairane Düşüncelerin Ortasında” Cahit Sıtkı Tarancı’nın askerlik günleri ile ilgili anlatıma ayrılmıştır. Cahit Sıtkı, Paris dönüşü Diyarbakır’da uzun bir bekleyişten sonra askerlik hizmetine başlar. İlk önce İzmir’deki hazırlık kıtasında bulunur. Burada Kenan Hulusi Koray ile aynı yere düşerler ve birlikte sanattan, edebiyattan konuşma imkânı elde ederler. İzmir’in ardından Ankara’daki yedek subay okuluna gider. Oktay Rifat ve Orhan Veli de Ankara’da olduğu için mutludur. Ankara’daki yedek subay okulundaki eğitimi bittiğinde ise Burhaniye’ye gönderilir.

Yazar, Cahit Sıtkı’nın askerlik sürecinde başta Ziya Osman Saba olmak üzere dostlarıyla ve ailesiyle mektuplar aracılığıyla iletişim kurduğunu ifade ettikten sonra hem mektupların Cahit Sıtkı’nın edebî şahsiyetini ortaya çıkarmada çok büyük bir önem taşıdığını vurgular hem de askerlik görevi sırasında şiirle arasına mesafe koymadığını, şiir hakkında düşünmeye fırsat bulunduğunu belirtir: “Askerliğin bana en büyük katkısı şiir üzerinde bol bol düşünmeme imkân vermesidir. Bu düşüncelerim Ziya’ya yazdığım mektuplardadır” (Koç, 2024, s. 143).

Bu bölümdeki önemli olayların başında, Cahit Sıtkı Tarancı’nın kardeşi Nihal’in evlenmesi gelmektedir. Kardeşini çok seven Cahit Sıtkı, heyecanla onun mutluluğunu paylaşır: “Bu dönemde heyecanla takip ettiğim bir konu da Nihal’in evlenmesi meselesiydi. Nihal’e çeyiz yaptıklarını duyunca onu mükemmel bir ev hanımı olarak kendi evinde hayal ettim” (Koç, 2024, s. 144). Fakat asıl önemli olay ise Cahit Sıtkı’nın bu süreçte, şairliğine de katkı sağlayan birtakım gönül ilişkileri yaşamasıdır: “Bu dönemin en önemli olayı nedir diye sorsalar askerliğe iki aşk, bir de evlilik hikâyesi sığdırmam derim” (Koç, 2024, s. 145). Cahit Sıtkı ilkin yaşça kendisinden küçük bir kızla macera türünden sayılabilecek kısa süreli bir aşk yaşar. Ardından Melek Hanım adında aile dostlarından birinin kızıyla evlenmeyi düşünür. Zaman ve şartlar sonucunda gerçekleşmeyen bu tasarı sonrasında Ilıca’daki hamamı işleten adamın torunu olan esmer bir kıza âşık olur. Fakat askerliğin bitmesiyle ismi zikredilmeyen esmer kız ile de yolları ayrılır.

Murat Koç, şairin ilk aşkı “Beşiktaşlı sevgili” ve son aşkı “esmer güzeli” sevgiliyi bir rüya metninde buluşturur. Cahit Sıtkı, rüyasında iki sevgiliyi de kendisi için kavgaya tutuşurken / tartışırken görür. Kavga sırasında her iki kadın da sırayla Cahit Sıtkı Tarancı’nın şiir dünyasındaki yerini vurgular. Yazarın başvurduğu yöntem, roman tekniği açısından da son derece dikkat çekicidir:

(...) Sonra hiç beklenmedik bir anda ikisi arasında bir yarış başladı. Sözü ilk olarak Beşiktaşlı aldı:

- Ben Cahit Bey’in ilk göz ağrısıyım. Mülkiye yıllarındayken birbirimizi sevdik. Çok görüşemedik ama hâlâ sakladığım mektupları samimi aşkıımızın en büyük delilidir. Emir eri Abbas Bey beni almaya geldiğinde hiç tereddüt etmeden hemen geldim. Çünkü biliyorum ki hâlâ birbirimizi seviyoruz. Biz birbirimiz için yaratılmışız. Ben o yaşı acemiliğiyle aşkına tam karşılık verememiştim. Ama aradan geçen yıllara rağmen beni unutmaması, hâlâ benim için şiirler yazması aşkın en büyük delili oldu. Bu sebeple hemen geldim. İnşallah bu buluşma kesin ve nihai bir birliktelik doğurur.

(...)

- Bana da ‘Misafir’ ve ‘Esmer Yârim’ şiirlerini yazdı. On yedi yaşındayım bana hiç böyle güzel şiirlerle gelen aşkım olmamıştı.

Esmer yârimin kullandığı aşk kelimesi üzerine ortamın havası buz kesti. Beşiktaşlı kısa bir tereddüitten sonra:

- Anlıyorum. Ancak ortada bir gerçek var. Eğer sizde karar kılsaydı beni getirmesi için Abbas Bey’i neden göndersin? Cahit Bey iyi bir şair fakat onun da her iyi şair gibi yeni ilhamlar toplaması lazım. Sizi öyle zannediyorum ki bu ilhamlara vesile

olmanız için seçti. Dediğim gibi en fazla şiiri bana yazdı: ‘Aşk Masalı, Yalan, Sevdalı, Hayal Ettiğim Şey, Abbas’ adlı şiirleri gelecekte de Türk şiirinde unutulmaz aşk şiirleri olarak kalacak (Koç, 2024, s. 151-152).

Cahit Sıtkı Tarancı, bu bahsin sonunda Beşiktaşlı sevgilisinin kim olduğunu da açıklar: “Burada Beşiktaşlı sevgilimin kim olduğunu da açıklamak istiyorum. Arkadaşım Vedat Günyol’un kız kardeşi Mihrimah Hanım... Mihrimah Hanım benim hep ilk aşkım, ilk göz ağrım olarak kaldı” (Koç, 2024, s. 153). Fakat Mihrimah Hanım’ın, şairin arkadaşının kız kardeşi olması ve bu sebeple ona açılmaması, ilişkinin evliliğe veya ciddi bir beraberliğe ulaşmasına engel olur. Cahit Sıtkı, Paris’te içkili olduğu bir akşam Vedat Günyol’a bunu itiraf etse de artık iş isten geçmiştir. Zira Vedat Günyol, vaktinde durumdan haberdar olsaydı evlenmeleri için elinden geleni yapacağını söylemekle yetinmiştir.

Bu bölümdeki bir başka önemli sima, Cahit Sıtkı Tarancı’nın emir eri Abbas’tır. Abbas, romanda Cahit Sıtkı’nın şiirinde kendisine yer bulmuş bir kimse olarak; iyi kalpli, saf bir insan hüviyetiyle yer alır. Bölük komutanı Cahit Sıtkı’dan emir erini seçmesini isteyince o, ismi hafızasında büyük annesinin anlattığı bir masalla özdeşleşen “Abbas oğlu Abbas”ı seçmiştir. Şairin askerlik görevinin bitmesiyle esmer sevgilisiyle olduğu gibi Abbas ile de yolları ayrılır.

Cahit Sıtkı terhis edildikten sonra ailesinin de İstanbul’a taşınmasıyla mutludur. Babasının iş yerinde ticari defterleri tutar. Fakat Cahit Sıtkı’nın sanatkâr yaradılışı ve babasının evdeki baskısından uzaklaşmak istemesi sebebiyle yalnız kalmaya ihtiyacı vardır. Bu sebeple şair, Beyoğlu’nda bir pansiyonda yaşamaya karar verir. Bir müddet sonra Bekir Sıtkı Bey de İstanbul’u ve ticaret şartlarını beğenmeyince ailesini de alarak Diyarbakır’a döner. Askerden geldikten sonra Cahit Sıtkı Tarancı ile babası Bekir Sıtkı Bey arasındaki çatışma gittikçe artarak şairin zihnini meşgul eden bir gerilime / obsesyona dönüşür. Bu gerilimde Bekir Sıtkı Bey’in, oğlu Cahit Sıtkı’yı hayatına yön verememiş ve hatta hayat karşısında başarısız olmuş bir kimse olarak görmesinin etkisini büyüktür.

“Ankara ve Memuriyet-Otuz Beş Yaş’ın Gölgesinde” başlıklı bölümde Cahit Sıtkı Tarancı, Fransızcası sayesinde 1944 yılında Ankara’da, Anadolu Ajansı’nda mütercim olarak göreve başlar. Daha sonra, o dönemde Maraş Milletvekili olan Ahmet Hamdi Tanpınar’ın referansıyları Toprak Mahsulleri Ofisine geçer. Son olarak Çalışma Bakanlığında mütercim olarak görev alır. Şair, bu kısmın başında hayatında önemli yerleri olan Diyarbakır, İstanbul ve Paris hakkında düşünür. Üç şehri de özler. Fakat Murat Koç, Cahit Sıtkı’yı Ankara’da da hayatından memnun bir sanatkâr olarak kurgular. Bunun en bariz nedeni, Cahit Sıtkı’nın Ankara’da, İstanbul’daki gibi canlı bir edebiyat ortamı bulmasıdır:

Dediğim gibi şehre alışmamı kolaylaştıran bir başka sebep de dostlarımın Ankara’da olmasıydı. Ahmet Muhip, Orhan Veli, Şahap Sıtkı, Melih Cevdet, Oktay Rifat, Baki Süha, Ceyhan Atuf, Yaşar Nabi, Cevdet Kudret, Sabahattin Eyüboğlu Ankara’daydı ve Ankara bu sanatkârların ses verdiği yer olmaya başlamıştı (Koç, 2024, s. 161).

Bu bölümde Cahit Sıtkı Tarancı’nın 1946 yılında “Otuz Beş Yaş” şiiri ile Cumhuriyet Halk Partisi şiir ödülünü alması hem hayatının dönüm noktası hem de Ankara günlerini renklendiren bir olay olarak işlenir: “Ankara’nın bana uğurlu geldiğini de söyleyebilirim. Çünkü 1946 yılı şiire adadığım ömrümün meyvesini yine şiirden aldığım en güzel yıl oldu. ‘Otuz Beş Yaş’ o yıl ilk defa şiir için verilen CHP ödülünü kazandı” (Koç, 2024, s. 164). Cahit Sıtkı bu olaydan sonra şöhretini artırır. *Varlık* dergisini yayınevine çevirmek isteyen Yaşar Nabi de Cahit Sıtkı’nın bütün şiirlerini “Otuz Beş Yaş” adı altında basmayı teklif eder. Cahit Sıtkı teklifi kabul

eder ve bu yolla birçok kişiye ulaşma fırsatı yakalar. İnsanlar tarafından tanınır ve okurlarından mektuplar alır. Yazar, şairin gördüğü ilginin niteliğini göstermek için iki mektup kurgular.

Murat Koç, bölümün sonunda bir anket kurgulamaktadır. Yaşar Nabi Nayır, Cahit Sıtkı'ya yazdığı bir mektupta *Otuz Beş Yaş* kitabını okuyanlardan peş peşe mektuplar aldığını belirtir. Okurlar bu mektuplarda merak ettikleri hususları da yazıp göndermişlerdir. Yaşar Nabi, soruları toparlayarak bir anket hazırlamış, yolladığı mektuba anketi de eklemiştir. Bu durumda Cahit Sıtkı'dan soruları cevaplamasını istemekte ve dergisinin sıradaki sayısında anket aracılığıyla onun fikirlerine değinmeyi düşünmektedir. Anket “Sanatta yapmak istediğiniz nedir?”, “Nasıl Yazarsınız?”, “Şair” ve “Şiir” başlıklarına sahiptir. Murat Koç, bu başlıklar altında *Evime ve Nihal'e Mektuplar*, *Avuçlarıma Sığmıyor Yıldızlar* ve *Ziya'ya Mektuplar*'dan derlemeler yaparak bir kompozisyon oluşturur ve kendi dilinden âdeti Cahit Sıtkı Tarancı'nın poetikasını meydana getirir. Kurgu içinde haricî bir metin olarak gözüken bu kısım, yine roman tekniği açısından dikkat çekmektedir. Zira yazar, Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiir dünyasını doğrudan aksettirmek yerine özgün bir yolu tercih etmiştir.

“Dost Portreleri Arasında” başlıklı yedinci bölüm romanın diğer bölümlerinden farklı bir niteliğe sahiptir. Yazar bu kısımda kronolojik işleyişe parantez açar ve Cahit Sıtkı Tarancı'nın “dost portrelerinden iz bırakan hatıraları”nı söz konusu eder (Koç, 2024, s. 181). Murat Koç'un buradaki amacı, Cahit Sıtkı'nın hayatında önemli yeri olan sanatkar çehreleri kendi diliyle okura sunmaktır. Buna bağlı olarak anket kısmında olduğu gibi kurgusal bir derleme yapar ve Cahit Sıtkı'nın bakış açısından portreleri yorumlar. Derlemede Cahit Sıtkı'nın eserleri ile yazılarından veya şairin dostlarının yazdıklarından faydalanır.

Bu bölümde Peyami Safa, Ahmet Hamdi Tanpınar, Baki Süha Ediboğlu, Sabahattin Kudret Aksal, Munis Faik Ozansoy, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Elif Naci, Mehmet Kemal, Salim Şengil, Hüseyin Şahsuvar, Orhan Veli Kanık ve Ziya Osman Saba değerlendirilmektedir. Görüleceği üzere “Dost Portreleri Arasında” başlığı altında on iki isme yer verilmiştir. Sözü edilen isimlerden Orhan Veli ve şairin yakın dostu Ziya Osman Saba üzerinde daha fazla durulmaktadır. Bu bağlamda Murat Koç, metne Cahit Sıtkı'nın Orhan Veli ile ilgili bir hatırasını dâhil eder. Onları Ankara'daki Şükran Lokantası'nda buluşturur ve karşılıklı içki içip birbirlerinin şiirleri hakkında uzun bir sohbet gerçekleştirirken kurgular. Ziya Osman Saba'nın ise “Ziya'yla Günlerimiz” adıyla dört bölümden oluşan uzun bir yazı çerçevesinde anlatılacağı söylenir. Yukarıda sayılan isimler arasında Cahit Sıtkı Tarancı'nın hayatındaki en önemli “dost portresi” hiç şüphesiz ki Ziya Osman Saba olduğu için onunla ilgili anlatımın oldukça kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte burada, yazılacağı söylenen başlıklardan yalnızca biri yer alır. Romanın ilerleyen sayfalarında ise yazının yalnızca bir tasarı hâlinde kaldığı ifade edilir.

“Evlilik-Düşlediğimden Güzel” adlı sekizinci bölüm, “Ankara ve Memuriyet-Otuz Beş Yaş'ın Gölgesinde” adlı altıncı bölümün kronolojik olarak devamıdır. Bu kısımda Cahit Sıtkı'nın hayatında yeni bir sayfa açılır. Şair, iş yerindeki Cavidan Tınaz'a âşık olur ve vakit kaybetmeden evlenme teklif eder. Cavidan Tınaz başta Cahit Sıtkı'nın içkiye olan düşkünlüğü sebebiyle birtakım tereddütler yaşar. Fakat Cahit Sıtkı, bu konuda kendisine çekidüzen vereceğine dair hem Cavidan Hanım'a hem de onun ailesine teminata bulununca genç kadın onunla evlenmeye razı olur.

Evlilik hayatı romanda Cahit Sıtkı Tarancı için tam anlamıyla bir kırılma olarak ele alınır. Çift evliliklerinin başında çok mutludur. Fakat Cahit Sıtkı'nın şair mizacı ve bu mizacın sorumluluk taşımaya elverişli olmaması kısa süre içinde büyük problemleri beraberinde getirir.

Cahit Sıtkı evlilikten, evliliğin tekdüzeliğinden sıkılmaya başlar. Mutlu olmadığı için üretkenliğini yitirir ve şiir yazamaz hâle gelir. Yazar, şairin sıkıntılı durumunu şu cümlelerle ortaya koyar:

Böyle devam ederse bir müddet sonra Cavidan'ı mutsuz etmekten korkuyordum. Yakın zamanda saplandığım bu duyguları hissedecek ve evin havasını bir mutsuzluk kaplayacaktı. Cavidan her zamanki kibarlığı ve olgunluğuyla tahammül etmeye çalışacaktı. Çünkü ailesine karşı verdiği mücadeleden dolayı eli kolu bağlı vaziyetteydi. Kendime zaman tanımaya karar verdimse de değişen bir şey olmadı. Hayatımız tekdüze ve renksiz bir hâl almaya başladı. Bir yandan da onu üzecek olmak korkusu içimi kemirip duruyordu. Tekrar şiire sığınmaya karar verdim, eski günlerdeki gibi... Ruhumu mısraların peşinde özgürce koşturmak istiyordum. Fakat ben kovaladıkça şiir perisi benden kaçıyor, asla vuslatı nasip etmiyordu. Çünkü sözümde durmamış, o perinin üzerine başka bir yâr sevmiştim (Koç, 2024, s. 242).

Cahit Sıtkı edebî açıdan verimsizleşince çareyi eski günlerindeki gibi içkide arar: “Bu karmaşık düşünceler içerisinde eski ve tehlikeli bir dost bana davetiye çıkarmaya başladı. Ben ne kadar uzaklaşmaya çalışsam da eski günlerin sadık dostu içki yavaş yavaş kanımdaki varlığını harekete geçirdi” (Koç, 2024, s. 243). İçkiye yaklaşıncı da ister istemez Cavidan Hanım'dan ve evliliğin getirdiği sorumluluklardan uzaklaşır.

Bu kısımda yazar, Cahit Sıtkı'ya; Ziya Osman Saba ve Yaşar Nabi'ye olmak üzere iki mektup yazdırır. Her iki mektupta da Cahit Sıtkı evliliğinden ve bu konudaki çaresizliğinden dert yanar. Hem Ziya Osman Saba hem de Yaşar Nabi, arkadaşlarına Cavidan Hanım'a haksızlık yapmayıp evlilikte sabırlı olması ve kendisine çekidüzen vermesi konusunda telkin ve tavsiyede bulunur. Fakat bölüm, Cahit Sıtkı'nın evlilikte sebat gösteremeyeceği vurgusuyla sona erer. Burada sözü edilen mutsuzluğa şairin sağlığının gittikçe bozulmakta olduğu ve güçten düştüğü ile ilgili vurgular eşlik etmektedir.

Kendi Bilincimle Baş başa” adlı dokuzuncu ve son bölümde Cahit Sıtkı Tarancı okurun karşısına vücudunun sağ tarafı felçli ve konuşamaz hâlde çıkar: “Kendime geldiğimde sağ tarafımı tutmaz halde buldum. Sağ elim, sağ ayağım kımıldamıyor, can çekilmiş... Konuşamıyorum... Konuşamayınca da kendi içimde hesaplaşıyor, bütün bir hayatı gözden geçirmeye çalışıyorum. Bir gün gelip de sesim sessizliğim oldu diyeceğimi hiç düşünmemiştim (Koç, 2024, s. 254).

Bununla birlikte şairin bilinci açıktır ve zihni geçmiş ile aktüelin iç içe olduğu karmaşık düşünceler içindedir. Cahit Sıtkı bir yandan içinde bulunduğu duruma üzülür bir yandan da hayatla ilgili tercihlerinin doğurduğu olumsuz sonuçlarla hesaplaşır. Murat Koç romanın bu kısmında sadece Cahit Sıtkı'yı zihninde konuşturarak iç monoloğun hâkim olduğu bilinç akışına yaklaşan bir teknik kullanır. Bahsedilen teknikle Cahit Sıtkı Tarancı'nın ruhsal bunalımını kurgusal açıdan şeffaf bir şekilde okura sunmak ister.

Cahit Sıtkı, eşi Cavidan Hanım'ın hayatını mahvettiğini düşünür. Ailesine ve özellikle babasına karşı birtakım pişmanlıklar içindedir. Fiziksel kusurlarının da sonucu olarak huzuru ve mutluluğu hiçbir zaman tam olarak yakalayamadığı kanaatini taşımaktadır. Edebiyat dünyasında daha ileriye gitmeyi hedeflemekle birlikte hastalığıyla birlikte birçok şey gibi Cahit Sıtkı'nın sanattaki hedefleri de yarım kalmıştır.

Şair, felçli olduğu süreç içerisinde ilk önce Ankara'dan İstanbul'a; oradan da aile evinin kendisine iyi geleceği düşüncesiyle Diyarbakır'a götürülür. Diyarbakır'da iki yıl kaldıktan sonra o dönemde Demokrat Parti Manisa Milletvekili olan Samet Ağaoğlu aracılığıyla Ankara Tıp



Fakültesi'ne sevk edilir. Ardından yine Samet Ağaoğlu'nun girişimleriyle ve kardeşi Halit Tarancı'nın refakatiyle Viyana'ya gönderilir. Fakat orada hayatını kaybeder. Buna bağlı olarak özellikle romanın son sayfaları şairin, "kendi bilinciyle baş başa" hayatla vedalaşmasına ayrılmıştır. Söz konusu kısımlar doğrudan doğruya ölümle ilgili olduğu için trajik bir anlatıma sahiptir. Yazar, ölüm döşeğindeki bir insanın psikolojisini sanatkar Cahit Sıtkı'nın zihni üzerinden ustalıkla yansıtmıştır.

Romana bir bütün olarak bakılırsa "biyografik roman" kavramı etrafında bazı hususlar dikkati çekmektedir. Bu hususlardan ilki, kurgu meydana getirilirken Cahit Sıtkı Tarancı ile ilgili asli / temel ve yardımcı kaynaklardan faydalanılıp bu kaynakların dipnotlarda gösterilmesidir. Yazar metin içerisinde kaynak gösterme meselesini bir anlatım tekniği olarak benimsemiştir. Nitekim *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı* ve *Kırık Kalemli Kadınlar*'da da aynı tekniği görmek mümkündür. Buradaki dipnotlar, Bahar Dervişcemaloğlu'nun *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı* ile ilgili makalesinde de belirttiği gibi, "gerçek metinde kullanılan işlevleriyle kullanılmıştır ve romanın mimetik niteliğini güçlendiren bir mahiyet taşımaktadır. Bir taraftan gerçekçi bir etki yaratırken, bir taraftan da okuyucuyu yönlendirici, bilgilendirici, yani okuyucuya yardım eden bir nitelik taşımaktadır" (2017, s. 331).

Bununla birlikte kaynak kullanımı konusundaki hassasiyetin kurgudaki kronolojik işleyişi ve biyografik kurguyu da büyük ölçüde etkilediği veya belirlediği açıktır. Murat Koç, Cahit Sıtkı Tarancı'nın hayatıyla ilgili evreleri ortaya koyarken onun biyografisiyle ve sanatıyla ilgili kaynaklardan edindiği bilgileri kronolojik bir sıraya yerleştirmiş ve kurguyu bu iskelet veya temel üzerine inşa etmiştir. Kronolojik bilgilerin ve biyografiyle ilgili tespitlerin her ne kadar olay örgüsünün doğrultusunu belirlemede ve kurgusal dünyayı yaratmada yardımcı olacağı düşünülse de anakronizme düşmemek ve gerçeklerle çelişmemek için yazarın kalemini belli bir çerçevede hareket etmesini zorunlu kılacağı açıktır. Buna bağlı olarak Murat Koç, daha çok eserdeki yan olaylarda mimetik durumun dışına çıkabilmekte -Oktay Rifat'ın akrabası Hüner Hünerli ile ilgili anekdotta, Sait Faik Abasıyanık'ın "Louvre'dan Çaldığım Heykel" hikâyesi etrafında oluşturulan anlatımda, Beşiktaşlı sevgili ile esmer sevgilinin buluşturulduğu rüya metninde görüleceği üzere- ve kurgusal açıdan analitik denebilecek büyük bir çaba ve dikkatle hareket etmektedir.<sup>2</sup> Bu noktada yazarın sanatçı kimliğinin yanında araştırmacı / akademisyen kimliği de devreye girer ve sanatsal metin bu zorlu yaratım sürecinden geçerek ortaya çıkar.

Yazarın araştırmacı ve akademisyen kimliğinin sağladığı fayda, özellikle "Ankara ve Memuriyet-Otuz Beş Yaş'ın Gölgesinde" başlıklı altıncı bölümde Yaşar Nabi'nin okur mektuplarından hareketle hazırladığı ankette, "Dost Portreleri Arasında" adlı portre anlatımlarında ve Cahit Sıtkı'nın şiirlerinin yazılış hikâyelerinin aktarıldığı yerlerde kendisini gösterir. Murat Koç bu kısımlarda titizlikle bir derleme yapar ve ilgili bölümlerden bahsedilen

<sup>2</sup> Yan olaylar, *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*'da hem kurgu hem de sanat açısından ayrıca önemlidir. Mustafa Apaydın'a göre, biyografik romanların en büyük eksikliği bu tür eserlerin kurmaca bir dünyayı sunmaya vaat etmesine rağmen gerçekliğin dışına çıkamamasıdır: "Biyografik romanlar, yukarıda da işaret edildiği gibi, bazı teknik sorunları barındırmaktadır; ancak en önemli sorun, roman gibi, daima kurmaca bir dünya sunmayı vaat etmiş bir edebî türü, gerçekleri anlatmayı amaçlayan bir türün yerine koymaktan kaynaklanmaktadır. Bu durum, biyografik romanları, çok kez, diğer romanlara göre daha basit, estetik yönü daha zayıf kılmaktadır. Yazara birkaç biçim denemesi dışında kurmacaya dayalı bir dünya yaratma imkânı tanımadığı için biyografik romanlar; yaratıcılık anlamında daha sınırlı metinler olarak gözükmektedirler." (2001, s. 176). Murat Koç'un romanında ise ustalıkla kurguya dâhil edilen yan olayların çokluğu, biyografik romanlarda gerçeklikle taban tabana çelişmeden de sanatsal yaratımın anlatıma hâkim kılınabileceğini göstermektedir.

kısımlarda da belirtildiği gibi, araştırmaya dayalı kurgusal bir kompozisyon kurar. Söz konusu tavrın romana edebî ve estetik zevkin yanında öğreticilik vasfını da kazandıracacağı açıktır.<sup>3</sup>

Romanla ilgili üzerinde durulması gereken bir diğer mesele ise gerek şaire gerekse onun çevresine ait mektupların eserin anlatım tekniğinde önemli bir yer taşımasıdır. Bu önem, mektupların roman içerisinde taşıdığı geniş hacimden de fark edilebilir. Romanın anlatıcısı Cahit Sıtkı Tarancı olarak kurgulanmıştır. Yani eser birinci şahsın bakış açısıyla yazılmıştır. Dolayısıyla *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı*'da olduğu gibi roman, “teknik olarak otobiyografik romana yakın bir biyografik roman olarak da görülebilir” (Güngör, 2017, s. 119). Fakat yazar burada sadece Cahit Sıtkı'yı değil onun çevresinden farklı kimseleri de sık sık konuşturmayı tercih etmiştir. Bu açıdan mektuplar farklı bakış açılarını ortaya çıkarmakta; Cahit Sıtkı'nın çevresi ile ilişkisini ve kurduğu bağları gösterdiği gibi, çevresinin de Cahit Sıtkı'ya yaklaşımını yansıtmaktadır.

Son olarak mektup tekniği, yazarın romanda dil ile ilgili kullanımının niteliğini en iyi şekilde gösteren argümandır. Murat Koç, Cahit Sıtkı Tarancı'nın yazı dilini stilize ederek konuşma diline ve roman diline uyarlamıştır. Şair Cahit Sıtkı Tarancı'nın kendi dili ve üslubu ile Murat Koç'un roman kahramanı olan Cahit Sıtkı Tarancı'nın dili ve üslubu arasındaki uyum en iyi şekilde Cahit Sıtkı'nın yazılarından ve mektuplarından alıntılanan kısımlar ile kurgusal ifadelerin yer aldığı kısımlar karşılaştırıldığında görülecektir. Aynı dil ve üslup başarısı başta Ziya Osman Saba olmak üzere diğer roman kahramanlarının konuşturulduğu bölümlerde de göze çarpar. Diğer kahramanların kendilerine has dil ve üslupları ile Cahit Sıtkı Tarancı'nın kendisine has dil ve üslubu arasında özellikle sentaks ve vokabüler açısından farklılıklar vardır.

### 3. Sonuç

*Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*, Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatının önemli şairlerinden Cahit Sıtkı Tarancı'nın çocukluğundan ölümüne kadar bütün hayatını kapsayan bir biyografik romandır. Murat Koç, bu romanda hem birincil hem de ikincil kaynaklara giderek ve kurgusal işleyişi / unsurları sık sık dipnotlarla destekleyerek özgün bir anlatım yolu tercih etmiştir. Romanda Cahit Sıtkı Tarancı'yı konuşturarak birinci şahsın bakış açısını hâkim kılsa da sık sık Cahit Sıtkı'ya ve onun yakın çevresine ait mektuplara yer vererek çok sesli bir yapı meydana getirmiştir.

Yazar, biyografik roman türünün bünyesi ve karakteri gereği, esas olaylarda ve esas şahıslarda Cahit Sıtkı Tarancı'nın hayatıyla ilgili kaleme alınmış kaynaklara ve literatüre bağlı kalmıştır. Fakat bununla birlikte özellikle yan olaylar ve yan / yardımcı karakterlerin kurgulanışında yazarlık muhayyilesini, okurun dikkatini çekecek ve hatta gerçeklik izlenimi uyandıracak şekilde harekete geçirmiştir.

Aynı çerçevede değerlendirilebilecek bir diğer husus, yazarın kullandığı dildir. Murat Koç, kahramanlarını konuştururken -başta romanın aslî şahsı olarak Cahit Sıtkı Tarancı'nın dili olmak üzere- onların şiir ve nesir dilini stilize ederek kurguya yansıtmıştır. Söz konusu durum,

<sup>3</sup> Murat Koç, biyografi eksenli kurgusal dünyayı inşa ederken akademisyen kimliğinin büyük bir fayda sağladığının farkındadır ve bu durumu *Kırık Kalemler Kadınlar* romanı üzerine verdiği bir mülakatta kısaca şöyle değerlendirmektedir: “Akademik çalışmalar objektiflik istiyor, romansa sanatkârın muhayyilesini alabildiğine özgür bırakmasını bekleyen bir tür. Başlangıçta tereddütlerim oldu. Acaba kurgusal romanlar yazsam daha mı iyi olur, diye düşündüm. Fakat şunu fark ettim ki araştırma amaçlı okumalar yapmayı da çok seviyorum. Bu sebeple ikisini biyografik romanda birleştirdim. Akademisyen olmak, yazdığım iki roman için araştırmacı dikkatiyle kaynaklara gitme imkânı verdi. Bu sebeple işimi kolaylaştırdı diyebilirim.” (İpek, 2021, s. 28).

aynı şekilde romandaki gerçeklik hissini artıran bir nitelik göstermektedir. Bunu yalnızca karakterlerin duygusal ve psikolojik hâllerinin yerinde ve doğru aktarılması şeklinde yorumlamak yanlıştır. Zira yazarın sentaks ve vokabüler benzeşmesi açısından da ciddi bir çaba gösterdiği fark edilmektedir.

Metin halkalarını belirleyen şey, Cahit Sıtkı Tarancı'nın Galatasaray Lisesine gidişi, Mülkiye Mektebindeki başarısızlığı, ilk şiir kitabı olan *Ömrümde Sükût*'un yayımlanması, Ticaret Mektebi'ne başlaması, Paris yolculuğu, askerlik süreci, memuriyet hayatına dâhil olması, 1946 yılında Cumhuriyet Halk Partisi şiir ödülünü "Otuz Beş Yaş" şiiri ile aldıktan sonra aynı adla bütün şiirlerinin basılması, Cavidan Tınaz ile evliliği, felç geçirmesi gibi hayatındaki birtakım kırılma noktalarıdır. Bu kırılma noktaları yazar tarafından aynı zamanda birer dönüm noktası olarak kabul edilmiş ve şairin hayatı, bölüm başlıklarından da anlaşılacağı üzere, bahsi geçen olaylar çerçevesinde ele alınmıştır.

Son olarak *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*'nun, yazarın *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı* ve *Kırık Kalemli Kadınlar* adlı diğer iki romanıyla birlikte düşünüldüğünde edebî şahsiyetlerden meydana gelen bir biyografik roman serisinin son halkası olduğunu vurgulamak mümkündür. Murat Koç'un bu konudaki istikameti ve istikrarı ise biyografik romanlarının farklı edebî simaların da hayatlarının kurguya yansıtılması yoluyla süreklilik ve devamlılık göstereceğine işaret etmektedir.

### Kaynaklar

- Abasıyanık, S. F. (2013). *Semaver*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Apaydın, M. (2001). Biyografik romanlar ve Türk edebiyatında biyografik romanın gelişimi üzerine bazı gözlemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 165-176.
- Bakır, M. (2019). Türk edebiyatında biyografik roman örneği olarak *Adı: Aylin*. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür-Sanat-Mimarlık Dergisi*, 2(4), 308-328.
- Childs, P.-Fowler, R. (2006). *The Routledge dictionary of literary terms*. Routledge.
- Cuddon, J. A. (2013). *A dictionary of literary terms and literary theory*. Oxford: Blackwell.
- Çetin, N. (2011). *Roman çözümleme yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Çetindaş, D. (2016). *Türk edebiyatında biyografik anlatı ve romanlar*. İstanbul: Kesit.
- Dervişcemaloğlu, B. (2017). Biyografik bir roman örneği: *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı*. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 329-338.
- Güngör, B. (2017). Her şey Tanpınar'a karşı: Murat Koç'un *Her Şey Bana Karşı* romanına genel bir bakış. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 9(17), 117-131.
- Huyugüzel, Ö. F. (2018). *Eleştiri terimleri sözlüğü*. İstanbul: Dergâh.
- İpek, A. (2021). Murat Koç ile *Kırık Kalemli Kadınlar* üzerine. *Türk Edebiyatı*, 574, 28-31.
- Kaygın, Ş. (2018). *Bir biyografik roman incelemesi: Daniel Kehlman'ın "Dünyanın Ölçümü" adlı romanı*. Ankara: Akçağ.
- Koç, M. (2021). *Kırık kalemli kadınlar*. İstanbul: Kapı.
- Koç, M. (2024). *Ben Cahit Sıtkı-sesim sessizliğim oldu*. Konya: Palet.
- Okay, O. (2008). *Beşir Fuad -ilk Türk pozitivist ve natüralisti*. İstanbul: Dergâh.

- Stevick, P. (2004). *Roman teorisi*. (Çev. Sevim Kantarcıoğlu), Ankara: Akçağ.
- Tanpınar, A. H. (2003). *XIX. asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan.
- Tarancı, C. S. (2010). *Otuz beş yaş*. (Der. Asım Bezirci), İstanbul: Can.
- Türk, E. B. (2016). *Kurmacadan gerçeğe Hasan İzzettin Dinamo (roman-otobiyografi)*. Trabzon: Serander.

### Extended Abstract

The biographical novel in Turkish literature emerged after the establishment of the Republic. Compared to the dates of the emergence of other literary genres or novel genres, the date is rather recent. It is also doubtful that Turkish literature presents a sufficient number of works in the genre of biographical novels. A comparable issue is also evident in the nature of the biographical novel. However, the increase in the publication and readership of biographical novels after the 2000s is very promising. Since then, authors have attempted new methods in biographical novels and dealt with the genre in various ways. Similarly, the presence of a readership interested in biographical novels, albeit partially, can be recognized. The momentum in the biographical novel, both author- and reader-driven, is expected to elevate the issue to a level worthy of further exploration.

Murat Koç, who is also a New Turkish literature researcher and academician, authored three biographical novels: *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı* (2016), *Kırık Kalemli Kadınlar* (2021), and *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* (2024). In *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Son Savunması-Her Şey Bana Karşı*, Ahmet Hamdi Tanpınar's life is novelized; in *Kırık Kalemli Kadınlar*, Nigâr Hanım's biography is narrated in a fictional framework and the lives of pioneering women, including Makbule Leman, Fatma Aliye Hanım, and Emine Semiye, are presented; and in *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu*, the tragic life of Cahit Sıtkı Tarancı, one of the poets of the Republican Era, is covered.

The present study provides general information about the genre of biographical novels, and then discusses the author's last novel *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* as a biographical novel, and also analyzes it thematically in chapters and aims to introduce it. In this regard, all efforts were made to identify and interpret the distinctive features of the novel.

Except for the prologue titled "Anneme Mektup", *Ben Cahit Sıtkı-Sesim Sessizliğim Oldu* consists of nine chapters: "Galatasaray Lisesi-Baudelaire'in Peşinde", "Mülkiye Mektebi-Ömrümde Sükût'un Yıldız Işıkları Altında", "Ticaret Mektebi-Şiire Dair Hülyaların Gölgesinde", "Paris-Baudelaire'in ve Diğer Üstatların İzinde", "Askerlik-Şairane Düşüncelerin Ortasında", "Ankara ve Memuriyet-Otuz Beş Yaş'ın Gölgesinde", "Dost Portreleri Arasında", "Evlilik Düşlediğimden Güzel", and "Kendi Bilincimle Baş başa". Each chapter is further divided by Roman numerals. At the end of the work, a list of the sources utilized in the process of forming the biographical fiction is included.

Cahit Sıtkı Tarancı is fictionalized as the narrator of the novel and therefore the work is written from the first-person point of view. The novel also includes real and fictional letters from the poet's circle of family and friends. The starting point of the plot is childhood. Furthermore, as can be understood from the chapter titles, the events are organized chronologically.

The first chapter of the novel, titled "Galatasaray Lisesi-Baudelaire'in Peşinde", tells the story of Cahit Sıtkı Tarancı's life until his admission to the Mülkiye School, that is, his early youth. The narrative in the second section, "Mülkiye Mektebi-Ömrümde Sükût'un Yıldız Işıkları Altında", is shaped by two significant elements in the poet's life: Cahit Sıtkı Tarancı's unsuccessful Mülkiye School years at Yıldız and the publication of his first book of poetry, *Ömrümde Sükût*. The chapter titled "Ticaret Mektebi-Şiire Dair Hülyaların Gölgesinde" is the shortest chapter of the novel by volume. In this section, the author reveals an important period in which Cahit Sıtkı Tarancı was confronted with the realities and material difficulties of life. In the section titled "Paris-Baudelaire'in ve Diğer Üstatların İzinde", Yunus Nadi and his son Doğan Nadi, who published the *Cumhuriyet* newspaper, send Cahit Sıtkı to Paris to restart his education and write new poems and stories. "Askerlik-Şairane Düşüncelerin Ortasında" is devoted to the narration of Cahit Sıtkı Tarancı's military service days. In the chapter titled "Ankara ve Memuriyet-Otuz Beş Yaş'ın Gölgesinde", Cahit Sıtkı Tarancı starts working as a translator at the Anadolu Agency in Ankara in 1944 owing to his French. Later, with the reference of Ahmet Hamdi Tanpınar, an MP from Maraş at the time, he transfers to the Soil Crops Office. Finally, he works as a translator at the Ministry of Labor. In this section, Cahit Sıtkı Tarancı's receiving the Republican People's Party poetry prize in 1946 for his poem

“Otuz Beş Yaş” is treated as both a turning point in his life and an event that colored his Ankara days. The seventh chapter titled “Dost Portreleri Arasında” stands out from the other chapters of the novel. In this section, the author opens a parenthesis to the chronological process and mentions Cahit Sıtkı Tarancı’s “memories that leave traces of his friend portraits”. Peyami Safa, Ahmet Hamdi Tanpınar, Baki Süha Ediboğlu, Sabahattin Kudret Aksal, Munis Faik Ozansoy, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Elif Naci, Mehmet Kemal, Salim Şengil, Hüseyin Şahsuvar, Orhan Veli Kanık and Ziya Osman Saba are discussed in this section. The eighth chapter, “Evlilik-Düşlediğimden Güzel”, is a chronological continuation of the sixth chapter, “Ankara ve Memuriyet-Otuz Beş Yaş’ın Gölgesinde”. In this section, a new phase begins in Cahit Sıtkı’s life. The poet falls in love with Cavidan Tınaz at work and marries her after long efforts. In the ninth and final chapter, “Kendi Bilincimle Baş başa”, Cahit Sıtkı Tarancı appears before the reader paralyzed on the right side of his body and unable to speak. In this part of the novel, Murat Koç makes Cahit Sıtkı speak only in his mind and uses a technique approaching stream of consciousness in which internal monologue is dominant. With this method, he attempts to present Cahit Sıtkı Tarancı’s mental crisis to the reader in a fictionally transparent way. The novel ends with Cahit Sıtkı’s death.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 492-504, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**SANATTA YÜCE KAVRAMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA\***

**Yıldız ÖZER\*\***

**Geliş Tarihi: 06 Mayıs 2024**

**Kabul Tarihi: 09 Mayıs 2024**

**Öz**

Yüce kavramı, Antik Yunan felsefesinde ve MS 1. yüzyılda Sahte Longinus tarafından ele alınarak incelenen bir kavramdır. Daha sonra, Edmund Burke ve Immanuel Kant'ın felsefi çalışmalarında tekrar gündeme gelmiştir. Longinus'un ele aldığı yüce, Homeros'un şiirleri ve klasik trajedilerdeki duyguları içerirken, Edmund Burke ve Immanuel Kant gibi filozoflar, yücelik kavramını daha fazla araştırmışlar ve farklı açılardan ele almışlardır. Burke, yüceyi acıya, tehlikeye ve korkuya dayandırırken Kant, estetik ve etik arasında bir köprü olarak görmüştür.

Romantik sanatçılar, doğanın yüceliğini vurgulayarak doğa manzaralarını korkutucu ve hayranlık uyandırıcı bir şekilde tasvir etmişlerdir. Günümüzde, teknoloji ve tüketim kültürü, doğanın yerini alarak yeni bir yücelik anlayışı oluşturmuştur. Çağdaş sanat, yüceliği doğal manzaralardan ziyade insan duyguları ve teknolojinin karmaşıklığıyla ilişkilendirir. Çağdaş sanatta yüce kavramı, geleneksel tanımının ötesine geçerek farklı yorumlara ve ifadelere sahip olmuştur. Geleneksel anlamıyla yüce, insanı korkutup hayranlık uyandıran doğal güzelliklerin veya büyüklüklerin bir ifadesi olarak düşünülürken, çağdaş sanatta, daha soyut ve kişisel bir anlam kazanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yüce, sanat, güzel, doğa.

**A RESEARCH ON THE CONCEPT OF THE SUBLIME IN ART**

**Abstract**

The concept of the sublime is a concept that was analysed in Ancient Greek philosophy and in the 1st century AD by Longinus the Pseudo. It was later revived in the philosophical works of Edmund Burke and Immanuel Kant. While the sublime that Longinus dealt with includes the emotions in Homer's poems and classical tragedies, philosophers such as Edmund Burke and Immanuel Kant further explored the concept of the sublime and dealt with it from different angles. While Burke based the sublime on pain, danger and fear, Kant saw it as a bridge between aesthetics and ethics.

Romantic artists, emphasising the sublimity of nature, depicted landscapes in a frightening and awe-inspiring way. Today, technology and consumer culture have replaced nature and created a new understanding of the sublime. Contemporary art associates the sublime with human emotions and the complexity of technology rather than natural landscapes. The concept of the sublime in contemporary art has gone beyond its traditional definition and has different interpretations and expressions. While the sublime in the traditional

\* Bu makale Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Heykel Ana Sanat Dalı, Plastik Sanatlar Bilim Dalı "Ekolojik Dengenin Korunmasında Sanatın Rolü" isimli sanatta yeterlik tezinden geliştirilerek üretilmiştir.

\*\* Uzman; [ozeryldz@hotmail.com](mailto:ozeryldz@hotmail.com)

sense is considered as an expression of natural beauty or greatness that frightens and fascinates people, in contemporary art, it has gained a more abstract and personal meaning.

**Keywords:** Sublime, art, beautiful, nature.

## Giriş

Yüce kavramı, ilk olarak Antik Yunanlı MS 1. yüzyılda sahte Longinus tarafından ele alınan bir incelemedir. Bu inceleme de yücelik deyimini Longinus özellikle Homeros'un şiirleri ve klasik trajedilerde gözlemlenen yüce duyguları incelerken yaratıcının ve eserini algılayanın duygusal katılımını vurgular. Yücelik kavramı, ulvi ve asil tutkuları ifade eder, bu da hem eserin yaratımında hem de algılanmasında önemli bir rol oynar. Longinus, sanat eserlerinin yaratılma sürecindeki heyecan anına büyük önem verir. Ona göre, yücelik, şiirsel ifadenin içten harekete geçirdiği bir duygu durumudur ve bu da dinleyiciyi veya okuru coşkuya sürükler. Bu bağlamda, sanatın aracılığıyla yüceliğe ulaşılabileceği sonucuna varır. Bu, sanat eserlerinin sadece estetik bir deneyim sunmakla kalmayıp aynı zamanda insan duygularını derinden etkileyebileceği ve yücelik hissi uyandırabileceği anlamına varır (Eco, 2016, s. 278).

Sanatta “yüce” kavramı, tarih boyunca farklı dönemlerde ve kültürlerde farklı anlamlar taşımıştır. İnsanlık tarihinde, “yüce” genellikle estetik deneyimde, metafizikte veya toplumsal düzen içinde önemli bir yer tutmuştur. Antik Yunanda yüce estetik ve felsefi bağlamlarda önemli yer tutmuştur. Orta Çağ'da, Katolik Kilisesinin etkisi altında, “yüce” kavramı sıklıkla dinî bağlamlarda kullanılmış ve 18. ve 19. yüzyıllarda Romantizm akımıyla birlikte, “yüce” kavramı duygusal ve estetik deneyimde önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Yüce uzun bir süre gündeme gelmemiştir ve gündeme ilk olarak getiren Edmund Burke ve ondan etkilenen Kant sayesinde gerçek anlamını kazanmıştır.

## 1. Yüce Kavramı

Edmund Burke estetik anlayışını, felsefi araştırması olan “*Yüce ve Güzel Kavramlarımızın Kaynağı Hakkında Felsefi Bir Soruşturma*” isimli kitabı, 18.yüzyıl düşüncesi açısından önemlidir. Kendisinden önceki düşünürler tarafından pek ayrımı yapılmayan sanatta “yüce ve güzel” kavramları arasındaki belirsizliği ortadan kaldırmada öncülük etmiştir. (Develi, 2017, s. 37). Yüzyıllar boyunca, güzel ve keyif verici şeyler gibi, korkunç, ürkütücü, acı verici şeylerin veya olayların da olduğu kabul edilmiştir; çirkinliğin, biçimsizliğin ya da dehşetin ya da şeytanın, ölümün ya da bir fırtınanın betimlemelerini ürettiği için sanat, sıkça övülmüştür (Eco, 2016, s. 281).

Uzun süre güzel ve yüce birbirinin yerine kullanılmış ve Burke bu iki kavramı birbirinden kıyaslayarak kategorilere ayırmıştır. Burke'ün “*yüce ve güzel*” kıyaslamasında, yüce ve güzel kavramlarının insan deneyimindeki farklılıklarını ele alır. Burke'e göre yüce, büyük, etkileyici ve heybetli olanı ifade ederken güzel daha ince, zarif ve estetik açıdan çekici olanı ifade eder. Yüce genellikle abartılı ve göz alıcıdır, ancak güzel daha zarif ve nispeten daha küçük ölçekte olmalıdır. Yüce, insanı büyüleyen ve etkileyen bir şey olabilirken güzel daha çok estetik zevklerimize hitap eder. Ayrıca, yüce genellikle acıya, zorluklara veya yüksek ideallere dayanma yeteneği ile ilişkilendirilirken güzel daha çok hazzı, keyfi ve estetik deneyimlere dayanır. Kavramlar birbirlerinden sonsuza kadar ayrılırken sanat eserlerinde de bu ayrımları görülür. Burke'ün yüce olanı huşu, dehşet ve tehlike deneyimleriyle ilişkilendirmiş ve doğayı, bakanlarda en güçlü hisleri yaratma kapasitesine sahip en yüce nesne olarak görmüştür.

Burke, korkunun insan zihninde nasıl güçlü bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin, diğer tutkuları ve akıl sürecini nasıl etkisiz hâle getirebileceği üzerinde durmuştur. Eco (2016) Burke'ün yüceyi; “Acı ve tehlike düşüncesini oluşturmak için gereken neyse, başka bir deyimle, hangi yöntemle gerçekleşirse gerçekleşsin, korkunç olan ya da korkunç şeylerle bağlantısı olduğunu; bunun yanı sıra, dehşete eş etki yapan ne varsa, işte o yüceliğin kaynağıdır; yani aklın hissedebileceği en güçlü duyguları yaratır.” düşüncesini belirtir. Burke güzellikle yüceyi yan yana değil birbirinin karşısına yerleştirdiğini söyler (Eco, 2016, s.290).

Burke, güzelliğin niteliklerini, küçük, pürüzsüz olmak, uzuvların doğrultusunda bir çeşitlilik olması, uzuvların birbiri içinde erimesi, narin yapıda olmaları, renklerin açık ve parlak olması gerektiğini söyler. Yücenin özelliklerini ise, büyük boyutluluk, yalçınlık, özensizlik, sağlamlık, dayanıklılık ve karanlıktır (Eco, 2016, s. 290). Burke'ün güzellik ve yücelik arasındaki ayrımı, estetik deneyimin farklılığını anlamamıza yardımcı olmuştur. Burke, güzellik ve yücelik arasındaki ayrımı yaparak yüceliğin özelliklerini vurgulayan bir yaklaşım geliştirmiştir. Güzellik ve yücelik, insanın sanat ve doğa karşısında farklı duygusal tepkilerini ifade ederken bu yaklaşım güzellik ve yüce kavramları arasındaki derin farkları aydınlatır. Güzellik, uyum, zarafet ve hoşluk gibi özelliklerle ilişkilendirilirken yücelik, korku, hayranlık ve şaşkınlık gibi duyguları tetikler. Bu ayrım, estetik deneyimin çeşitliliğini ve insanın sanat ve doğa karşısındaki duygusal tepkilerini daha iyi anlamamıza katkı sağlar (Bayrak ve Alioğlu, 2019, s. 4-5). Yüce kavram, insan algısını oldukça zorlayan çok güçlü bir duyguyu ortaya koyar. Bu güçlü duygu kaynağında ise eşikler bulunur. Burke'a göre, yüce duygu, korku, dehşet ve hayranlık gibi olumsuz duyguların bir karışımıyla oluşur. Bu nedenle, yüce kavramlar, sınırlı algılara meydan okuyan güçlü bir duyguyu ifade eder. Bu duygu, negatif duyguların yanı sıra nesnenin boyutlarıyla da ilişkilidir (Dedeoğlu, 2017).

Burke'a göre, Tanrı'nın yüceliği, insanların kavrayışını aşan bir varlık olarak tanımlanır. Tanrı'nın kudreti karşısında duyulan korku, diğer özelliklerle birlikte düşünüldüğünde bile hâlâ mevcut olabilir ve insanların fani korkularına teselli sağlamakla birlikte, Tanrı'nın kudreti karşısında da büyüleyici bir etki yaratır (Koşar, 2021, s. 153).

Burke, sanatın “Yüce” kavramını vurgulayarak, insanları hayranlıkla doldurabileceği gibi rahatsız da edebileceğini belirtmiştir. Romantikler, bu kavramı önemli bulmuşlardır çünkü bu, sanatın insan duygularını derinden etkileyebilen ve içsel derinlikleri keşfetme gücünü vurgular. Burke'ün teorisi, sanatın sadece güzellik ve hoşlukla sınırlı olmadığını, aynı zamanda insan ruhunda derin etkiler bırakabilecek, korkutucu ve etkileyici unsurlara da sahip olduğunu öne sürer. Bu da Romantik sanatçıların, doğanın vahşi ve çarpıcı yönlerini, insanın duygusal ve ruhsal deneyimlerini, hatta karanlık ve gizemli olanı ele alma eğilimlerini destekler (lebriz.com).

Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft* (Yargı Gücü'nün Eleştirisi) (1790) adlı eserinde güzellik ve yücelik kavramlarını detaylı bir şekilde ele almıştır. Kant'a göre, güzellik ve yücelik arasında önemli farklar bulunmaktadır. Güzellik kavramı, Kant'a göre, herhangi bir kavramdan, böyle bir kavramla bağlantısı olmadan nesnel açıdan keyif verendir ve keyfin konusu, tanımladığımız şeydir (Eco, 2016, s. 264), zevkin bir nesneye yöneltilmesiyle ilgilidir ve bu nesnenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Yani, güzel olan bir şeyin amacı belirli bir amaca hizmet etmek değildir ve bu özellik herkes için geçerli olmalıdır. Kant'a göre, güzellik, nesnenin kendisinde bulunan özelliklerden kaynaklanır ve duysal deneyimle ilgilidir.

Bozkurt (2014), Kant'ın estetik felsefesinde, güzel ve yüce kavramları benzerdir ancak farklı özelliklere sahiptir. Güzel, zevk verici ve uyumlu düzenlenmiş olanı ifade ederken yüce



daha çok hayranlık uyandıran, büyüleyici veya etkileyici olanı ifade eder. Kant'a göre, güzellik öznel olabilir ancak yüce, kendiliğinden haz uyandırır ve evrensel bir değer taşır (Bozkurt, 2014, s. 154). Immanuel Kant'ın yüce kavramı, estetik ve etik arasında köprü kurar. Yücelik deneyimi, duysal deneyimlerin ötesinde bir tatmin veya doyum hissini aşan ve insanın etik duyarlılığını harekete geçirir. Kant'a göre, yüce deneyimi insanın sıra dışı bir gerçeklikle karşılaştığı ve bu karşılaşma sonucunda duygusal bir tepki verdiği, saygı, hayranlık ve hatta korku karşısında duygularını deneyimlediği bir durumdur. Yüce, sıradan güzellikten oldukça sığ bir mana taşır ve etik değerlerle de yakından ilişkilidir. Bu nedenle, yücelik estetik deneyimden çok daha derin bir boyuta sahiptir ve insanın ahlaki duyarlılığını etkiler.

Kant'ın estetik görüşünde, "yüce" kavramı, insanın algısal deneyimlerine dâhil olan büyük ve güçlü gerçeklikleri ifade eder. Yüce, insanın kavrayabileceği sınırları, büyüklük ve güç bakımından insan ölçülerini aşan bir kavramdır. Kant'a göre, bu kavram estetik deneyimde insanın hayal gücünü ve duygusal tepkilerini etkiler. Ayrıca, felsefe, din, etik ve estetik gibi farklı alanlarda da kullanılan ve insanın kavrayabileceği sınırları aşan ve insanı hayretle dolduran bir gerçekliği ifade eder. Cousins, yüceyi şu sözlerle açıklar:

Cousins'e göre," Yüce", özel bir tür imge ya da nesne değildir, özne ile nesnenin belirli bir ortamda birbirleriyle dinamik bir ilişki kurduğu bir sahnenin hayata geçmesidir. Nesnenin heybeti özneyi doğrudan tehdit etmez; öznenin tehlike halindeyken bile güvende olması kaydıyla, onda kendi ufğunun, hatta ölçeğinin, korkunç ve muazzam nesneden daha büyük olduğu yolunda bir idrak oluşmasını sağlar. Kant'ın Tanrı'nın korkutuculuğundan söz etmesi tam da bu anlamdadır. Ruhun şümülünü kavrayışımız, bu heybetli, korkutucu mahiyeti sezme tecrübesinden geçmemize bağlıdır (Cousins, 2021).

Kant, güzel'i, hoş' tan, iyi'den, doğru'dan, yararlıdan ayırırken güzel' in kavramdan, erek tasavvurundan yoksun olduğunu söyler ve şöyle der:

*"Bir doğa güzelliği güzel bir şeydir, sanat güzelliği ise bir şey hakkında güzel bir tasavvurdur"* (Soğancı ve Aydoğan, 2014, s. 72).

Kant'a göre, güzellik nesnel bir özellik değildir, ancak bir nesnenin algılayıcıda uyandırdığı keyifli bir duygudur. Kant, bu duygunun evrensel ve zorunlu olduğunu öne sürer; yani, bir şeyin güzel olarak algılanması, sadece bireyin kişisel tercihine bağlı değildir, aynı zamanda diğer insanlar tarafından da paylaşılabilir bir nitelik taşır.

Shinkle, Kant'ın çerçevelediği şekliyle "yüce'yi" bir özne sorunu olarak görür. Ona göre "yüce, düşünebilmenin bile zihnin herhangi bir duyu ölçüsünü aşan bir güce sahip olduğunu kanıtlayan şeydir." Yüce duygulanım, öznel sınırları sınımanın, insan benliğinin ve onun doğayla ilişkisinin sınırlarını keşfetmenin ve onaylamanın bir yoluydu" olarak ifade eder (Shinkle, 2013).

Kant'ın estetik deneyimi matematiksel ve dinamik yücelik olarak iki düzene ayırmıştır. Matematiksel yüce, insanın hayal gücünü zorlayarak sonsuzluğu düşündüren manzaraları içerirken, dinamik yüce doğanın gücünü temsil eder ve insanın korku ve hayranlık duygularını uyandırır. Bu çerçeve, estetik deneyimi daha derinlemesine anlamak için değerli bir araç sağlar. (Bozkurt, 2014, s. 154). Kant'ın "yüce" kavramını iki ayrı kategoride ele alması, estetik deneyimlerimizi ve duygusal tepkilerimizi farklı açılardan anlamamıza yardımcı olur. Matematiksel yüce, soyut ve hayal gücüne yönelik bir deneyimi ifade ederken dinamik yüce daha doğal ve duygusal bir deneyimi temsil eder. Bu kategoriler, Kant'ın estetik felsefesinin temel yapı taşlarından birini oluşturur. Kant'a göre, estetik deneyimlerimizde yüce, insan zihninin kavrayabileceği sınırları aşan bir şeyin varlığını işaret eder ve bu deneyimlerde duygusal bir

derinlik ve hayranlık hissi uyandırır. Bu yaklaşım, estetik deneyimlerimizin çeşitliliğini ve derinliğini anlamamıza yardımcı olur (Bayrak ve Alioğlu, 2019, s. 6). Dinamik yücelik, doğanın gücünün karşısında bireyin karşılaştığı duygusal ve entelektüel bir deneyimi temsil eder. Hem matematiksel hem de dinamik yüce, insan öznesini doğanın alanının üstünde ve dışında tutan ahlaki bir meselenin kendi içinde keşfiyle ilgilidir (Shinkle, 2013).

Schiller'in düşüncesinde, Kant'ın etkisiyle güzellik ve yücelik kavramları bir arada anlamlandırılır. Doğanın dinamik yapısı, güzellik ve yüceliğin temsiliyle özdeşleştirilir. Schiller, doğanın yansıttığı duygular olan, güzeli ve yüceyi birleştirmeye çalışır. Bu süreçte, doğa kendiliğinden hem güzel hem de yüce nesnelere sunar. Schiller'e göre, sanat bu duyguları bir arada tutma kabiliyetine sahiptir. Sanat, doğanın kopyası ile alternatif bir doğa oluşturma fırsatı sunar. Sanatçı, güzel ve yüceyi kendi yeteneğiyle bir arada tutabilir ve doğaya alternatif bir görünüm sunabilir. Romantik figür, temsil edilmeyen yüceyi gösterme yolunu bulur ve bu, güzeli ve dehşeti gizleyerek mümkün olur. Bu şekilde, sanat doğanın güzelliğini ve yüceliğini yeniden yaratırken hayal gücünün sınırlarını genişletir (Dedeoğlu, 2017, s. 28-29).

## 2. Çağdaş Sanatta Yüce

Romantik sanatçılar, insanın doğa karşısındaki küçüklüğünü ve kutsallığını vurgulayarak, doğanın yüceliğini ve kudretini anlatma gayreti içinde olmuşlardır. Doğa manzaraları, korku ve hayranlık hissi uyandıran yüce bir ölçekte tasvir edilmiştir. Yücelik genellikle doğa ile ilişkilendirilir ve sanatta yüceliğin ifadesi, genellikle doğanın gücü, büyüklüğü veya kudreti gibi özelliklerin vurgulanmasıdır. Romantizm döneminde, özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda, doğanın aşkınlığı ve yüceliği sanatta önemli bir tema hâline gelmiştir. Romantizm akımı, doğanın insanın duygusal ve estetik deneyimlerini etkileyecek kadar büyük, gizemli ve güçlü olduğuna inanıyordu. Bu dönemde, sanatçılar ve yazarlar, doğanın manzaralarını, fırtınaları, dağları ve denizleri betimleyerek doğanın yüceliğini ve gücünü vurgulamışlardır. Romantik sanatçılar, insanın doğa karşısındaki küçüklüğünü ve hayranlığını ifade etmek için genellikle manzara resimleri ve şiirlerinde doğanın büyüklüğünü vurgulayan imgeleri kullanmışlardır ve bu nedenle, yüce kavramlar, sınırlı algılara meydan okuyan güçlü bir duyguyu ifade eder. Bu duygu, negatif duyguların yanı sıra nesnenin boyutlarıyla da ilişkilidir. Bu yaklaşım, doğanın aşkınlığına ve yüceliğine olan ilginin sanatta belirgin bir şekilde ifadesi olarak kabul edilir (Bayrak ve Alioğlu, 2019, s. 8). On sekizinci yüzyılın başlarında Joseph Addison, yüce kavramını 'zihni hoş bir tür dehşetle dolduran' bir şey olarak tanımlanmıştır. Turner, John Martin ve Caspar David Friedrich gibi sanatçılar tarafından hararetle araştırılan ve ayrıca Amerikalı soyut ressamlar Rothko ve Barnett Newman tarafından da benimsenen bir fikir olmuştur (Morley, 2010).

20. yüzyılın başlarında modern sanat hareketleri, geleneksel "yüce" kavramına meydan okuduğu dönemdir. Modern sanat, geleneksel formları ve temaları sorgulayarak sanatı daha soyut ve kişisel hâle getirmiş, Postmodern dönemde ise, "yüce" kavramı sıklıkla alaycı bir şekilde ele alınmış ve sanat, pop kültürü ve tüketim kültürü ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, bazı sanatçılar hâlâ yüceyi araştıran ve modern toplumun insanlarına kutsallık ve anlam arayışlarında rehberlik eden eserler üretmeye devam etmişlerdir.

White (2013), 18. yüzyılda doğa, insan için hâlâ güçlü bir sınır olarak algılanıyordu; ancak 19. ve 20. yüzyıllardaki endüstriyel ve teknolojik gelişmeler, doğanın önemini giderek azaltmıştır. Kültür tarihçisi David Nye, doğal çeşitliliğin yerini alan bir 'teknolojik yüce'nin gelişimini belirlemiş ve teknolojik yüceliğin doğal yüceliğin önüne geçtiği sonucuna varmıştır. 1960'lara gelindiğinde ise sosyolog ve filozof Theodore W. Adorno, doğal yüce kavramının

Avrupa estetik duyarlılığında giderek azalan bir etkiye sahip olduğunu ve insanlığın ‘özdeş olmayan’ ile kurduğu bağı kaybetmeye başladığını belirtmiştir. Bu durum, doğanın insan yaşamında giderek daha az belirleyici bir rol oynamasıyla birlikte teknolojik yüceliğin öne çıkmasını gösterir. (White, 2013). 18. yüzyılda, insan ile doğa arasındaki belirgin sınırın giderek azaldığı ve endüstri devrimiyle birlikte insan yapımı olanın doğaya egemen olmaya başlamasıyla, bir tür melez doğanın ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. 20. yüzyıldaki endüstriyel ve teknik gelişmelerle doğal yüce sonunda insan yapımı bir “ikinci doğaya” dönüşmüştür (Bayrak ve Alioğlu, 2019, s. 2).

Adorno ve Horkheimer, 1944 tarihli “*Aydınlanmanın Diyalektiği*” adlı eserlerinde “kültür endüstrisi” kavramını ortaya atmışlardır. Bu kavram, 1960’ların sonlarından itibaren, kültürün endüstriyel üretim ve tüketim süreçlerine dahil olduğunu ve toplumun kültürel deneyimlerinin endüstriyel bir şekilde şekillendirildiğini ifade eder. Popüler kültürün hızla tüketilen doğası ve estetik değeriyle oynayan Pop Art da bu bağlamda önemli bir role sahiptir. Pop Art, gündelik hayatın nesnelere, sembollere ve imgelere alır ve bunları sanat eserlerinde kullanarak tüketim kültürünü eleştirel bir şekilde yansıtır. Bu, popüler kültürün estetik düzeyine dair derinlemesine bir düşünce ve eleştiri sunar (Özer, 2023, s. 78).

Morley’e göre, “Yüce sorunsalın olumsuzlayıcı bir tasavvurunu oluşturan bir diğer olumsuz bağlam, tüketimci sözde yücelik retoriğinin kitle kültürü içinde sömürülme şeklidir. Otomobillerden erkek tıraş losyonlarına kadar her şeyi satmak için muhteşem efektler rutin olarak üretiliyor. Ancak bu kadar popüler bir kültürün yoğun teknolojik ormanın derinliklerinde büyüyen sanatçılar için yücelik çoğu zaman çekici kalır ve mesele bu sömürülerin etrafından bir yol aramak değil, onlarla farklı bir ortamda yaşamayı öğrenmek meselesidir. Kendini aşmanın araştırılmasına hâlâ izin veren bir tarzıdır.” (Morley, 2010).

1960’lı yıllarda ortaya çıkan pek çok sanatsal yaklaşımda doğayla insan arasındaki ilişki, doğanın yüceliği ve ekolojik konular önemli bir yer tutmuştur. Ancak, bu dönemde doğa ve doğanın yüceliği kavramı üzerinde önemli değişimler yaşanmıştır. Endüstriyel faaliyetler, kirlilik ve doğal kaynakların aşırı kullanımı gibi etkenler doğanın dengesinde bozulmalara neden olması, insanların doğaya olan bakış açısını değiştirmiştir. Artık doğanın sadece yüce ve kutsal olarak değil, aynı zamanda zedelenmiş ve tehdit altında olduğu bir varlık olarak da algılanmasını sağlamıştır. Ayrıca, teknolojik ilerlemenin hız kazandığı bu dönemde, insan yapımı yapılar ve teknolojik gelişmeler doğanın yerini aldı ve teknolojik yücelik kavramı ön plana çıkmıştır. Ancak, bu teknolojik yücelik insanı da aşan bir boyuta ulaştığında, çevresel sorunlara yol açması, Ekolojik Sanat’ın, bu dönemde ortaya çıkmasına neden olmuştur. Pek çok sanatçı doğanın bu ekolojik yüceliğini tekrar kazandırmak adına çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu anlamda ekolojik sanat pratiklerinde de doğanın klasik anlamıyla yücenin yeniden gündemi söz konusudur. Klasik dönemde doğadaki dağların, ormanların, nehirlerin, uçsuz bucaksız denizlerin ve kutuplardaki devasa buzulların yücenin konusu olmuştur. Fakat teknolojinin hayatın bütün alana girmesi ve kapitalizmin doğa üzerindeki önlenemez tahribatı doğanın bu yüceliğini yok etme noktasına getirmiştir.

Çağdaş sanatta yüce kavramı, geleneksel tanımının ötesine geçerek farklı yorumlara ve ifadelerle sahip olmuştur. Geleneksel anlamıyla yüce, insanı korkutup hayranlık uyandıran doğal güzelliklerin veya büyüklüklerin bir ifadesi olarak düşünülürdü. Ancak çağdaş sanatta, yüce kavramı genellikle daha soyut ve kişisel bir anlam kazanmıştır.

Llewellyn ve Riding, çağdaş sanat açıklamalarında; Çağdaş sanatçılar, yüceyi sadece doğanın büyüklüğü ve kudretiyle değil, aynı zamanda insanın duygusal ve zihinsel

derinliklerini keşfetme arayışıyla ilişkilendirirler. Yüce, sadece doğal manzaralarda değil, aynı zamanda insanın iç dünyasında da bulunabilir. Bu anlamda, çağdaş sanat yüceyi, insanın evrensel ve metafiziksel deneyimlerine odaklanan bir arayışın ifadesi olarak görebiliriz. Çağdaş sanatçılar, daha önceki geleneklere bakarak ve modern toplumun çeşitli yönleriyle ilgilenerek yücenin kelime dağarcığını genişlettiler. Yüceliği yalnızca modern bilimde temsil edilen doğanın enginliğinde değil, aynı zamanda kapitalist-endüstriyel sistemin ve teknolojinin hayranlık uyandıran karmaşıklığında ve ölçeğinde de konumlandırılır (Nigel, Llewellyn, 2013).

Pop Art sıradan olan bir nesnesinin tüketilmesinin yüceleştirilerek insanda bir haz yaratma edimi oluşturur. Bu tüketimin yüceliğinin temsili ise sıradan bir nesneyi büyük ölçekli hâle getirme yaklaşımıdır. Pop Art'ın önde gelen isimlerinden Claes Oldenburg'un büyük ölçekli "Floor Burger" (Şekil 1) isimli heykeli günlük tüketim nesnesi olan bir hamburgerin ticari bir nesne haline gelmesi ile popüler kültürün yüceleştirilmesinin bir eleştirisi olarak algılayabiliriz.



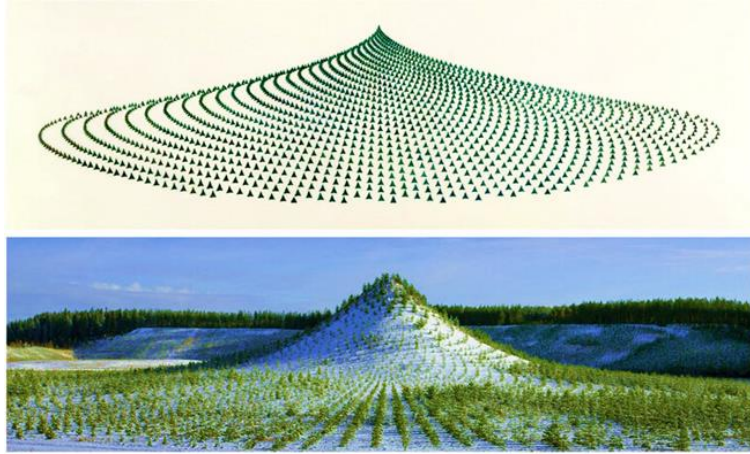
Şekil 1: Claes Oldenburg, Floor Burger, 1962.

Bugün bize en güçlü yücelik duygusunu sağlayan doğadan ziyade teknolojidir. Sanatın çerçevesini Orta Batı'nın uçsuz bucaksız açık alanlarına genişleten Walter de Maria gibi arazi sanatçılarının mirası hâlâ kendini hissettirir. Walter de Maria'nın "Yıldırım Tarlası" (Şekil 2) adlı çalışması, etkileyici ve düşündürücü bir deneyim sunar. Çelik çubukların ızgara sistemi şeklinde belirli aralıklarla yerleştirilmesi, insanları doğanın gücü ve kontrolsüzlüğü hakkında düşünmeye iter. Yıldırımın düşmesi sırasında çekilen fotoğraflar, anın gücünü ve etkisini görsel olarak yakalar. Bu çalışma, Kant'ın yüce kavramı ile ilişkilendirilebilir. Yüce, insanın anlayışını aşan, sınırsız ve etkileyici bir kavramdır. Araziye yerleştirilen çelik çubuklar, insanın karşısında bu yüce gücü temsil eder. İzleyicide, bu çalışma hem korku hem de hayranlık oluşturur. Doğanın gücünün karşısında insanın kendi güvenli alanında olması, bu deneyimin derinliklerine inmeyi ve insanın kendi kırılmasını kabul etmesini sağlar. Bu da izleyicide büyük bir haz ve hayranlık uyandırır.



Şekil 2: Walter De Maria, Yıldırım Tarlası, New Mexico,1977.

Ekolojik sanatçılar, doğanın yüceliğini tekrar kazanmak ve insanların doğa ile olan bağlarını güçlendirmek için büyük ölçekli projeler gerçekleştirmişlerdir. Agnes Denes'in "Ağaç Dağı- Yaşayan Zaman Kapsülü" (Şekil 3) projesi, geniş bir alana ağaç dikilmesini içerir. Bu proje, doğanın ve özellikle de ormanın yüceliğini yeniden canlandırmayı hedefler. Ayrıca, insan zihninde sonsuzluğa açılan bir sıralama oluşturarak projenin geniş alanı insanın hayal gücünü ve duygusal derinliğini etkilemeyi amaçlar. Bu tür projeler, insanların doğaya olan bağlılığını ve doğal çevrelerin önemini vurgulamak için güçlü bir araç olarak kullanılır.



Şekil 3: Agnes Denes, Ağaç Dağı-Yaşayan Zaman Kapsülü, Fillandiya,1992-96.

Agnes Denes, sanat yapmanın çevremize karşı hissettiğimiz sorumluluklarla paralel olduğunu belirtir. Bu düşünce, onun projelerinin genellikle çevresel ve ekolojik temalar etrafında şekillenmesine yol açmıştır. Denes'in çalışmaları, genellikle doğal çevre ve insanlar arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri inceler ve bu ilişkileri sanat yoluyla yansıtır. Doğanın korunması ve insanın doğayla uyumlu bir şekilde yaşaması konularına odaklanarak sanatının çevresel duyarlılık ve sürdürülebilirlik mesajları taşımasını sağlar. Bu şekilde, Denes sanatını, çevresel farkındalığı artırmak ve insanların doğal dünya ile olan ilişkisini yeniden düşünmelerine teşvik etmek amacıyla bir araç olarak kullanır (Zümrüt, 2012). Denes bu projeleri gerçekleştirirken belki sanatın yüce alanıyla ilgili bir düşünce içerisinde olmamıştır fakat insanın içsellikteki doğa yüceliğinin bir yansıması olarak değerlendirebiliriz. Tıpkı Kant'ın dinamik yücesinde doğanın müthiş gücünün "ruhun metanetini (yükselttiği)" ve matematik yücede de hayal gücünün büyük doğayla kaşı karşıya gelmesiyle ortaya çıkan duyguyu ifade etmesi gibidir.

Richard Serra'nın "Zaman Meselesi" (Şekil 4) adlı yapıtı insan boyutunu kat ve kat aşan büyüklükte duvarların içerisine girildiğinde insanda içsel bir yücelik duygusu yaratan labirentler şeklinde çelik bobinlerden oluşan bir yerleştirmedir. Serra'nın yapıtı, izleyiciler üzerinde farklı duygusal katmanlar oluşturarak zaman ve mekânın insan deneyimindeki karmaşıklığını vurgular. İzleyiciler, bu yüksek duvarlar arasında dolaşırken zamanın geçici doğasını ve insanın kendi varoluşunun sınırlarını sorgulama fırsatı bulurlar. Bu deneyim, izleyicilere kendilerini zamanda ve mekânda kaybolmuş hissi yaratırken aynı zamanda içlerinde yücelik duygusunu da uyandırır. İzleyicinin hareketi ve algısı üzerine odaklanan, farklı etkiler yaratan mekânın tamamı heykelin bir parçası olmuştur (Koşar, 2021, s. 158).

Ayrıca, "Zamanın Meselesi", yüce kavramının taşıdığı birden fazla etkiyi ortak bir biçimde kullanarak, izleyicilerde derin duygusal ve düşünsel etkiler yaratır. İzleyiciyi, zaman ve mekân algısını sorgulamaya ve içsel bir yolculuğa çıkarmaya teşvik eder. Bu yapıt, izleyicilere fiziksel ve zihinsel bir deneyim sunarak, onları yücelik duygusunun ve sonsuzluğun önemini düşünmeye yönlendirir.



Şekil 4: Richard Serra, Zaman Meselesi, 2005

Ai Weiwei'nin "Ayçiçeği Çekirdekleri" (2010) (Şekil 5) yapıtı, somut bir nesnenin soyut bir şekilde kurgulanmasıyla büyük etki yaratan bir örnektir. Bu yapıt, izleyicilere sonsuzluğa gönderme yapan bir manzara oluştururken aynı zamanda onlara farklı bir sergi deneyimi yaşama fırsatı sunar.

Yaklaşık olarak yüz milyon el yapımı porselen ayçiçeği çekirdeğinin deniz gibi sergi salonuna yayılması, izleyicilere etkileyici bir görüntü sunar. Bu çekirdekler, her biri bir bireyi temsil eder gibi, sonsuzluğa doğru uzanan bir manzara oluşturarak izleyicilerde derin bir etki bırakır. Yapıt, insan algı sınırlarını zorlayan güçlü bir duyguyu ifade eden soyut bir kavram olan sonsuzluğu somut bir şekilde ifade eder ve izleyicilere bu evrensel konuyu deneyimleme fırsatı verir (Bayraktar ve Alioğlu, 2019, s. 12).

Bunun yanı sıra, Ai Weiwei'nin yapıtı, izleyicilere etkileşimli bir deneyim sunar. İzleyicilere çekirdekler üzerinde yürüme ve hatta yatma izni verilmesi, sergi deneyimini daha kişisel ve derinleştirici hâle getirir. Bu şekilde, izleyiciler sanat eserine fiziksel olarak katılırlar ve soyut kavramlarla duygusal bir bağ kurarlar.





Şekil 5: Ai Weiwei, Ay Çekirdekleri, Tate Modern, London, 2010

Miroslaw Balka'nın devasa metal kutu olan "How It Is" (Şekil 7) adlı çalışması, Edmund Burke'ün yücelik kavramını mükemmel bir şekilde yansıtır. Balka'nın devasa çelik yapısı olan bu çalışma, Burke'ün yüceliğin temel bir yönünü vurguladığı gibi, kontrolümüz veya anlayışımız dışındaki bir şey tarafından tehdit edilmekten kaynaklanan abartılı duyguları tetiklediği ifade edilir.

Morley'e göre, bu çalışmanın içine girildiğinde, geniş karanlık bir oda ve mürekkep rengi boşlukla karşılaşılır, bu karşılaşma insanda rahatlatıcı bir mekân hissini hızla kaybettirir. Bu deneyim, sadece bir sanat eserini deneyimlediğimiz bilincinde olmamıza rağmen, sınırları bozan bir güç ve istikrarı bozan bir deneyim sunar. Bu, Burke'ün yücelik kavramında vurguladığı gibi, insanın kontrolünün veya anlayışının dışındaki bir şeyle karşılaşmanın neden olduğu abartılı duyguları canlandırır. Bu şekilde, Balka'nın eseri yüce deneyimi sorgulayarak ve ziyaretçilerin sıradan algılarını zorlayarak onları etkiler (Morley, 2010).



Şekil 6. Miroslaw Balka, How It Is, Tate Modern, London, 2009.

### Sonuç

Antik Yunan'dan günümüze kadar uzanan "Yüce" kavramı, farklı dönemlerde farklı anlamlar taşımış ve önemli bir rol oynamıştır. Yunan felsefesinde, yüce genellikle ideal bir düzenin veya kusursuz bir formun sembolü olarak kabul edilmiştir. Yüce kavramının sanat ve felsefede derin ve karmaşık bir tarihe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sahte Longinus'un çalışmalarıyla başlayan ve Edmund Burke ile Immanuel Kant'ın felsefi analizleriyle devam eden süreç, yüce kavramının daha da detaylı bir şekilde ele alınmasını sağlamıştır. Burke, yüceyi acıya, tehlikeye ve korkuya dayandırırken, Kant ise estetik ve etik arasında bir köprü olarak görür. Bu filozoflar, yüce kavramını güzellikten ve diğer estetik

kavramlardan ayırarak insan duygularının derinliklerinde yatan evrensel bir deneyim olarak vurgulamışlardır.

Günümüzde, yüce kavramı çağdaş sanatta hâlâ önemli bir yer tutmaktadır. Postmodern sanatçılar, yüce kavramını sorgulama ve yeniden tanımlama eğilimindedirler. Çağdaş sanatta, yüce genellikle insanın doğa, teknoloji, evren veya bilinçaltı gibi kavramlarla olan karmaşık ilişkisini ele almak için kullanılır. Sanatçılar, yüceyi sadece doğanın büyüklüğü ve kudretiyle değil, aynı zamanda insanın duygusal ve zihinsel derinliklerini keşfetme arayışıyla ilişkilendirirler.

Sonuç olarak, yüce kavramı, sanat ve felsefede insanın evrensel deneyimlerini anlamak için önemli bir araç olarak görülmektedir. Antik dönemden günümüze kadar uzanan bu kavramın değişen anlamları ve kullanımları, insanın doğa, duygu ve bilinçaltı gibi konularla olan ilişkisini anlamak için derinlemesine incelenmelidir. Bu çalışmalar, insanın varoluşsal deneyimlerini daha iyi anlamamıza ve sanatın ve felsefenin gücünü daha etkili bir şekilde kullanmamıza yardımcı olabilir.

### Kaynaklar

- Aslan, R. (2017). *Plastik sanatlarda romantik tavır*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Bayrak, B. ve Alioğlu, N. (2019). *Çağdaş sanatta büyük boyutlu sanat yapıtlarının yüce ile ilişkisi.*, *Global Media Journal: Turkish Edition*, 10(19), 270-300.
- Bozkurt, N. (2014). *Sanat ve estetik kuramları*. Ankara: Sentez.
- Burke, E. (2008) *Yüce ve güzel kavramlarımızın kaynağı hakkında felsefi bir soruşturma*. (Çev. M. Barış Gümüşbaş). Ankara: Bilge Su.
- Cousins, M. (2021). Çirkin (Çev. A. Terzi). *e-skop Dergisi* 19: <https://www.e-skop.com/skopyazar/mark-cousins/164000> adresinden alındı.
- Dedeoğlu, O. A. (2017). *Sanatta yücenin temsil sorunu (20.yüzyıl-21.yüzyıl)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Develi, N. (2017). *Edmund Burke ve İmmanuel Kant bağlamında modern felsefede sanat anlayışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eco, U. (2016). *Güzelliğin tarihi*. Doğan Kitap.
- Güvenç, M. (2011). *Kant'ın nihai eleştirisi*. Felsefe Dünyası.
- <http://lebriz.com/pages/lis.aspx?lang=ENG&sectionID=0&articleID=1324&bhjs=-1>. Erişim Tarihi:03.05.2025
- Koşar, Ö. (2021). Sanatta yücenin neliği üzerine güncel bir okuma. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 6(13), 151-163.
- Llewellyn, N. & Riding, C. (2013). *The Art of the Sublime*. Tate Research. <https://www.tate.org.uk/art/research-publications/the-sublime/the-contemporary-sublime-r1109224>, erişim tarihi: 21 Nisan 2024 adresinden alındı.
- Morley, S. (2010). *Staring into the contemporary abyss the contemporary sublime*. [tate.org.uk: https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-20-autumn-2010/staring-contemporary-abyss](https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-20-autumn-2010/staring-contemporary-abyss) adresinden alındı.



- Özer, Y. (2023). *Ekolojik dengenin korunmasında sanatın rolü. Yayınlanmamış. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Shinkle, E. (2013). *Video games and the technological sublime*. Tate.org.uk.: <https://www.tate.org.uk/art/research-publications/the-sublime/eugenie-shinkle-video-games-and-the-technological-sublime-r1136830>, accessed 02 May 2024. Adresinden alındı.
- Soğancı, İ. Ö. ve Aydoğan, K. B. (2014). *Sanat felsefesi ve estetik*. Yayınlanmamış Ders Notları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.
- White, L. (2013). *Damien Hirst's Shark: Nature, Capitalism and the Sublime*. <https://www.tate.org.uk/art/research-publications/the-sublime/luke-white-damien-hirsts-shark-nature-capitalism-and-the-sublime-r1136828>, accessed 12 April 2024.
- Zümrüt, Y. (2012). *1960 Sonrası süreçte ortaya çıkan ekolojik sanatın kavramlar ve amaçlar kapsamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

### Extended Abstract

The concept of the sublime has carried different meanings in art and philosophy throughout history and has been reshaped in changing cultural and philosophical contexts. In Ancient Greece, the term 'sublime' occupied an important place in aesthetic and philosophical contexts. In Greek philosophy, the sublime was generally accepted as a symbol of an ideal order or a perfectly formed beauty.

The concept of the sublime was first analysed by the ancient Greek Longinus the Pseudo. In this work, the term sublime was used by Longinus to analyse the sublime emotions observed in Homeric poetry and classical tragedy, emphasising the emotional involvement of the creator and the perceiver of his work. The concept of the sublime refers to the lofty and noble passions that play an important role in both the creation and the perception of the work. Longinus attaches great importance to the moment of excitement in the creation process of works of art. It was later revisited in the philosophical works of Edmund Burke and Immanuel Kant.

Edmund Burke is an important thinker in terms of 18th century thought. He pioneered the elimination of the ambiguity between the concepts of 'sublime and beautiful' in art, which could not be distinguished by previous thinkers. Burke evaluated the sublime objects as gigantic in terms of size and the beautiful as small. The beautiful should be smooth and shiny, while the sublime should be rough and sloppy. The sublime is based on pain, the beautiful on pleasure. Although these concepts are eternally separate, we see these distinctions in works of art. Burke associates the sublime with experiences of awe, terror and danger. Burke sees nature as the most sublime object capable of creating the strongest emotions in those who look at it. The qualities of the sublime are great dimensionality, simplicity, sloppiness, solidity, durability, and darkness, and the sublime emotion is a mixture of negative emotions such as fear, awe, and admiration.

Kant was influenced by Burke's understanding of the sublime and analysed the concepts of beauty and the sublime in detail in his 'Critique of the Power of Judgement' (1790). According to Kant, beauty is what is objectively pleasing without any concept, without any connection to such a concept, the purpose of a thing that is beautiful is not to serve a specific purpose, and this property should be valid for everyone. According to Kant, beauty arises from the inherent properties of the object itself and is related to sensory experience. In Kant's aesthetics, the concept of sublime is similar to the concept of 'beautiful' in that it arouses pleasure spontaneously without any intervening concept and leads to 'subjective judgements' that we always give a universal value.

Kant divided aesthetic experience into mathematical and dynamic sublime. The mathematical sublime includes landscapes that challenge the human imagination and make us think of infinity, while the dynamic sublime represents the power of nature and evokes feelings of awe and admiration. This framework provides a valuable tool for a deeper understanding of aesthetic experience. While the mathematical sublime is more abstract and imaginative, the dynamic sublime expresses a more natural and emotional experience. These categories form an important structure of Kant's aesthetic philosophy. The dynamic sublime represents an emotional and intellectual experience in which the individual encounters

the power of nature. Both the mathematical and dynamic sublime are the discovery of a moral vocation that positions the human subject above and outside of nature. Since the sublime is often associated with the experience of nature, its reflections in art are reflections rather than descriptions of the experience of the sublime. It is therefore not surprising that during the Romanticism of the 18th and 19th centuries, interest in the sublime, seen as different depictions of the transcendence of nature, manifested itself in art). In the early eighteenth century Joseph Addison defined the sublime as something that 'fills the mind with a pleasant kind of awe'. This idea was vigorously explored by artists such as Turner, John Martin and Caspar David Friedrich, and was adopted by the American abstract painters Rothko and Barnett Newman.

The concept of the sublime has a history in art dating back to Ancient Greece and still plays an important role in contemporary art. Artists continue to address the universal existential experiences of human beings by using different art forms and techniques to express the sublime. Today, the concept of the sublime still has an important place in contemporary art. Postmodern artists tend to question and redefine the concept of the sublime. In contemporary art, the sublime is often used to address the complex relationship of human beings with concepts such as nature, technology, the universe or the subconscious. Especially in contemporary installation art, artists have created many works that attempt to express the sublime by manipulating the viewer's physical and emotional experiences.

Contemporary artists associate the sublime not only with the greatness and might of nature, but also with the human quest to explore emotional and mental depths. The sublime can be found not only in natural landscapes but also in the inner world of man. In this sense, we can see sublimity in contemporary art as an expression of a quest that focuses on the universal and metaphysical experiences of the human being. Contemporary artists have expanded the vocabulary of the sublime by looking to earlier traditions and engaging with various aspects of modern society. They find the sublime not only in the vastness of nature as represented in modern science, but also in the awe-inspiring complexity and scale of the capitalist-industrial system and technology.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 505-518, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## METİNLERARASI SÖYLEMDE *FAUST*'U OKUMA DENEMESİ

**Zeynep KÖSTELOĞLU\***

**Geliş Tarihi: 03 Kasım 2024**

**Kabul Tarihi: 20 Mayıs 2024**

### Öz

Türkçede anlamı konusunda çeşitli tartışmaların yapıldığı metinler arası yaklaşım, metinler arası ilişki, metinler arası okuma yöntemi, metinler arası anlama, metinler arası eleştiri yöntemi ve metinler arasılık gibi başlıklarla kullanılan kavramının temeli, ilk yazılı metinlere kadar götürülebilir. Bir metnin başka bir metinden bağımsız olamayacağı fikri ve metinlerin birbirleri arasında var olan birtakım ilişkilerin olduğu düşüncesiyle başlayan tartışmalar, son yüzyılda bu kavramı, bilimsel çatı altında değerlendirilip eleştiri yöntemlerinden biri konumuna getirmiştir.

Bu çalışmanın amacı, İngiliz edebiyatının 16. yüzyılda yazılmış tiyatro eserlerinden biri olan ve Christopher Marlowe tarafından kaleme alınan *Doctor Faustus* ile farklı bir kültüre sahip olan yazar Johann Wolfgang von Goethe'nin *Faust*'unun yeniden yazımı, karşılaştırmalı edebiyat bilimi verilerini kullanarak metinler arası eleştiri yöntemiyle karşılaştırmaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Metinler arasılık, *Faust*, şeytan, Goethe, Marlowe.

### AN ATTEMPT TO READ *FAUST* IN INTERTEXTUAL DISCOURSE

#### Abstract

The basis of the concept of intertextual approach, intertextual relationship, intertextual reading method, intertextual understanding, intertextual criticism method and intertextuality, which is used with titles such as intertextuality, can be traced back to the first written texts. The idea that a text cannot be independent from another text, and the discussions that started with the idea that there are some relations between texts, have made this concept one of the methods of criticism by evaluating it under a scientific view in the last century.

The aim of this study is to compare *Faust*, one of the theatrical works of English literature written in the 16th century and written by Christopher Marlowe, and the rewriting of *Faust* by Johann Wolfgang von Goethe, a writer from a different culture, by using the data of comparative literary science with the method of intertextual criticism.

**Keywords:** Intertextuality, *Faust*, the devil, Goethe, Marlowe.

\* Dr. Öğr. Üyesi; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, [zkostelolu@ogu.edu.tr](mailto:zkostelolu@ogu.edu.tr)

## Giriş

Bir efsaneden yola çıkılarak yazılan Marlowe'un trajedisi; pek çok kez kaleme alınan Faustlar arasındaki ilişki ya da sadece tek bir milli edebiyat çatısı altında oluşturulan kitaplar veya tek bir türde yazılanlar arasında da farklı çalışmalar yapılabilir. Ancak konunun sınırlılığı açısından bu çalışmada sadece Christopher Marlowe'un *The Tragedy of Doctor Faustus* ile Johann Wolfgang Goethe'nin *Faust* adlı eserleri ele alınacaktır.

Metinler arasılık *iki ya da daha fazla metin arasındaki ortak birliktelik ilişkisi, yani, biçimsel olarak ve çoğu zaman, bir metnin başka bir metindeki somut varlığı* olarak tanımlanır (Aktulum, 2000, s. 93). Kaynağını M. Bakhtin'in söyleşimcilik teorisinden alan, J. Kristeva'nın kapsamını belirlediği metinler arası ilişkilerde bir söylemin başka bir söylem için ilham kaynağı oluşturabileceği düşüncesi yer alır. Söz konusu olan eski metinlerin taklidi veya olduğu gibi yeni metne alınması değil, bağlam değiştirerek özerk bir konuma getirilmesi (Öztekin, 2008, s. 131) olarak algılanmalıdır. Ek olarak metinler arasılık terimi bir (ya da birkaç) gösterge dizgesinin bir başkasıyla transpozisyonu (yeniden konumlandırılması) anlamına gelir (Holbrook, 1998, s. 64). Yazar ortak bilinçaltına yerleşmiş çok bilinen yapıttan esinlenir ve yapıttın kendi yaşadığı çağa, döneme uyarlanmış okuma biçimini önerir (Kıran ve Kıran 2003, s. 315). Aynı geleneğin içerisinde söylemsel izlekler ve tinsel bağıntıda buluşan yapıtlar, adından / başlığından başlayarak diğer bütün içeriksel benzerleri gibi alıntılardan oluşurlar. Her yazı işi bir kolaj, yorum ve alıntıdır. Alıntı, bilinçli, istemli bir anımsamadır. Başka metne ait bir kesit, yeni bir metne sokularak yeni bir anlam yüklenir (Aktulum, 2000, s. 94-95).

Temeli yüzyıllar öncesine dayanan bir metnin özündeki özelliklerinin günümüz edebiyatında arayışlar sonucunda belirmesi kültürlerarası etkileşimin de bir sonucudur. Ele alınan eserlerde bir efsaneden yola çıkılarak olay kişisi hâline dönüştürülen ve dönemin özelliğini anlatma ve aydınlatma amacını güden ana karakter Faust ve yaşadıkları kültürlerarasılığın açık bir göstergesidir. Borges'in dediği gibi "dil bir alıntılar sistemi"dir (Borges, 2018, s. 119). Doğal olarak bir metnin başka bir metinde karşımıza çıkması kaçınılmaz olarak görülmektedir.

Bir eserin yıllar sonra tekrar yazılması iki şekilde olmaktadır: İlki birebir orijinal hâlini tekrarlayarak yazmaktır ki, buna "parodik", art süremlî var olanı aynen tekrar etme, diğerine ise, orijinal metne yeni birtakım şeyler ekleyerek yeniden yazmaya da "varoluşsal" diğer bir ifadeyle eş süremlî yeni anlam ve ilavelerle yeniden üretme denir (Köktürk, 2007, s. 270). Christopher Marlowe'un *The Tragedy of Doctor Faustus*'u her iki şekli de bünyesinde barındırmaktadır. Sözlü kültürde oluşmuş bir efsane olduğu gibi alınmış ama aslına bağlı kalınarak birtakım eklemeler de yapılmıştır. Sözlü kültürde daha çok karşımıza çıkan bu yöntemde eski dönemlere ait *halk söylencesinin modern metin yapısı içerisinde hem anlamsal hem de biçimsel olarak dönüştürümler geçirdiği* görülmektedir (Adıgüzel, 2009, s. 41). Çağdaş Alman yazarına ait olan *Faust* adlı eser, İngilizce olarak kaleme alınan alt metnin aslına bağlı kalması bakımından parodik, başta metinler arasılık olmak üzere birçok yöntem vasıtasıyla yeni bir edebî metin oluşturulması bakımından varoluşsal bir mahiyet taşımaktadır. *Faust*, metinler arası imgelemenin en önemli aşamalarından olan "yeniden yazma" tekniğiyle ele alınır. Ayrıca asıl tiyatro metni ve yeniden kaleme alınan bir metin -yani farklı zamanlarda yazılan / anlatılan iki ayrı edebî ürün- olması bakımından da karşılaştırmalı edebiyatı ilgilendiren bir eserdir. Her iki yazara baktığımızda içinde yer aldıkları millî edebiyatlar, temelde Batı Edebiyatı diye adlandırdığımız bir bütünün parçalarıdır. Batı Edebiyatı kavramı içine dâhil edilen ulusların dünya görüşü ve ahlak anlayışı kaynağını Hristiyanlık dininden; kültür ve sanat alanındaki düşünce yapısını da Eski Yunan ve

Latin kültüründen almaktadır. Batı Edebiyatı çatısı altında değerlendirilen tüm edebiyatlar, birbirleriyle de sürekli bir iletişim içerisinde (Çetişli, 2009, s. 39-40).

### 1. Farklı Kültürlerdeki Faust Söylemi Üzerine

İncelemeye çalıştığımız eserlerden ilki Christopher Marlowe'a diğeri ise Goethe'e ait *The Tragedy of Doctor Faustus* ile *Faust* adlı eserlerdir. *Faust* aslında bir efsane olarak ortaya çıkmıştır (Ülner, 2007, s. 318). Bu efsaneye göre gerçek adı Johann ya da Georg olan Faust adlı biri 1466-1539 yıllarında Almanya'da, Kılıçaslan'a göre Wüttemberg Aktulum'a göre Helmstadt'da doğmuştur (Kılıçaslan, 2005, s. 57). Bu efsanenin geri kalanı hemen bütün kaynaklarda aynıdır. Aktulum bu olayı Faust'un çok yönlülüğünü ve büyücülükle uğraştığı noktasına önem vererek anlatır: "1483 yılında Heidelberg Üniversitesine başlayan tıp, gök bilim ve felsefe eğitimi aldığı söylenen bir Georg Faustus'un gerçekten yaşadığı söylenir. Faust'un tıp, gök bilim yanında özellikle büyücülük işleriyle uğraştığı belirtilir.

İlk kez İngiliz edebiyatında karşımıza çıkan *The Tragedy of Doctor Faustus* adlı trajedi, daha sonra birçok türde yazılacak olan Faustların kaynağını oluşturur. Defalarca farklı kültürlerde ve dönemlerde farklı yazarlar tarafından yeniden kurgulanan *Faust*, pek çok değişik düşünce ya da felsefeyi amaç edinerek yazılmıştır.

1587 yılında İngiliz Christopher Marlowe sihirbaz ve büyücü Faust'un hikâyesini yayımlar. 16. yüzyılda ilk kez kaleme alınan *The Tragedy of Doctor Faustus*'u Goethe 20.yüzyılda yeniden yazar. 1773 yılında yazılmaya başlayan ve tam 35 yıl sonra 1808'de ilk kısmı, 1832'de tamamı basılan eser oluşumunu 60 yılda tamamlar (Batıman, 1949, s. 1). 1887'de ilk kısım Erich Schmidt tarafından yayımlanır ancak 12 yıl sonra bu eser tekrar ele alınır ve Goethe İtalya'da yazdığı parçaları da ekleyerek *Faust*'a son şeklini verir (Birsal, 1972, s. 201). Aslında kitapların ilk önce dinî anlam taşımasının değer açısından olumsuz olduğunu açıklayan Kılıçaslan bu iki eserin istisnai durumunu şu cümlelerle ortaya koyar:

Ancak bazı poetik yapıtlar vardır. Bunlarda, evrensel önemdeki sayısız konunun ele alındığı; bir felsefi ilkenin dünya olgularındaki ve olaylarındaki sonuçlarıyla birlikte işlendiği; bir felsefenin gerçekleştiği ya da ete kemiğe büründüğü gözlemlenebilir. Böylesine yapıtlarda felsefi tin kendini daha kolay gösterir. Homeros'un *İliada*'sı, *Odysseia*'sı, Dante'nin *Divine Comedia*'sı bunlar arasında sayılabilir. Dünyanın büyük poetik yapıtları arasında yer alan Goethe'nin *Faust*'u da kendinde felsefi tinsel bir imlem taşımaktadır (2005, s. 50).

Alıntılardan da anlaşacağı üzere Goethe'nin gençlik yıllarında başlayarak ancak ölmeden önce bitirebildiği ve hayatının büyük bir kısmına mal olmuş bir yapıt, alt metne bakarak daha çok katmanlıdır. Babasından halk hikâyesinin kahramanını dinleyerek büyümüş olan Goethe'ye göre eseri, *alışılmış bütün duyguları aşan çılgın bir yapıttır* (Goethe, 1992, s. 2).

Efsaneden yola çıkılarak yazılan *Faust* insanın ne kadar çok şey öğrenirse öğrensin metafizik bağlamdaki bilinmezliği ve bu alana olan ilgisini anlatması açısından büyük ilgi görmüştür. İnsanoğlunun yaptığı hataların kabul edilebilir tarafı şöyle açıklanır:

Tanrının resmedilmesinden *İncil*'in okunmasına geniş bir yelpazede Orta Çağlara rehberlik eden bu gözlem, pozitif yol gösterdiği gibi, aklını kullanmada ustalaşmamış kişileri kolaylıkla cezbeden, dolayısıyla insanda denetim altına alınması gereken tehlikeli bir kapasite olarak da düşünülecekti Skolastik kültürde. Çünkü Tanrı'nın görüntüsünü Tanrı'nın kendisiyle karıştırmak ve putperestliğe kaymak da olanaklıydı (Şengel, 2006, s. 26).

Aklını kullanmada ustalaşmamış insanın yukarıda verilen düşünce sisteminden farklı başka şeylerin tahayyülüne meyil vermektedir. Ancak kitaplar *sade insanlar için başlıca öğrenme yoludur* ve *kitleler dini dogmayı aslen bu yoldan öğrenmektedir* (Şengel, 2006, s. 50). Bu nedenle eserler toplumun genel yargıları ve beklentileri doğrultusunda oluşturulmuştur (Bergson, 1986, s. 9-10). *Buna göre de din, hayatın ve dolayısıyla tabiatın kurduğu bu cemiyet nizamını tutabilmek için insanı egoizme ve ferdiyete götüren akla karşı akıl altı veya akıl üstü, kuvvetler ortaya koyar* (Bergson, 1986, s. 10). Bu çağda da dikkati büyüclük ve sihir gibi faktörlerle ruhani ve görünmeze olan ilgi çekiyor. Goethe'nin eserinde aslında din ögesini ve tinsel olanı temsil eden Mefisto farklı açılardan da değerlendirilmektedir. Sadece bir melek olan şeytan değil, günümüzü algılama açısından bizi tutsak eden her şey şeytani öge olarak ele alınır. Televizyon, para-olumsuz anlamda- hırs vs. düşünülebilir. Goethe'nin bu eseri yazma sürecine baktığımızda yeniden yazılan metin daha geniş bir açıdan değerlendirilebilir. Çünkü yazım aşamasına bakılıp ve yazarın geçirdiği önemli dönemlerden sonraki en son eser olduğu göz önünde bulundurulursa pek çok anlamı içinde barındırması kaçınılmaz olacaktır.

## 2. Doctor Faustus ve Faust Eserlerine Karşılaştırmalı Yaklaşım

Genellikle öykülerin ilk kaynağının mitoslar olduğu söylenir. Mitolojik unsurların pek çok türde değişik şekillerle yeniden doğduğu görülür (Moran, 1994, s. 96). Ele alınan eserde şeytan motifine yer verilmiştir. Ayrıca pek çok mitolojik kahraman her iki eserde de karşımıza çıkmaktadır. Alt metin olan İngilizlere ait *The Tragedy of Doctor Faustus* adlı eserde Akheron tanrılarında bahsedilir. Akheron tanrıları beş tanedir ve her biri cehennemdeki bir ırmağı simgelemektedir. Hades keder ırmağı, Cocytus inilti nehrini, Styx nefretin nehrini, Pyriphlegethon ateşin nehrini ve Lethe unutkanlığın nehridir. Yunan mitolojisinde bulunan Herakles ve Orpheus'dan da bahsedilir. Mitolojik kahramanlara gönderme yapılmaktadır.

Her iki trajedide de ilk sahne Faust'un çalışma odasında geçmektedir. Tiyatro eserinin ana karakteri olan Faust, felsefeyi, tıbbı, hukuku doğa bilimlerini, teolojiyi araştırmış, ama eskisinden daha akıllı olamadığına inanmış ve bu nedenle bilime olan inancını kaybetmiştir. Ne kadar çok şey öğrenilirse öğrenilsin *hiçbir şeyi bilmemiz gerektiği gibi bilemiyoruz*, (Goethe, 2007, s. 17) der. Marlowe'un eserinde ise ilk sahnede Faust her alanda bilgiyi tartar ve hepsinde bir eksik yan bularak sonsuz mutluluk vereceğine inandığı sihir kitaplarına yönelir:

Having commence'd, be a divine in show (16.yüzyıl İngilizcesinde commence'd....  
show now that you have been awarded a degree)

<sup>1</sup> şeklinde açıklanmaktadır.

madem sana doktor unvanını verdiler<sup>2</sup>

yet level at the end of every art (16.yüzyıl İngilizcesinde yet..... art but examine the  
purpose of every area of learning) şeklinde açıklanmaktadır.

Ama her bilginin sonuna kadar git

Dizeleriyle açıklanan metinde her alanda her bilgiyi öğren ve doktor unvanını edinene kadar çalış şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca felsefenin bittiği yerde hekimlik başlar anlayışı ile de iki anlamdaki "doktora"ya göndermede bulunur. Biri bizim bildiğimiz ve Hipokrat yemini

<sup>1</sup>16.yüzyıla ait İngilizce yazılmış olan metinler ise Marlowe'a ait olan ve editörlüğünü John Butcher'un yaptığı *Doctor Faustus* eserinden alınmıştır.

<sup>2</sup> Türkçe çevirilerin çoğu yazarın kendisine aittir. Kendine ait olmayan Türkçe çevirilerin yanına hangi eserden alındığı belirtilmiştir.

ettikten sonra insanları iyileştirmeye çalışan bir meslek ve bir diğeri de yetkin olana kadar bir alanda çalışmak (bilgi sahibi olmak)tır. Hukuk alanının da düzensiz işleyişinden, yakının Faust, kendini sihirbazlığa verir.

These metaphysics of magicians  
And necromantic books are heavenly;  
Lines, circles, letters and characters  
...  
Wagner, commend me to my dearest friends,  
The German Valdes and Cornelius  
Request them earnestly to visit me. (Marlowe, 1959, s. 9).  
Şu sihirbazların tabiat üstülükleri,  
Ve şu büyü kitapları ne güzel şeyler  
Çizgiler, daireler, harfler ve işaretler  
...  
Wagner, selam götür yakın arkadaşlarıma  
Alman Valdes ve Cornelius'a  
Hemen beni görmelerini et rica

Aslında kendini sihre adayan Faust, Alman edebiyatında iki ünlü büyücü olarak bilinen Valdes ve Cornelius'u anıştırmaktadır. Goethe ise sihir yapmak için Nostradamus'un el yazması kitabını kullanır (Goethe, 2007, s. 19-20). Valdes ve Cornelius'un yerini 1503-1566 yılları arasında yaşamış ünlü bir doktor, mistik ve müneccim Nostradamus'un aldığı da görülmektedir. Her iki eserde de karakterler büyüye yöneldiklerini ilan etmektedirler.

### Goethe

Üstelik ne malım mülküm, ne param var  
Ne de dünyada bir itibar ve gösterişim;  
Bir köpek bile yaşamak istemez böyle!  
Dolayısıyla kendimi büyüye verdim şimdi,

### Marlowe

Know that your words have won me at the last  
To practise magic and concealed arts;  
Yet not your words only, but mine own fantasy  
that will receive no object, form my head  
But ruminates on necromantic skill (Marlowe,  
1959, s. 7).  
Artık kendimi gizli bilimlere, büyüye  
veriyorum. Yalnız sözleriniz değil,  
hayalim de artık başka hiçbir şeyle  
uğraşmayacak hayalim de beni bu yola  
götürdü; sihirbazlıkta usta olmaktan  
başka hiçbir hayalim yok artık  
(Marlowe, 1943, s. 11).

İngiliz edebiyatına ait olan *The Tragedy of Doctor Faustus* adlı eserde Faust, Corneillus ve Valdes'i çağırarak nasıl büyü yapılacağını kendisine öğretmelerini ister. Bacon'un, Albanus'un eserlerini ve İbranilerin mezmurlarını, *İncil*'i alıp sihirli sözleri öğrenir. Bu aşamadan sonra Faust, Flemenk dilinde söylenen sözlerle doğaüstü aleme haykırır ve tüm başarıları gerçekleştirmesi için Mefisto'yu yanına ister:

Sint mihi Dei Acherontis propitii! Valeat numen triplex Jehovae! Ignei, aeri, aquatani spiritus, salvete! Orientis princeps Belzebub, inferni ardentis monarcha, et Demogorgon, propitiamus vos, ut appareat et surgat Mephistophilis. Quid tu moraris? per Jehovam, Gehennam et consecratum aquam quam nunc spargo, signumque crucis quod nunc facio, et per vota nostra, ipse nunc surgat nobis dicatus Mephistophilis! (Marlowe, 2000, s. 19).

“Akheron tanrıları bana müsait olsun! Yahova'nın küçük tanrılığı üstün gelsin! Selam size ateş, hava, su ruhları! Doğu hükümdarı, yanan cehennem hükümdarı Beelzebub, Demogorgon, size yalvarıyoruz, lütfedin, Mephistophilis çıksın, gözüksün! Yahova, cehennem adına, serptiğim şu mukaddes su, yaptığım şu haç ve dualarımız aşkına çağırdığımız Mephistophilis çıksın, gözüksün!” (Marlowe, 1943, s. 105) şeklinde Türkçeye çevrilen sözlerle Mefisto'yu kendine kul eder ve büyülü kitaplardan şeytanların en müthişini ve en büyüklerinin isimlerini anarak ruhunu da onlara vermeyi sonsuz azabı da kabullenir. Ancak bu süreçten önce etrafında bir melek ve bir şeytan devamlı onu kendi yollarına çevirmeye çalışır. Ara ara hep karşımıza çıkan, bir şeytan ve bir melek olarak Faustus'un düşüncelerinde kendine yer bulan Mefisto, Faust'un gerçek isteğinin ne olduğunu sorgular ve amacının ruhunu şeytana satmak olduğunu düşünüyorsa da bunu kanı ile imzalayacağı bir belge ile göstermesini ister.

Lo, Mephistophilis, for love of the

Faustus hath cut his arm, and with his proper blood (hath, have kelimesinin eski hâlidir).

Assures his soul to be great Lucifer's,

Chief lord and regent of perpetual night.

View here this blood that trickles from mine arm, (Marlowe, 2000, s. 33).

Bak Mephistophilis, Faustus sevgisi için kolunu kesiyor

Kanıyla büyük Lucifer'e ruhunu adıyor

Sonsuz gecenin hükümdarı ve büyük efendi

Kolumdan damla damla akan şu kana bak

İngilizlerin *The Tragedy of Doctor Faustus*'unda ana karakterin ruhunu şeytana satması için bir belge imzalanır ki bu belgeye Faust'un kanıyla mühür vurulur. Goethe'de bu durum biraz farklılaşmaktadır. Faust iç huzuruna ermeyi başarılabildiği takdirde ruhunu şeytana satmaya karar verir. Şeytan da bu anlaşma gereği onu beşerî zevklerle tanıştırır. Ancak kanıyla imza atma olayı yerine sadece tek bir cümle ile ruhunu şeytana vermeyi kabul ettiğini belirtecektir.

Faust: Bir defa bile olsa tatmin olmuş bir hâlde tembellik yatağına uzanabilsem, ölüm hiç umrumda olmaz.! Beni kendime beğendirecek şekilde görünüşte zevkli olan şeylerle kötü yola sürükleyebilirsen, artık son günüm gelmiş demektir. Bu konuda seninle bahse girerim.

Mefisto Pekâlâ.

Faust: Ver elini öyleyse. Eğer o zamana, “Dur, geçme, ne kadar güzelsin!” diyecek olursam, beni zincirlere vurabilirsin. O zaman mahvolmaya razıyım Ayrık ölüm çanlarım çalabilir. Sen de hizmetini bitirmiş olursun. Artık saat son anı bildirebilir, yelkovan düşebilir, benim için vakit tamam olabilir (Goethe, 2007, s. 49).

Bu anlaşmadan sonra Mefisto, Faust'a sürekli bu cümleyi söyletmeye çalışır. Bunun için şeytan, güvensizliğini dile getirerek Faust'tan sözünde durmasını belirten yazılı bir belge ister. Buna karşılık Faust onun ne kadar ukala olduğunu belirterek “*sen bir erkeğin ve bir erkek sözününün ne demek olduğunu anlamadın mı*” (a.g.e.) diyerek karşılık verir. Bu da İngilizlerin *The Tragedy*



*of Doctor Faustus*'unda olduğu gibi kanlı mühürle bir anlaşma yapılmadığını göstermektedir. Bu süreçten sonra Mefisto, Faust'u gençleştirir ve pelerininin altına alarak uçurur. Dünyanın çeşitli yerlerine doğru gezintiye çıkarır. Her iki eserde de karşılaştığımız gezme olayında Marlowe olay kişisini sihirli kelimelerle uçururken Goethe dolaşma işini Mefisto'nun peleriniyle gerçekleştirir. Trajedilerde ana mekân Almanya'dır. Ancak Faust'un yaşadığı yer Marlowe'un eserinde Wittengberg iken Goethe'nin eserinde Leipzig ya da Harz bölgesidir. Zaman mefhumu ise ortak olmakla birlikte tarihi Faust'un yaşadığı dönemleri, yani Orta Çağ'dan Yeni Çağ'a geçiş dönemini kapsamaktadır. Ayrıca alt metinde Faust'un dolaştığı yerler ve orada karşılaştıkları daha gerçekçi iken yeniden yazılan metinde daha belirsiz ve daha hayalidir. Örneğin ana metinde Petro yortusuna katılmak için gidilen Roma, Treve şehri, Paris, Ren Nehri, Maine Nehri, Napoli, Kampanya, Venedik, Padua, Innsbruck gibi gerçekçi mekânlar varken yeniden yazılan Faust'ta şehir kapısı çevresi, büyücüler mutfağı, sokak, küçük ve temiz bir oda, gezinti yeri, komşu kadının evi, sokak, bahçe, bahçede bir kulübe, orman ve mağara, Gretçiğin odası, kale civarı, kilise, Hartz dağları, Oberon'la Titania'nın evlenmelerinin ellinci yıl dönümü şenliğinin yapıldığı yer gibi muğlak mekânlarla karşılaşılır.

Oyunlardaki oyuncu kadrosuna bakıldığında yeniden yazılan metnin daha zengin olduğu görülmektedir. İngilizlerin *The Tragedy of Doctor Faustus* 'unda koro ile birlikte yirmi dört şahıs yer alırken yeniden yazılan oyunda şahıs kadrosu elliden fazla kişiyi içinde barındırmaktadır<sup>3</sup>. Ayrıca tek bir koro yerini birkaç tane koroya (gençler korusu, melekler korusu, kadınlar korusu, büyücüler korusu) bırakır ki bu korolar da eser boyunca şarkılarını ve şiirlerini terennüm eder.

Marlowe'a ait eserin altıncı sahnesinde Faust, Mefisto'ya kaç gök olduğunu sorar. *Yedi gök, asuman ve arşı âlâdan* oluşan dokuz gök cevabını aldıktan sonra dünyayı kimin yarattığı konusunda bilgi edinmek ister. Bu soruya cevap vermek istemeyen Mefisto işin içinden çıkamayınca en büyük şeytanlardan olan Lucifer ile Beelzebub'u yanına çağırır ve Faust'u korkutarak cehennem ve dünya zevkleri konusunda konuşması için uyarırlar. İsa'dan söz ederek kötülük ettiği, Tanrı'yı düşünmemesini, sürekli şeytandan ve anasından bahsetmesi gerektiğini hatırlatırlar (Marlowe, 2000, s. 49). Düşüncelerinde gelgit yaşayan Faust daha fazla Lucifer'e direnemeyerek yedi büyük günahla tanışır. Günahlar sırasıyla, gurur, tamah, gazap, haset, oburluk, tembellik, sefahattir. Ardından Faust birkaç kez daha yolundan dönmek ve tövbe ederek Tanrı'ya yalvarmak ister ancak şeytanlar buna izin vermez. Yirmi dört yılın sonunda Faust, dünya zevkleri ve boş hayalleri için ruhunu şeytana teslim edecektir ve bu durumdan ötürü büyük pişmanlık duyarak; *"Ah, my sweet chamber-fellow, had I lived with thee, then had I lived still, but now I die eternally. Look, comes he not, comes he not?"* (Marlowe, 2000, s. 133). [Sevgili oda arkadaşım eğer seninle kalsaydım hâlâ yaşayacaktım! Fakat şimdi sonsuza dek ölüyorum. Bak, geliyor, geliyor değil mi?] diyerek bu durumdan duyduğu üzüntüyü arkadaşı Wagner'le paylaşır.

Goethe'de ise Mefisto ya da herhangi bir varlık tarafından yapılan herhangi bir tehdit söz konusu değildir. Ayrıca alt metinde Mefisto bu işin içinden çıkamayarak şeytanların hükümdarı olan Lucifer'i yardıma çağırır. Yeniden yazımda Lucifer ya da onun gibi şeytanların lordu, amiri ya da hükümdarı gibi varlıklar yer almamaktadır. Faust, Mefisto ile yaptığı gezi sırasında da pişmanlık duyup ikilem yaşamaz. Ancak gezme sırasında çok fazla oyun kişisi vardır ve bu

<sup>3</sup>Ardından Üç Melek: Raphael, Gabriel ve Michael gelir. Wagner, Faust'un asistanıdır. Mefisto onun aklını kısa sürede bulandırır ve Faust'tan uzaklaştırır. Öğrenci, Faust'un öğrencisidir. Felsefi sorular sorarak kendisini doğru yola iletmesi konusunda hocasından ricada bulunur. Büyücü, Mefisto'nun hizmetindedir. Gezdikleri yerler dağ tepeleridir. Kendisini emrinde bir sürü cin vardır. Oberon: Dişi cinler olan perilerin kralıdır. Puk: çok büyük bir cindir. Titania: Oberon'un karısıdır. Dans ustası, Kemancı, Orfeos.

nedenle oldukça yoğun bir konuşma trafiği yaşanır. Mefisto oyun başkişisine hep o anlaştıkları cümleyi söyletmeye çalışır: “Dur, geçme, ne kadar güzelsin!”

Her iki eserde aşk ve sevgili ögesi de bulunmaktadır. İngiliz Edebiyatına ait olan *The Tragedy of Doctor Faustus* adlı eserde dünya zevki için bir bayanla birlikte olma ve dünya nimetlerini tatma arzusu olarak herhangi bir güzel kadın varken yeniden yazımda oldukça yoğun işlenen ve uzun uzun anlatılan bir tanışma ve âşık olma süreci yer alır. Âşık olunan kız Margarette (Gretchen) adlı genç bir kızdır. Mefisto, Faust’un âşık olmasına vesile olur ama aklının başından gitmesine de izin vermez. Çünkü kendinden bile isteye ona tabi olması arzusunu güder.

Her iki trajedi konu olarak aynı olsa da farklı bir sonla biter. Alt metinde yani *The Tragedy of Doctor Faustus*’da Wagner ve öğrencileri Faust’a son kez nedamet etmesi konusunda telkinde bulunur ama o bunu başaramadığını dile getirir: *Oft have I thought to have done so; but the devil threatened to tear me in pieces if I named God; to fetch me body and soul if I once gave ear to divinity: and now ’tis too late. Gentlemen, away! lest you perish with me.* [Çok kere söylemeyi denedim ama Tanrı adını ağzıma alırsam şeytan beni parçalara ayırmakla tehdit etti. Bedenimi ve ruhumu alıp götürmekle korkuttu ve şimdi ise çok geç. Baylar yanımdan uzaklaşın yoksa siz de benimle mahvolursunuz] (Marlowe, 2000, s. 135). Yirmi dört yıllık bir süre içinde tüm dünya zevklerini tattıktan sonra Faust, sonu olmayan bir ölümle cezalandırılır ve cehenneme gider. Yazar ise bu durumu öğüt verici cümlelerle sonlandırır:

Cut is the branch that might have grown full straight  
And burned is Apollo’s laurel bough,  
That sometime grew within this learned man.  
Faustus is gone; regard his hellish fall,  
Whose fiendfull fortune may exhort the wise  
Only to wonder at unlawful things,  
Whose deepness doth entice such forward wits  
To practise more than heavenly power permits (Marlowe, 2000, s. 102).  
Dosdoğru büyüyecek dal artık kesildi  
Ve Apollon’un defne dalları da soldu gitti  
Bu bilgin adamın içinde bir zamanlar büyüyen  
Faustus öldü; cehenneme düşüşüne bir bakın  
Akıllı olanlar onun şeytanlarla yoğrulmuş talihinden  
İbret alsınlar da yasak şeylere ancak uzaktan baksınlar  
Çünkü o şeyler o kadar derindir ki, böyle ileri zekâları  
Tanrı kuvvetinin izin verdiğinden fazlasını yapmaya sürükler

Hayattan beklentilerin yüksek olması ve memnuniyetsizlik, insanı uçuruma yani cehennem çukuruna sürüklemektedir. Eğer yasak olan şeylere ilgi duyulursa beklenen son hiç de iyi bir son olmayacaktır. İtaat etmek ve olanla yetinmek insanoğlunun yaratılışına uygun bir davranıştır, öğüdünü buradan tüm okuyuculara verir. Kiliseye, kutsal ruha ve Tanrı’ya inanç bu eserde önemli bir yer teşkil etmekte ve inanmayanların ve nefesine hâkim olamayanların şeytana uyacağı ve sonsuz azabı yaşayacağı vurgulanır.

Yeniden yazımda Mefisto Faust'u Margarete (Gretchen) adlı genç bir bayanla karşılaştırır. Faust adına çaldığı değerli eşyaları kızın odasına koyar. Ancak kızın annesi bu eşyaların çalıntı olduğunu hisseder. İsa'ya inanan ve inancı tam olan annesi ile yaşayan genç kız, Faust'a ilgi duymaya başlar. Faust, sevgilisi Gretchen ile buluşmak için araya Marthe, (Gretchen'in komşusu)'yı sokar. Böylece birbirleriyle görüşüp anlaşan ve akşam kızın odasına gelmeye karar veren Faust, bir engel ile karşılaşır. Sevdiği kız annesi ile aynı odada kalmaktadır. Faust, sevgilisine uyku ilacı olduğunu söylediği zehri verir. Bunu annesine içirdiği takdirde rahatça gece görüşebileceklerini anlatır. Söylenenlere inanan Gretchen uyku ilacı zannettiği zehri annesine içirir ve ölümüne sebep olur. Bu üzüntüye dayanamaz ve Faust'tan olan çocuğunu boğarak öldürür. Bu duruma kahramanımız çok üzülür ve sevgilisini görmeye gider. Karşısına Gretchen'in erkek kardeşi Valentin çıkar. Tartışma sonrasında yaşanan kavgada Faust Valentin'i öldürür. Alman edebiyatı yazarı Goethe'ye ait olan *Faust* adlı eserde Faust karakteri *İncil*'deki "hayatın mutluluğunun hareket"le yaşanacağı sözünden hareketle kendini yollara vurur. Bir bataklığı kurutmaya çalıştığı anda ölümüne "geçme, dur" demiştir. Bu durum hayatıyla ilgilidir. Çünkü Goethe hayatı boyunca hiçbir zevkten uzak kalmamıştır. Aydınlanan ruhu evet demeyi öğrenmiş ve erdeme ulaşmıştır. Bu nedenle şeytan olarak adlandırdığımız Mefisto tam anlamıyla bu bahsi kazanamamıştır. Faust şeytanla anlaşma yapmış ancak hiçbir zaman ruhunu ele geçirmesine izin vermemiştir. Her zaman Mefisto onu yoldan çıkarıp çeldirmek istemiş ama Faust içinde olan özü ve iyiliği kaybetmemiştir. Bu açıdan değerlendirilip şeytana boyun eğmeyerek karamsarlığın eline düşmeyen insanı temsil ettiği görülür.

Alt metin daha çok bir halk masalından uyarlanmış basit bir trajedi iken yeniden yazılan *Faust*, insanın hayata bakış açısını belirleyen cümleleriyle zengin bir metindir:

İnsan kendisine dürüst bir kazanç aramalı. Davul gibi boş gürültü çıkaran bir deli olmamalı. İnsanın akli ve sağ duyusu, fazla sanat göstermeye gerek duymadan da kendisini ifade edebilir. Eğer gerçekten bir şey söylemek konusunda ciddi ve kararlı iseniz, kelimelerin peşinde koşmaya ne gerek var? İnsanlığa gösteriş yapmaya çalışan süslü nutuklar, güzün kuru yapraklarını hışırdatan rüzgâr gibi tatsızdır (Goethe, 2007, s. 22).

Alt metin olan eserde temel amaç, kim ne söylemek isterse olduğu gibi süsten ve gösterişten uzak bir şekilde bunu dile getirmelidir. Sadece hayat ile ilgili değil birçok alanda oyun kişilerinin ağzından verilen sözler aforizma özelliği taşımaktadır. "Anı yakalayan adam, tam adamdır"; "bırak, geçmiş geçmiş olsun; evin kıymeti ancak akşam olunca anlaşılır"; "bizi bölen gerçekliktir ama bizi bağlayan şey sözlerdir"; "aslını anlamak için büyük insan bile fazla küçüktür, tadına varmak için en küçük insan bile yeterince büyüktür, gibi cümleler örnek verilebilir.

Yeniden yazılan *Faust* alt metinden giderek farklılaşmaktadır. Çünkü her yazıldığı dönemin toplum şartlarına, yaşayış biçimine ve düşünce dünyasına göre değişkenlik göstermesinin yanında hatalarından ders alan ve her zaman bir şansı hak eden insan profiline de yer verilmiştir. Salt doğru ya da salt dürüst olmanın insan yaratılışına aykırı olduğu fikri desteklenmektedir. Ek olarak Marlowe, ruhun şeytana satılması olayını daha açık bir kurgu ile anlatırken Goethe yeni eklediği kişilerle bu durumu daha edebi bir şekilde sunar. Aslında Faust'un Goethe olduğu konusunda düşünceler de yer almaktadır. Goethe'nin hayatına bakıldığında simya, astroloji, dinsel gizemciliğe yöneldiği görülmektedir. (Kolcu, 2003, s. 300). Bu eserin öz ve biçim bakımından farklı olması, Goethe'nin o devirdeki ruh hâlini aksettirmesi ve uzun çabalarını bu eserde göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır (Pınar, 1984, s. 61). Baş meşgalem dediği

eseri 60 yılda tamamlayabilmiş olan Goethe, ailesi ve çevresi bakımından rahat bir yaşam sürmüştür. İsteddiği tüm zevkleri tatmış ve hayatında her istediğini elde etmiştir. Her ortama girmiş, kadın ve aşktan yoksun olmamıştır (Onural, 1990, s. 336). Marlowe'da Faust adlı oyun kişisi daha çok bir tiplene olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü arzularına yenilen, sonunda bu durumdan hoşnut olmayan ve bedbaht bir adamı sergiler. Goethe'de ise Faust, daha karakteristik özelliklere sahip biri olarak karşımıza çıkar. Genel anlamda Faust'u Batıman detaylandırarak anlatır:

Eski kaba halk masalından çıkararak yeni gelişmeler sayesinde çok yükselmiş olan Faust'un karakteri, hayatın umumi mahiyetteki sınırları içinde sabırsızlık ve hoşnutsuzluk duyan, en yüksek bilgi ve en güzel servetleri, hasretini azıcık dahi olsa tatmin edebilecek kudrette görmeyen insanı, bütün bu sebeplerden dolayı bir yandan diğer yana atılan ve her zaman bedbaht olarak geriye dönen bir ruhu temsil ediyor (Batıman, 1949, s. 207).

Her iki eserdeki şeytan figürüne baktığımızda Mefisto, Marlowe'un eserinde *çevresini aldatan bir kişi olmaktan çok Faust'un olaylarına hedef olan biridir* (Birsell, 1972, s. 204). Goethe'de ise daha güçlü ve daha yönlendirici bir rol üstlenir. Çağrıldığı zaman gelen bir hizmetkardan çok Faust'un arkadaşı olan ve olaylar karşısında yorum yapan, yol gösteren biridir. *Faust* adlı eseri Ülner, batıl inançları olan büyücülük ve falcılık üzerinden para kazananlara karşı dinsel içerikli bilinçlendirme amacını güden bir propaganda yayını olarak sunar (Ülner, 2007, s. 322).

Her iki eserde de konu din ve inanç kavramı üzerinden yola çıkılarak iman etme ve şeytana uyma şeklinde çerçevelenir. Alt metinde inanç sorgulanır, kiliseye bağlılık tartışılır ve inanma lehine bir sonla karşılaşılar. İnanmayanın sonu, acı ve ızdırap çekmek ve sonsuza kadar cehennemde kalmaktır. Öğüt verici ve dikte edici bir son oldukça rahatsız edicidir. Yeniden yazıma bakılırsa burada da inanç kavramının zayıfladığını görülür. Faust hiçbir şeye inancının kalmadığını ve bir boşluğa düştüğünü anlatmak ister. Ama kendisini mucizevi bir şekilde kurtarır. Bunu da ilahi bir ses duyduğunu ve bu sesin yardımıyla ona umut aşılandığını söyler. Ayrıca başka bir yerde *Ne kadar acayip bir durum; insan neyi bilmezse ona ihtiyacı oluyor ve neyi bilirse onu kullanamıyor!* (Goethe, 2007, s. 35) sözüyle de Tanrı'ya olan ihtiyacı anlatmaya çalışır. Ayrıca Faust şeytanla yaptığı bahiste bile tam kötü olarak karşımıza çıkmaz. *Benim göğsümde iki ayrı ruh var* (a.g.e., 36) diyerek aslında bu durumu ve yaşadığı kararsızlığı anlatmaya çalışmaktadır. Alt metinde de duyulan pişmanlık Faust'un da tam bir kötü olmadığı ama yapılanın da cezasız kalamayacağı düşüncesi üzerinedir. Tanrı sadece insanlara yol gösterir ve o yolda yürümek ya da yürümek Faust'a yani insanın kendi iradesine bırakılır. Bu nedenle sonuçlarına da katlanması gerekir. Yeniden yazımda çevresine yardım etme olayı daha az işlenmiş onun yerine bireysel aşk ve arzular üzerinde daha çok durulmuştur. Ayrıca insanoğlunun yaptığı yanlıştan dönmesi için ne kadar günah işlerse işlesin ya da yanlış yaparsa yapsın Tanrı'nın affediciliği sonsuzdur, mesajı verilmektedir. Ülner de bu durumla ilgili genel bir değerlendirmede bulunur:

Görüldüğü gibi şeytan burada (Protestan izlekte gibi) safi kötü değildir. Çünkü Mefistoteles kötüyü istese de hep iyilik yaratır. Anlaşılan şudur ki şeytan bizzat varlığın ayrılmaz bir parçasıdır. Böyle bakıldığında yok oluş aynı zamanda (var)oluşun da ön koşuludur hatta. Bu konuyla, Yeniçağ'ın başından beri Theodizee sorunun çevresinde tartışıla gelmektedir. Nasıl olur da Tanrı kötülüğe izin verir? Özellikle de masum insanların yok olmasına nasıl göz yumabilir? Bu konuda felsefi düzeyde bir yenilik getiren düşünür, Goethe'den çok önce Leibniz olmuştur. (...)

Goethe ve Hegel bu yolu izleyip olumsuz olanı gerekli bir moment olarak dünya imgelerine dahil edebilmişlerdir (Ülner, 2007, s. 322).

Alman Edebiyatı ürünü olan *Faust* adlı eserde Faust'un bireyi anlattığı ve varlık-yokluk kavramı üzerinden var olan insanın Tanrı katında üstün görüldüğü ve iyiliğin önemi vurgulanır. Faust izleği ile ilgili Hawkes ise ruhunu şeytana satmanın ironik olduğunu dile getirmekte ve *yaklaşık son dört yüz yıldır özgürlüğe kavuşmak bir sistem işareti olan paradan başka hiçbir şey değildir*, demektedir (Hawkes, 2007, s. 3).

### 3. Sonuç

*Faust* adlı halk hikâyesinden yola çıkılarak yazılan eserler değişik coğrafyalarda, değişik zamanlarda, aynı isimler altında sürekli olarak yeniden yazılmışlardır. Her yeniden yazma işleminde mutlaka -gerek biçim gerekse içerik olsun- farklılıklar oluşmuş ve yeni anlamlar ortaya atılmıştır. Her kültür kendi dönemine ait bir Faust yazmıştır. Çalışmada alt metin olarak seçilen İngiliz edebiyatının *The Tragedy of Doctor Faustus* adlı eseri ile yeniden yazılan Alman edebiyatının *Faust* adlı çalışması metinler arasındaki verilerinden yararlanarak incelenmeye çalışılmıştır.

Ele alınan eserlerden biri Orta Çağ ile Rönesans arasındaki dönemde, diğeri 20. yüzyılda kaleme alınmıştır. Bu nedenle her iki eserdeki karakterlere yüklenen anlamlar ve hayatı anlam(landırma) farklılık gösterir. Orta Çağ Elizabeth Dönemi'ne rast gelen alt metin aslında o dönemde daha çok zihinleri meşgul eden varlık ötesi öğelere olan merakı gözler önüne sermek üzere ele alınır. Şeytan insanların kafasında oluşan basit bir varlıktan başkası değildir ve Faust'a eşlik etmektedir. Goethe dinî terimleri kullanarak ve şeytanla bir anlaşma yaparak kitabın her dönemde farklı yorumlanmasına katkıda bulunur. Günümüz Faust'u için para denmektedir. Faust bir şeytansa ve çeldirici konumda yer alıyorsa o da para denen maddeden başkası değildir. Bu durum dinin savunması değil değerlerin gözden düşmesi olarak algılanabilir. Ancak her dönemde değerinin tartışmasız üstün olduğu varlık, insandır. Tiyatro türünde oluşturulan kitaplar oynanmak yani sahnelenmek için değil daha çok okunmak için yazılmıştır. Bu kadar geniş ve detaylı dekor ve kişi kadrosunun, binlerce dizinin bir gecede sahneye aktarılmasının oldukça güç olacağı gözler önündedir. Ancak daha basit bir kurgu ve daha az oyun kişisi ile sahnelenen "*Faust*" oyunu yok değildir (Faust, Mefisto ve Tanrı vb.). Alt metinde eser kahramanı olan Faust, şeytana uyduğu ve buyruklarını gerçekleştirdiği için hazin bir sonla karşılaşırken yeniden yazımda şeytanın dileğini aktarır ancak Tanrı katında bir erdeme ulaşarak gerçeğe görür. Bu açıdan şeytanı mutlu edememiş ve doğru yolu bulmuştur.

Alt metin olarak incelenen eser, daha basit bir dil ve daha sade bir üslupla kaleme alınırken 20.yüzyılda yeniden yazılan eser çok yönlü olması nedeniyle oldukça zengindir. Dil ve üslubu gelişmiştir ve edebilik yönünden oldukça tatmin edicidir. Metinler arasılıkta yeniden yazma tekniğiyle incelenen eser aslına bağlı kalmış ama metni gönderge, alıntı, anıstırma, kolaj gibi teknikleri çok fazla kullanarak pek çok olayı ve farklı eserleri de çağrışımlar yoluyla hatırlatmıştır. Ancak bu çalışmada bu noktalara çok fazla yer verilmemiş eserlere sadece genel anlamda bakılarak yeniden yazım üzerinde durulmuş ve böylelikle iki eser arasındaki benzer, ortak ve farklı yönler ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca başka çalışmalarda Margarete (diğer adı ile Gretchen) ile Ofelya (Shakespeare'nin *Hamlet* adlı eserinin kahramanı) ve de Margarete ile Charlotte'nin kız kardeşi de (Goethe'nin *Genç Werther'in Acıları*) arasındaki benzer tavır ve davranışlar da incelenebilir.

### Kaynaklar

- Adıgüzel, S. (2009). *Modern Azerbaycan edebiyatında Dede Korkut metinler arası çözümler*. Erzurum: Fenomen.
- Aktulum, K. (2000). *Metinler arası ilişkiler*. Ankara: Öteki.
- Batıman, B. (1949). *Goethe–Faust* (İkinci kısmın tahlil ve tefsiri). İstanbul: Üçler.
- Bergson, H. (1986). *Ahlak ile dinin iki kaynağı*. (Çev. Mehmet Karasan). İstanbul: Millî Eğitim.
- Birsel, S. (1972). *Goethe*. İstanbul: Milliyet.
- Borges, J. L. (2018). *Kum kitabı* (Çev. Yıldız Ersoy Canpolat). İstanbul: İletişim.
- Bulat, E. (2006). *Din eğitimi açısından Kuran’da şeytan kavramı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetişli, İ. (2009). *Batı edebiyatında edebî akımlar*. Ankara: Akçağ.
- Goethe, von J. W. (2007). *Faust*. İstanbul: Kum Saati.
- Goethe, von J. W. (2000). *Faust*. (Çev. Nihat Ülner). Ankara: Öteki.
- Goethe, von J. W. (1992). *Goethe der ki*. (Çev. Gürsel Aytaç). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Hawkes, D. (2007). *The Faust myth: Religion and rise of representation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Holbrook, V. R. (1998). *Aşkın okunmaz kıyıları* (Çev. Erol Köroğlu-Engin Kılıç). İstanbul: İletişim.
- Kılıçaslan, E. A. (2005). Goethe’nin Faust’unda felsefi tin. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 5, 49-66.
- Kıran, A. E. ve Kıran Z. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin.
- Kolcu, A. İ. (2003). *Batı edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Köktürk, Ş. (2007). Mustafa Necati Sepetçioğlu’nun Yaratılış ve Türeyiş Destanı’nda yeniden yazma ve edebî dönüştürüm (metinler arası ilişkiler) *Erdem Dergisi M. N. Sepetçioğlu Özel Sayısı*, 17(49), 267-288.
- Marlowe, C. (1959). *The Tragedy of Doctor Faustus*. (Edit. Louis B. Wright) New York: Washington Square Press.
- Marlowe, C. (2000). *Doctor Faustus*. (Edit. John Butcher) Longman Literature.
- Marlowe, C. (1943). *Doktor Faustus*. (Çev. İrfan Şahinbaş). İstanbul: Maarif.
- Moran, B. (1994). *Türk romanına eleştirel bir bakış 3: Sevgi Soysal’dan Bilge Karasu’ya*. İstanbul: İletişim.
- Onural, N. (1990). Goethe’nin Faust’ta yansıyan kişiliği. *Kurgu Dergisi*, 7(1), 319-331.
- Öztekin, Ö. (2008). Modern Türk şiirinde geleneği yeniden üreten bir şair: Nâzım Hikmet ve metinler arasılık. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 129-150.
- Pınar, N. (1984). *1900-1983 yılları arasında Türkçede Goethe ve Faust tercümelemleri üzerinde bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şanlı, İ. (2008). *Kur’an’a göre şeytanın insanı aldatma yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şengel, D. (2006). Modern ve skolastik: Ruskin'ın incelenmemiş bir ön sözü. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 1(23), 19-39.

Ülner, N. (2007). Faust izleğinin tarihsel değışimleri bağlamında bireyin yazınsal tarihi. *Frankofoni Dergisi*, 0(19), 313-333.

#### Extended Abstract

The idea of intertextuality emerged when Russian formalists looked at the text from different perspectives with the theory of Conversationalism. Then Mikhail Bakhtin put forward the idea that a work is in a relationship with other works. He tries to explain this view with the concepts of discourse, utterance and conversationalism. He explains that the response of one utterance is embodied in another utterance that follows it, and this discourse constitutes the essence of intertextuality. It was Julia Kristeva who gave a new shape to this theory after a certain period of time for it to be understood and spread. Following in Bakhtin's footsteps, Kristeva emphasizes the parallelism between discourse and text. She adopts the principle that a "text is always located at the intersection of other texts" (Rızvanoğlu, 2007, s. 95). As can be understood from this statement, Kristeva thinks that every text is actually the assimilated and transformed forms of other texts written before it. One of the thinkers influenced by the concept of intertextuality put forward by Bakhtin and Kristeva is Roland Barthes. In fact, although Barthes had used expressions similar to this idea before, it became possible for him to gain clarity "after Kristeva's writings on Bakhtin and her proposal of intertextuality" (Gökalp-Alpaslan, 2007, s. 11).

The reason for discussing these two Fausts is that they are both considered as masterpieces in the country where they were written, as well as having an important place in world literature. Both works deal with the subject of selling one's soul to the devil and try to reveal how life is perceived by people. It was with Gerard Genette that all the developments on the concept finally took a systematic shape. In short, in the hands of each researcher, the concept has taken a new shape and gained new definitions with new perspectives. Intertextuality, of which intellectual history has been mentioned, has taken its place in the literature both as a form of creation used by writers and as a method of criticism used by critics.

Within the framework of this theory of criticism, Faust, one of the theatrical works of English literature written in the 16th century and written by Christopher Marlowe, and the rewriting of Faust, which was written in a different period, by Johann Wolfgang von Goethe, who had a different culture, are discussed. Although both works are tragedies written in the theater genre, their basic subjects are the same. In Faust, which has been revived in different literatures with the same name, the protagonists, who bear the same name as the title of the book, befriend a demon named Mephisto. However, Marlowe's Mephistophilis turns into Mephistopheles in Goethe and is divided into two parts. In the first part, Faust's individual desires come to the fore, while war scenes and struggle come to the fore in the second part. In the works of which only the first part is analyzed, the presence of many religious elements in the process of Faust and Mephistopheles' friendship, as well as the presence of intense dialogues between the heroes of mythology, attracts attention.

The work begins with a preliminary introduction. In Faust, which belongs to the English, there is a choir before the first scene and they announce that they will tell what happened to Faust. Johann Wolfgang von Goethe calls this as the preliminary representation and makes the director, the theater poet and the sen man talk and make evaluations on how art is interpreted and how the artist should be. He also advises the audience to give a lot. In addition, a preliminary conversation takes place in the sky and in the dialogues between the three great angels and God, it is mentioned that the little gods (humans) in the world are constantly seeking pleasure. Mephisto comes into play here and claims that he will seduce Faust, God's servant. If we look at the relationship between God and the devil in the holy books, there are two main views on this situation. The first view is that the devil is actually an angel, but that he was expelled from paradise for not prostrating himself to Adam and Eve at God's request and that he is a fallen angel. The second view argues that Satan is not an angel but a jinn, that is, a supernatural being and power that exists independently of God (Bulat, 2006 and Şanlı, 2008). Mephisto is a being who resembles the devil in some ways but is not exactly the devil. He also resembles Azrail and ifrite, one of the worst of the demons (Goethe, 2007, s. 12).

Onural, on the other hand, states that Mephisto is a being seen in legends before Islam, and that he also assumes the role of a kind of Azrael who leads people to do evil (Onural, 1990, s. 344). In Marlowe's book, Mephisto is not referred to as the head of demons but as the head of jinns. He serves Lucifer, who is more powerful than him and known as the demon in Christianity (Marlowe, 2000, s. 21). Mephistophilis,

on the other hand, is one of the unfortunate spirits who, together with Lucifer, is buried in eternal damnation (Marlowe, 2000, s. 23). In the subtext, Faust has sold his soul to the devil for his worldly pleasures, but he does not refrain from helping the ruler, the duke and the duchess and those around him and fulfilling their wishes and desires. Even though God helps those around him, he sends his good angels to turn him away from the wrong path and asks him to repent. This effort fails every time.

Both works, which are considered as rewriting and creation, are analyzed in line with the intertextuality method and it is seen that the previous discourse contributes to and inspires another discourse that follows it. The fact that the discourses and techniques in these two works belong to different periods, authors and works, but comparing functional and structural differences in the context of influence/inspiration constitute the essence of intertextuality. In this context, it is easily possible to say that the science of comparative literature has expanded its field of study by utilizing intertextuality.





*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 519-532, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**A POSTMODERNIST READING OF ORHAN PAMUK'S *BLACK BOOK* AND *MY NAME IS RED***

**Erdem AYBAY\***

**Geliş Tarihi: 11 Aralık 2023**

**Kabul Tarihi: 29 Şubat 2024**

**Abstract**

The present study analyzes traces of postmodernism in Orhan Pamuk's two novels: *Black Book* (1990) and *My Name is Red* (1998). As the theoretical framework, postmodernism which can be considered new to Turkish Literature, is a concept that the Western canon has been familiar with for a relatively long time. The movement had a significant spread after the Second World War and is now in our lives with countless examples in different fields. There are several reasons for this movement to appear differently in each country or culture. These reasons generally stem from political and social developments. When analyzing this movement in the Turkish context, the analysis of Orhan Pamuk's works shows traces of postmodernist elements. While looking for an answer to how postmodernism emerged in Turkish culture, the comprehensive history of postmodernism with its emergence in politics and evolution in literature can help to understand how postmodernism manifests itself in Turkish literature. To find traces of postmodernism in Turkish literary works, Orhan Pamuk's two books are analyzed to bring an approach to postmodernism in Turkish fiction.

**Keywords:** Orhan Pamuk, postmodernism, fiction, *Black Book*, *My Name is Red*.

**ORHAN PAMUK'UN *KARA KİTAP* VE *BENİM ADIM KIRMIZI* ESERLERİNİN POSTMODERNİST OKUMASI**

**Öz**

Bu çalışma, Orhan Pamuk'un *Kara Kitap* (1990) ve *Benim Adım Kırmızı* (1998) adlı iki romanında postmodernizmin izlerini incelemektedir. Teorik çerçeve olarak Türk edebiyatı için yeni sayılabilecek postmodernizm, Batı kanonunun nispeten uzun süredir aşına olduğu bir kavramdır. Hareket, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra önemli bir yaygınlığa kavuşmuş ve farklı alanlardaki sayısız örnekleriyle artık hayatımızda yer almaktadır. Bu edebî hareketin her ülkede veya kültürde farklı şekilde ortaya çıkmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenler genellikle siyasi ve toplumsal gelişmelerden kaynaklanmaktadır. Bu akımı Türkiye bağlamında analiz ettiğimizde Orhan Pamuk'un eserlerinin analizi postmodernist unsurların izlerini göstermektedir. Çalışma, postmodernizmin Türk kültüründe nasıl ortaya çıktığı sorusunun cevabını ararken, postmodernizmin politikadaki ortaya çıkışı ve edebiyattaki evrimini kapsayan tarihi, postmodernizmin Türk edebiyatında nasıl tezahür ettiğini anlamaya yardımcı olabilecektir. Türk edebî eserlerinde postmodernizmin

\* Öğr. Gör.; Bitlis Eren Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, [eybay@beu.edu.tr](mailto:eybay@beu.edu.tr)

izlerini bulmak için Orhan Pamuk'un bu iki eserinde postmodernizmin izleri incelenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Orhan Pamuk, postmodernizm, kurgu, Kara Kitap, Benim Adım Kırmızı.

### **Postmodernism in Politics and Its Evolution in Literature**

The term “modern” refers to contemporary, progressive, and innovative. When tracking its Latin origin, it is derived from the word “modo” which means “immediately, now” from the term “modernus”. It was first used to separate the pre-Christian and post-Christian periods in the 5th century AD. Later, it was used to separate the old and the new and has survived to the present day. The post prefix gives the meaning of “after-new,” that is, the postmodern era. Besides its lexical meaning, the term has been attributed to the continuation of the modern or its anti-modernist connotation. While postmodernism was used primarily in a philosophical sense, then it became a term used to express a trend in politics, history, economy, and literature. Stuart Sim states that the first recorded use of the word “postmodern” dates back to the 1870s and continued to appear periodically with different connotations over the next few decades. However, it was used in its exact meaning in the form of a reaction against modernism and modernity in the second half of the twentieth century (Sim, 2006, p. 10).

Postmodernism has a close connection with skepticism. Thus, everything from the ancient Greek period to the accepted truths, moral norms, and classical Greek philosophy should be doubted (Sim, 2006, p. 3). Scepticos, dating back to the ancient Greek period, means doubt and suspicion. Pyrrhon (360-272 BC) and Sextus Empiricus (2nd and 3rd century AD) were the leading skeptical Greek philosophers who adopted it as their principle to approach everything with suspicion. Michel de Montaigne, David Hume, and Pierre Bayle were among the later representatives of the philosophical view that examined the basics and certainties of all arguments and also argued that the mind cannot obtain ultimate knowledge. Postmodernism, which makes skepticism one of the legitimate foundations that enable us to perceive the world differently, is a flexible trend, far from a certainty. The revolution that modernists initiated in many fields, especially literature, in the early 20th century made its impact in the second half of the same century. This diversity of meaning stems from the fact that different views are pro and anti-postmodernism. For example, those who criticize postmodernism may use this process as a “temporary enthusiasm of Dario Fo’s words” or “a deceptive invention of intellectuals in search of a new discourse and cultural capital” or “liberating modern theories and values” as emphasized by Jurgen Habermas. Before postmodernism, there was a production power connected to the machine in the industrial society.

According to J. F. Lyotard and J. Baudrillard, this period is a transition from scientific period to simulation, from labor to knowledge. Neo-Marxists, like Jameson and Harvey, interpret the postmodern situation as a further stage of capitalism (Lyotard, 2003, p. 6-7). In general, postmodernism is a long-term mind; postmodernists see it as the process of questioning science and liberation, the deficiencies, and negatives of modernism. Modernism is not a trend favorable to innovation and the development of knowledge, as Descartes tried to establish a traditional information system based on Locke and Kant’s tradition. Life energy is also the source of emotions such as anarchy, alienation, and brutality. There is no representation of truth in art anymore. According to Foucault and Derrida, postmodernism is a revolt against modernism that disciplines rather than liberates. Lyotard is thought to be the first person to call the time after

modernism *The Postmodern Condition*. In this work he states that he conveys his thoughts on postmodernism not as an expert but as a philosopher (Lyotard, 1994, p. 14). His attitude against modernism and modernity is that they exist for the sanctification of science and the state, on the other hand, postmodernism is the process in which post-industrial societies no longer believe in these sacraments (Lyotard, 1994, p. 21). Ultimately, modernity is a time period whereas modernism refers to trends in art, culture and social relations characterized by the development of the modern world. He does not give us a clear explanation of the term. Instead, he questions the relations of postmodernism with life, literature, and politics: “Science has always conflicted with narratives judged by the yardstick of science, the majority of them prove to be fables. But to the extent that science does not restrict itself to stating useful regularities and seeks the truth, it is obliged to legitimate the rules of its own game” (1994, p. 11). Science is in constant conflict with narratives, and postmodernism is included in this conflict between science and narratives. Postmodernism, which does not accept the absolute authority of science, still sided with science against narratives. This siding does not aim to support the authority of science it is a state of disbelief that has been proven by the progress of science. Lyotard opposes the legitimacy of scientific reality imposed by modernism to postmodernism. Postmodernity is not the opposite of modernity but the change and transformation of legitimacy in modernity with postmodernity. The modernist goals of knowledge are purely controversial and reveal that there is no definitive or final way to resolve this debate about goals. Thus, different positions of justice and truth are incomparable and irreducible to each other. In that case, it is not possible to believe in a single truth, in a pure mind, in a universal life position, that is, in a single and universal aspect of history and progress, and to be able to justify this theoretically (Lyotard, 1994).

Another important actor in bringing postmodernity to the practical ground is Jean Baudrillard. Baudrillard states that the subject should move away from the center for a more specific analysis of the postmodernist situation (Baudrillard, 2004, p. 11). The concepts of Simulacrum and Simulation, which were brought to the literature by Baudrillard are frequently used by the scientific world to examine post-industrial society are terms. The concept of simulacrum is the key concept of his philosophical system. Because Baudrillard claims that the postmodern world constructs a virtual reality for itself and that after the death of God, reality dies with the postmodern period. He claims that there can be two ways to escape the death of reality, the first is “total reality”, that is, to deny all sides and different meanings and reduce the meaning of the world to a single meaning, and the other is the “dual form”. Baudrillard (2004) argues that simulation, which he defines as “hyper-reality” in which the reality devoid of an origin or reality is derived through models, is a system that should be used to understand the postmodern situation and the new world order formed by late capitalism: “simulation in its simplest form is used to show something that does not exist as if it exists” (p. 11). According to Lyotard, it is impossible to conclude this non-existent reality or different truth positions. On the other hand, Baudrillard states that people added other options to reality in this period at the end of modernity, simulacrum, and simulation. Baudrillard states that it encountered simulations all over the world and tried to apply that to all fields. The perception of reality has completely changed with the postmodern period.

The twentieth century was the scene of two great world wars, capitalism, urbanization, and technological advances. Such developments led to the formation of a consumption mass. In this context, the starting point of postmodernism with the influence of the Second World War, people started to look for new venues and diverged from the strict rational structure of modernism.

The Algerian War of Independence and the 1968 Paris events are also among the historical events that brought momentum to postmodernism. Algeria became a source of inspiration for postmodernism which dates back to France's invasion of the Algerian coast in 1827. At the end of the prolonged occupation years, in November 1954, the people were called to revolt with a statement, and an armed struggle started (Hitchens, 2006). The Revolutionary Committee of Unity and Action (CRUA) also joined the National Liberation (Naylor, 2015, p. 184-299), declaring a state of emergency on 28 August 1955. Despite France's harsh and violent policies, Algeria gained independence by popular vote. The process that started with the Algerian events gained a new dimension by September 1964. In September 1964, the "Free Speech Movement" led the protests against the Vietnam War at the University of Berkeley. The events spread to high schools, and violent clashes began between the police and protesters. These conflicts ended with an election. The events of 1968 became a great uprising of student protest in France. It started on 22 March 1968, in Nanterre with students protesting some practices of the university administration. Workers supported this action with strikes (Siedman, 2004, p. 92). The reason for the emergence of events is the gilding of Marxism. As a result of these developments, France faced a "molecular revolution" suddenly caused by small extremist groups. These events are accepted as the starting point of postmodernism.

The connection and relation of these events with the postmodernist formation in Western literature are direct. The intense anti-war movement, the questioning of the system, and the inadequacy of existing systems seemed to signal something new. Although some accept these events as the beginning of Postmodernism, it does not change the fact that World War II initiated this desire for change, just like the developments in literature and social life after World War I. It was also a similar and simultaneous fact that mobilized students, intellectuals, and writers in the West. Even if there is no specific starting point for postmodernism in the West, especially in Western literature, all events starting from American independence gave birth to American Postmodernism. Another point that should be mentioned is the existence of postmodernism in many fields, from architecture to literature, from philosophy to music, and from cinema to politics: Brian McHale emphasizes that postmodernism is concerned with existence and modernism with knowledge. When Modernism deals with questions such as, "What should be known?", "Who should know?", "How should knowledge pass from one another?", "What are the limits of knowledge?" postmodernism deals with, and "What is the world? How did it come about?" "What would happen if there were different worlds?", "What is the existence of the part and the world?" (Mchale, 1996, p. 9-10). Similarly, Edward Said in *Orientalism* (1978); examines the "other" representations and fictions that make the East for Westerners and thinks East as an ontologically and epistemologically distinct entity from the West and, as a result of his understanding, it is thought as a place waiting to be discovered by colonialists, travelers, researchers, and artists (2006, p. 5). Therefore, this movement can be based on the criticism of modernism; It opposed rationality, materialism, indoctrination, surrender, and technology and science that enslave and mechanize human beings.

Postmodernism should be understood as a category that both refers to a historical period and has its characteristics. The main features of the movement can be listed as, fragmentation, overthrow of prescriptivism, irony, decentralization, combination of past and present, elimination of right and wrong contrast, rejection of national and universal cultural understanding, opposition of all ideologies and philosophies, criticism of modernism and a positive attitude towards religion. Among these features, the priority is fragmentation. Integrity and unity are not acceptable

Heterogeneity and fragmentation form the legitimate ground. The movement tries to make epistemology tolerant and open, by ending monotony and lean stiffness. Unlike the previous movements, postmodernists try not to shape the world and put it into specific patterns, but to try to recognize and accept it, they are attached to the given. Therefore, postmodern thought glorifies and legitimizes it rather than attempts to change the existing. The movement is a movement in late-capitalist cultures that emphasizes transformation, irony, acting, arbitrariness, anarchy, fragmentation, and pastiche (Ryan, 2000, p. 451). The term pastiche is an artistic work in a style that imitates that of another work, artist, or period.

The term “postmodern novel” was first introduced by Ihab Hassan in America. Hassan used this term (1971) to describe innovations in Literature (Hassan, 1983, p. 260). The postmodern novel is a type of fiction that explains an event or events that have been or are possible to be experienced through characters, time, and place determinations, in a cause-and-effect relationship. The narrative is the way of organizing the events by explaining the cause-result by making the events concrete in the novel, enabling the transfer of the events. In the postmodern narrative, there is no standard style that everyone uses, or a typical style seen in every work. The narrative order of the event is irregular, and there is no sequence in the plot. Unlike traditional novels, elements such as the combination of contrasts, lack of a particular style, no end of the novel, or multiple endings are widespread. When looking at the general characteristics of the postmodern novel, elements such as metafiction, acting, difference, pluralism, fragmentation, pastiche, and the use of irony draw attention. The truth told in the postmodern novel is not the objective truth that is the same as the outside world, but artificial and fictional facts. Also, postmodernism brought textual polyphony, a comprehensive introduction to the novel. The good and the bad, the innocent, and the cruel are side by side and intertwined. This is due to the textual polyphony. Another essential element in the postmodern novel is intertextuality. Postmodern novels like to benefit from other works, especially history. It has adopted various styles from the community to organization or from one geographic region to another. However, the reason why these different works are called postmodern is that they have certain features.

Nevertheless, postmodernism is considered a continuation of modernism and is an ongoing movement because there are specific modern rules in every type of writing. For example, paranoia seen in modernist works is also seen in some postmodernist works Ken Kesey’s *One Flew Over the Cuckoo’s Nest* (1962), and Thomas Pynchon’s *Gravity’s Rainbow* (1973), (Woods, 1999, p. 50-51). While still there are debates about where / when modernism ends and postmodernism begins, it is not surprising that works with both modernist and postmodernist literary features are available. The most striking example of this is Beckett’s plays which are examples of the transition from modern to postmodern and serve as a bridge between them. Many philosophers who are both writers and thinkers (such as Nietzsche, Derrida, Foucault, Deleuze, and Guattari) have an indisputable influence on postmodern literature. Therefore, not mentioning philosophy while searching for the answer to the question of what postmodernism is creates a great controversy.

The term “anti-Oedipus” by Gilles Deleuze and Felix Guattari derived its origin from the concepts of “libido” by S. Freud and “labor power” by Karl Marks. But the connection between these two provided the concept of ‘will power’ that Nietzsche put forward. The “anti-Oedipus” of Deleuze and Guattari aimed at an attack against auto-terrorism intertwined with psychoanalytic theories (Holland, 1999, p. 13-14). According to Deleuze and Guattari, individuals are “desire-

machines” that lack their sense of unity and maintain their lives in the hegemony of socio-political structures (Sim, 2006, p. 7). Lyotard, in his *Postmodern Condition*, emphasized that modern ideas are out of fashion, that there is not a single use of the truths, that there should be a skeptical approach to the top narrative, and that all definitive facts should be approached with suspicion (Lyotard, 1994, p. 68). According to Baudrillard, the distinctive feature of the postmodern period is that it is beyond the understanding of the periods until that time. He states that after the modern, nothing was original and that we were living in a world of simulations in a world where the copy was also a copy (Baudrillard, 2016). This perception of reality, which is universal, final, and only exists under the domination of the West is insufficient for understanding and interpreting things (Baudrillard, 2011). The complete shift from a textual history to an image-dominated, mediated reality, where the mediated image replaces any need for an experience beyond it, is called something, which Baudrillard terms “simulation”. This shift happens over three stages as summarized by Paul Hegarty in *Jean Baudrillard: Live Theory* (2004). The first stage is the making of copies. Natural signs of power exist, but the shift in these signs results in competition, which opens up the door for creating “copies”. At this stage, there is a reality being imitated, a genuine copy as it is. In the second order of simulation, what we have is the “political economy of the sign,” a stage where what we have is representation. Paul Hegarty calls this stage in his book on Baudrillard “the industrial era, or approximately modernity” (50). In the third order of simulacra, all we have is simulation. The real no longer exists. Simulation is its reality as the sign replaces what it represents. Baudrillard sees that we are moving towards, if not already inhabiting, hyper-reality, where data and the flow of information shape who we are and how we live. He gives the example of loyalty card companies being only interested in the purchases one makes, and the amount of money they spend. There is no interest in the individual qua person. The individual does not exist as a potential singularity but is instead a set of data that represents him, and predicts his or her desire, only to manufacture more objects of desire that fit their size perfectly. Looking at the relationship of postmodernism with social sciences in general, postmodernism is the new interpreter and guide of the changing world.

### 1. Postmodernism in Turkish Literature

After the Mongol invasion and the fall of the Anatolian Seljuk State, the Turkmen principalities established in Western Anatolia made Turkish a state language in Anatolia. With the spread of Islam, Divan Literature became the norm of the era. It was mostly used by Arabs, Persians, and Turks to express love for God and prophets. The ordinary folk and their problems were not the subject of this literature and therefore the Divan literature was not for everyone, but for the privileged. In the Divan Literature, the first works written in the Masnavi genres, which usually consist of short patterns in aruz prosody, long poems in the form of stories, and whose duality is a form of rhyme that rhymes with each other, are the first examples of Turkish literature written in Turkic lands. Folk literature, the oldest example of which is *The Dede Korkut Stories*, depicted folk heroism and generally originated from Turkish lands. Turkish Literature, which can be examined under more titles such as Anonymous Literature, Aşık Literature, Tekke, and Sufi Literature, was separated from each other as folk and palace literature until the 19th century. In 1839, Grand Vizier Reshid Pasha read an order on behalf of Sultan Abdülmecid by gathering leading civil servants, public representatives, and foreign state envoys in the garden of Gulhane Park in Istanbul. That order, called The Rescript of Gulhane declared a new period of administration. That order was the first indication that the Ottoman state was so close to Western

politics and culture. That political order caused radical changes in Turkish Literature along with social life. Writing styles changed, and new methods began to be adopted in the narration.

In the Republican period, the form, content, and style changed as a result of the First World War. New methods and styles were adopted which included simplification, organization, and handling of the problems of society. Gradually, Istanbul lost its feature of being the capital of literature, and authors from Anatolia started contributing to the newly emerged novel genre. The redeeming or enlightening role of literary works, in which the individual was still not spoken, was considered the only truth by most authors of the period. It was the period in which the East-West separation was the most common subject of most literary works. Nationalism was also widespread in Turkish Literature. After the Second World War the difficulties created by the war, Turkey as well as the whole world suffered the consequences. With the rapidly increasing literacy rate, young generations started to deal with social events and thought about life in a broader range. In the novels and stories, interest in social realism increased, and with the efforts of those authors, a different type of village novel emerged.

In the 1960s, the themes discussed in the stories also varied by the social and political turmoil the world and country went through. In this period, completely innovative developments took place in Turkish Literature in terms of theme and fiction. With a realistic socialist approach, issues such as workers, problems of people living in villages, towns, and cities, and worker migration to Germany were the subject matter in Turkish Literature. In the effects of the existentialism movement, the main emphasis was placed on individuals from different segments of society, mostly on the incompatibility of the individual with the environment and culture, the sense of alienation, and loneliness caused by that incapability. The late 1960s and early 1970s were of great importance for Turkish Literature. Modernist and postmodernist examples and writers whose books have been translated into various languages started to appear more frequently. After several political crises and wars all over the world, a search for realism in Turkish Literature came to the fore. The artists of the period; moved away from social problems highlight the facts within the individual and address individual themes. They try different literary techniques in their stories by using new means of expression. Instead of explaining an observational event and situation by creating a new and different story language, they wrote poetic, non-formal, experiment-like stories. The authors wrote novels about the revolt of revolutionary youth against the capitalist bourgeois order that exploited the masses with a realistic socialist perspective. The new novel type began to take on a different appearance from its classical and modern fiction, as postmodernism began to show its influence. The literary works started to meet with distinctive narrative styles since they had a hybrid structure that brought different types and techniques. Postmodernist works, which were experienced in world literature are now spreading in Turkish Literature. The differences in the elements of the novel, which gained momentum along the lines of Ahmet Hamdi Tanpınar, Yusuf Atılgan, and Oğuz Atay in Turkish novels came to the fore after the 1980s. Authors such as Hasan Ali Toptaş, Metin Kaçan, Bilge Karasu, and Orhan Pamuk have a part in the spread of such texts by giving postmodern novels.

The Turkish novel has been influenced by political and social events. Every political-social event and phenomenon created its novel in a sense. The novel as a genre would be affected by the results of important events such as the proclamation of the Constitutional Monarchy and of the Republic, the transition to multi-party elections, the May 27 coup, the March 12 memorandum, and the September 12 coup. The Turkish novel was deeply affected by ideological

rhetoric of the September 12 coup. The understanding of the novel, which makes politics one of the main elements and themes, is different from the paradigm shift brought about by the September 12 coup. After the September 12 coup, politics was perceived negatively and eventually avoided. If the transformations brought by postmodernism are examined, the opportunity to see the innovations in the Turkish novel is more obvious. The freedom brought by this movement paved the way for writing experimental texts. Turkish novelists, who were overwhelmed by the increasing pressure of the September 12 coup took shelter in formalism. Thematic fiction, which prevailed from the Republican era until the 1980s, underwent a radical change and many issues such as the East-West dilemma, and eternal fight between good and evil were now replaced by thematic approaches.

## 2. Postmodernism in Orhan Pamuk's *Black Book* and *My Name is Red*

First published in 1990, *Black Book* is Orhan Pamuk's fourth novel. In this novel in which literary theories are explained, the author gives us comprehensive information on postmodern literature. The novel keeps a pluralistic structure, intertextual references, and symbols, keeping the sense of mystery high. The theme of "seeking", which is encountered throughout the novel, is generally used with a method used in Masnavi stories and fairy tales. The book consists of two parts; nineteen chapters in the first part; and seventeenth in the second part. The time fiction in the work is formed by the fragmentation of time. These fragmentations, which manifest themselves from the very beginning of the novel, do not progress as "yesterday-today-tomorrow". Pamuk, who frequently uses this postmodern narrative feature, tells the events with flashbacks and forward leaps. In the first chapter, the use of time here has a very complex quality: he claims that developments, memories from the past to the present, and the future are intertwined. Reinterpretation of these memories from the present, forward references a commemoration of some future event, etc. With a multi-layered presentation by breaking the concept of time into pieces, Pamuk uses these three tenses together which can suddenly become a Prince or an Executioner.

The setting of *Black Book* is Istanbul, which has special importance because of its Islamic, Tanzimat, and even Byzantine past. Like many other Turkish literary works, that are set in Istanbul, *Black Book* portrays Istanbul as a breathing, living organism. The Gehrikalp apartment and the neighborhood where the apartment is located; Nisantasi is frequently mentioned. The roof of this apartment, where Celal lived until his youth, is where the second part of the novel is set. This apartment is expressed as a source that gives life to Istanbul, rather than a place. In the description of the apartment, beyond the meaning of a home, the apartment; is stated as the source of the energy necessary for the existence of the character and even the entire of Istanbul.

Narration externalizes experiences between the object and the human world. The description creates a fictional mode with autonomous structures by making the relationship between the act and the human independent. For Ramazan Çeçen narration has an active role due to the direct relationship between the object and the act, while the description has an observer and passive role because it replaces the concept of order in life with observation and autonomous description. The relationship between these narrative and description concepts is that the novel uses both concepts in a complex way. The concepts which Lukacs distinguishes as Erzählen or beschreiben? That is, "Narration or description?" is an important narrative feature in *Black Book*. The readers get the idea that it is a family story in the episode "When Galip First Sees Rüya" (first episode), but in the second episode, "When the Bosphorus Recedes", we see a description full of



imaginary and linguistic fantasies. In the last episode of Part Two, the story “But I’m the one who wrote these,” the author makes fun of traditional language. Making use of parody, which is a postmodernist literary feature, the author makes the readers feel like they are reading two separate books. In fact, at the end of the book, the author describes the writing process of the novel and emphasizes this duality: “*Black Book* is divided into two in the mirror and turns into a two-story book with two meanings...” (Pamuk, 2019, p. 370).

Irony, pastiche, and parody, which are the narrative features of postmodern literature, appear frequently in the novel. In postmodern terms, irony is the expression of one’s meaning by using language that normally signifies the opposite, typically for humorous or empathic effect. On the other hand, pastiche is an artistic work in a style that imitates that of another work, period or artist. Parody is an imitation of the style of a writer, artist, or genre with deliberate exaggeration for comic effect. Pamuk presents these literary narrative features not only as a narrative feature but also as a characteristic feature of the book. Pamuk tells us that he deliberately uses the postmodern narrative features used in the novel. It is a novel that emphasizes the writing process and the things to consider when writing. Especially in the pages where Celal’s columns are given, the emphasis is usually on the writing process. These chapters take the form of meta-novels with more narrative. Apart from the writing process and the novel’s return to itself, another example of metafiction is the chapters in which the narrator addresses the reader directly: “Hey reader, at this point in my book, where I have been trying to separate the narrator and the protagonists, the columns and the pages, where the events are told from the beginning, albeit without much success, after all the well-intentioned efforts that you may have noticed, let me interrupt for once before sending these lines to the typesetter” (p. 398). A reader would easily realize that the way of telling an event is more important than the event itself. By focusing on storytelling rather than the story itself, the author-narrator begins to speak as if interrupting a conversation; “You must have understood from my style that I started again to tell what happened” (p. 405). The intertextual elements in the work are realized through many techniques such as “cliche, collapse, transformation, amplification, reference, reminder, citation, adaptation, and dialogue. The narrative is a parody of *Hüsn ü Aşk* and *Mesnevi*, it is a narration of *Kelile Dimne* and *the Thousand and One Nights*, and the epitaphic quotations used at the beginning of the chapter. Some of these texts are added with their parodies and pastiches. The traditional works of the East are also used.

As a work of Orhan Pamuk’s painter, researcher-novelist identity, *My Name is Red* is a novel in which the East-West differences of the artist’s style issue are discussed. As a historical postmodern novel, non-human beings, or concepts such as horse, tree, money, death, and devil as narrators are employed effectively. The polyphony created by the author’s different animate and inanimate narrators allows all subjects to share their concerns and thoughts democratically without any order of importance. The story is set in 1591 and revolves around the calligraphers of the Ottoman period. Pamuk’s way of composing the plot in this novel is; pluralism of contrasts. In postmodern pluralist literature, all contradictions and oppositions are presented in a free and democratic manner, regardless of any order of importance. This polyphony, which is likened to the carnival by the Russian theorist Bakhtin, formed the basis of postmodern pluralism. For this reason, the novel is also a carnival of contrasts which is the product of the pluralistic structure of postmodern literature.

*My Name is Red* is composed of fifty-nine chapters with titles, and each of these chapters is narrated by different figure narrators, usually from where one left off, and the other continues. The narration is details of a criminal case that occurred in the winter season of 1591, in ten days. Made up of small stories but the narration of the ten days is enriched with small stories embedded in the main story. In the story “I am Dead”, in the first part of the novel, Zarif Efendi, who was killed by an unknown person asks us to find his murderer, and asks the reader, “Who is my murderer, whom I was so angry with, why did he unexpectedly kill me? Wonder about them.” (p. 12). In the later parts of the novel, different characters talk using the ‘I’ subject. The novel is like a game that asks us to find out who the murderer is after listening to everyone. The Ottoman Sultan orders Enişte a book to catch up with the thousandth year of the migration of the Prophet Muhammad. Zarif Efendi, who is a muralist, prepares the illustrations for this book by Western methods. The preacher from Erzurum and his followers, who state that they are moving away from the religion of Islam and that they have started to resemble the religion of Christianity, are worried about this book. The author also mentions other miniaturists who are not pleased with Zarif Efendi’s election to this duty. Enişte, who prepares the book after Zarif Efendi, has to find a new assistant. He calls for Kara, whom he exiled 12 years ago for falling in love with his daughter, Şeküre. Kara has worked in the service of various pashas in the East for 12 years. He agrees to come to Istanbul both to be closer to Şeküre and to find Zarif Efendi’s murderer. With Kara’s arrival, the story gets more complicated; Enişte is killed, Kara and Şeküre devise a plan to marry, Şeküre’s ex-husband’s brother claims that Şeküre and Kara are responsible for Enişte’s death. The Sultan is also involved in finding out who committed this murder, while Kara has to both finish the book and find the murderer. Pamuk adds the murderer to the list of narrators and the murderer explains why he killed Zarif without giving his name in the “They Will Call Me a Murderer” section. The reader must be very careful to understand who the murderer is before finishing reading the novel. The author, who gives clues about the murderer in some parts, does not allow the reader to be sure. The investigations between Başnakkaş and Kara in the treasure room of the palace to find the murderer lead them to the idea that the murderer is Zeytin. Until the last part of the novel, the author does not want us to know who the murderer is. In the last chapter, after learning who the murderer is, it goes forward 20 years and the novel ends.

*My Name is Red* can be considered a concentrated narrative placed in a narrow temporal framework. Time expands vertically rather than horizontally, and a connection has been established between the 1590s and the present. On the back cover, Pamuk states that the story takes days, but when it is examined carefully, it can be understood that it takes nine days. It is not clear whether this information was given as a result of an error or on purpose. It would be unfair for Orhan Pamuk to expect that an author who has planned the time so carefully, to add such information accidentally or deliberately will harm the novel. Maybe he tries to test the reader by meaning ten days to this period in which the author fit dozens of events. From the moment first starting the novel, helps the readers to feel the shock of the characters with the pace of the events. It pushes the readers that is difficult to get out of in the face of events that develop one after another without putting long periods in between. The author, who does not allow the reader to get used to the events, wants the reader to constantly be on the alert; it makes the reader feel like they have to survive, too. The author makes many references to the past and present in time fiction in the novel. The fiction of time has a fairy-tale side. The author does not base the events that cannot fit in one day on any miracle and wants the reader to keep up with this limitless concept of time.

Each part of the narrative, which consists of fifty-nine chapters, is explained from the perspective of different novel figures through the first-person narrative perspective. In a fragmented consciousness narrative style, some of the figures are human in the narrative, and some are non-human; plants (I am A Tree), animals (I, Dog; I, Horse), colors inanimate beings (I, Money), facts (My Name is Death), theological beings (I, Satan) speak through the first-person perspective. Apart from these narrators, the main figure in the novel narrates the story from time to time. The figures who speak in order with their voices are not chosen according to a certain hierarchy. Pamuk allows each figure to defend and share his opinion. The “Devil”, who is among these figures, is also allowed to express himself. This attitude towards the novel; has gained a polyphonic, democratic, and pluralistic structure. The diversification of the narrator in postmodernist novels is a well-known phenomenon. Postmodernism wants to create an environment that allows the circulation of all kinds of thoughts. When evaluated in this respect, the work is a postmodern narrative in which more than one narrator has a say. The novel is stylistically colorful in which the author uses various narrative techniques. The author, who advises on didactic language, uses a narrative technique that is contrary to the spirit of the period with dominant irony and humor. Poetic expression is also common and makes detailed descriptions while making miniature portraits. This technique is the metafiction technique used in postmodern narratives to draw the reader into fiction (Ecevit, 2008, p. 78). The slang language and erotic descriptions that the author frequently refers to have led to new criticisms of Orhan Pamuk. “Find the son of a bitch who is my murderer, and I will tell you one by one what I will see in the next world!” (p. 11). Orhan Pamuk responds to these criticisms as follows: “I need to make some kind of stylization. So, I can say to the reader: “Hey Reader! Don’t think that I think people talked like that in the 16th century. No, I am making a careful stylization about it (Pamuk, 1998).

*My Name is Red* is one of Orhan Pamuk’s richest novels in the context of intertextual relations. It connects many texts from ancient Eastern texts to miniatures whose stories are narrated, from *the Quran* to the author’s texts (*Black Book*, *White Castle*). While only the names of some works are mentioned, some works are included in the new creation process with parody and pastiche techniques. The most referenced book in the novel is the *Qur’an*. On the first page of the novel, “They killed a man, they argued among themselves.” The sentence is quoted from the seventy-second verse of Surah Al-Baqara, “Blindness and seeing are not the same”, in the nineteenth verse of Surah Fatir, and “East and West belong to Allah”, verse one hundred and fifteen of Surah Al-Baqara. As the novel continues, these verses given on the first page of the book give us clues about the story by the author. There are many chapters in which the author makes use of the *Qur’an*; in the “I am a dead” section, he uses the description of Paradise mentioned in the *Qur’an* by Zarif Efendi.

### 3. Conclusion

This study first started with a detailed examination of the history of postmodernism and postmodernism. Then, pre-postmodern literary movements are also examined to understand the stages through which postmodernism has come to its current state. In the same way, information about the rescript of Gulhane in Turkish literature has been given, and the changes after the rescript of Gulhane have been examined. In the study, a postmodernist writer in Turkish literature was selected, and two of his books were evaluated both around the use of postmodernist elements and the concept of alienation, which is the second main topic of the study. Turkish literature's meeting with postmodernism has a different story and history. It is inevitable change for societies that have seen wars, migrations, advances, and collapses. The reflections of these changes in literature cannot be prevented in the same way. This is even more in societies that use literature as a tool for development, such as Turkey. Therefore, concepts such as realism, romanticism, and modernism cannot be used only to explain the literary history of a period. It is also used to understand the history of a society. The fact that Turkish Literature and Western literature go through different periods is of course due to the developments specific to these two cultures. Turkish literature, which was stuck between palace and folk literature for a long time, started a completely different process after meeting the West. The claim that postmodernism has started to be seen in our country because Turkish literature imitates Western literature is also not true for the same reasons. For example, both the usage of the same linguistic features of postmodernism by Orhan Pamuk and his novel characters wandering the streets alone and helpless, show us that this is the result of universal concerns and problems. Just as it can be claimed that long before capitalism, America could not get rid of the influence of English Literature, it can also be claimed that Turkish Literature could not get rid of the influence of Persian and Arabic Literature. In light of this information, it can be said that; the birth of postmodernism is not all of a sudden, nor is it completely original. Postmodernism, which does not claim to be original, is not the same in different countries and cultures. The similarities and differences between postmodernism in American and Turkish literature become more evident in the work review section. Two novels by Orhan Pamuk are examined respectively, in terms of using postmodern elements. Elements such as stream of consciousness, unreliable narrator, dark humor, parody, and metafiction are common features of the novels that have been examined. For example, all the protagonists of these novels are depicted with a rational method. These characters, who do not want to deal with mere truth or tradition, are in search of meaning or an end. When the subject of comparison is the content, the separation point between Turkish and Western literature begins to become clear. It is also possible to talk about the works in which modern and postmodern features coexist, rather than a postmodernist effect in modern Turkish Literature. The late meeting of Turkish Literature with postmodernism was due to political and social developments in Turkey. The journey of Turkish literature in postmodern literature has started to become more visible in the last 30 years. Political events and the effect of globalization determined the original content of Turkish Literature. The intertwined state of modernism and postmodernism in Turkish literature may have given it a new identity. The use of both modernist and postmodernist literary elements in a novel is less frequent. When this situation is examined separately in terms of technique and content, literary tools such as experimentalism in form, a speech with multiple meanings, and nonlinear narratives have been replaced by literary tools such as multiple narrators, intertextuality, and metafiction in today's Turkish literature. In terms of the content, instead of a meaningful search, there is an ambiguous truth in general. This ambiguous truth becomes more evident in the moments when characters

who have alienated themselves from society question themselves. As if this way of questioning oneself and life is a common feature of postmodern novel characters, the feeling of alienation is presented with a common odor in both novels that have been examined. The concept of alienation has gained a place in postmodern Turkish literature, too. That can also be used to explain another subject mentioned above. In general, it can be claimed that pessimism prevails in postmodernist literature. The protagonists of the novels that have been examined in this study find themselves in a state of being lost rather than finding a real solution to the crisis they are in. When the characters are examined in the novels that have been studied, it is faced that they are full of diversity, just like life itself, but protagonists find themselves in solitude rather than being involved in life. The frequent usage of the concept of alienation both in Turkish and Western literature helps us to understand that the economic and social conditions widen the gap between people, but it can also be claimed that there is another approach to alienation which is the capitalist lifestyle that brings many people together. In each novel that has been analyzed, the concept of alienation is not treated as loneliness, but as a state of being a stranger to the society or environment. Although Turkish Literature met Postmodernism later, it can be stated that the similarity with Western Literature is because individuals now have similar problems. The way the writer expresses these problems stems from both the individual differences of the writers and the possibility of limitlessness that postmodern literature provides them.

### References

- Balcı, M. (2019). *Orhan Pamuk romanlarında modern ve postmodern öğelerin mukayyesesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baudrillard, J. (2021). *Simulation and simulacra*. New York: Routledge.
- Baudrillard, J. (1996). *The system of objects*, It. transl. Milano, Bompiani, London, Verso.
- Baudrillard, J. (2004). *Fragments: Conversations with François L'yonnet*. New York: Routledge.
- Baudrillard, J. (2016). *La Soci ete de consummation*. New York: Routledge.
- Hassan, I. (1982). *The dismemberment of orpheus: Toward a postmodern literature*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Hassan, I. (1983). The culture of postmodernism. *Theory, culture, and society*, s. 119-131.
- Hegarty, P. (2004). *Jean Baudrillard: Live Theory*. London, New York: Continuum.
- Hitchens, C. (2006). *A chronology of the Algerian War of Independence*. Retrieved May 05, 2023, from <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2006/11/a-chronology-of-the-Algerian-war-of-independence/305277/>
- Holland, E. W. (1999). *Deleuze and Guattari's anti-oedipus introduction to schizoanalysis*. New York: Routledge.
- Lyotard, J. F. (1994). *The postmodern condition*, New York: Routledge.
- Mchale, B. (1996). *Postmodernist fiction*. London: Routledge.
- Naylor, P. C. (2015). *Historical dictionary of Algeria*. London: Rowman & Littlefield.
- Nietzsche, F. (2001). *İyinin ve kötünün ötesinde*, çev. Ahmet İnam. İstanbul: Yorum Yayınevi.
- Pamuk, O. (2018). *Kara kitap*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ryan, M. (2000). *Postmodern siyaset*, çev. Mehmet Küçük. Ankara: Vadi Yayınları.

Sim, S. (2006). *Postmodern düşüncenin eleştirel sözlüğü*, çev. Mukadder Erkan, Ali Utku. Ankara: Ebabil Yayınları.

### Geniş Özet

Her şeyin meta hâline geldiği ve hızla tüketildiği bir çağ olan yirminci yüzyılda postmodernizm, modernizmin katı kurallarına karşı olarak ortaya çıkmıştır. Pek çok alanda etkisini gösteren bu yeni anlayış edebiyatta da etkisini göstermiştir. Klasik bir yöntemle ele alınan modern edebiyat eserleri yerini kurguya dahil edildiği eserlere bırakmıştır. Çalışmalarını bu doğrultuda yürüten yazarlar, toplumun 'Üst Anlatı' geleneğini ortadan kaldırarak postmodernizmin yeni anlatım tekniklerini eserlerinde uygulamışlardır. Günümüz romanına da etki eden bu akım, toplumun her türlü görüşünü kabul ederek çoğulcu bir yaklaşıma sahiptir. Bu akımın romana yansması Allain Robbe-Grillet ile başlarken Türk edebiyatı ve yazarlarının yanı sıra pek çok Batılı yazarı da etkilemiştir. Bir metin çözümleme yöntemi olan üstkurmaca tekniği, yirminci yüzyılın son çeyreğinde, Türk romanında sıklıkla kullanılan bir teknik hâline gelmiştir. Okuyucunun gerçeklik algısını ortadan kaldırmak, tarihe yönelmek, okuyucuyu oyun oynar gibi roman boyunca bir gizeme davet etmek, kurgunun içinde başka metinler inşa etmek gibi işlevler üstkurmada karşımıza çıkan unsurlar arasındadır. Bu çalışmanın amacı, diğer çalışmalarda karmaşık bir biçimde verilen üstkurmaca tekniği hakkında teorik perspektifte bilgi vererek daha anlaşılır hâle getirilmesi ve edebiyat alanındaki yansımalarına değinmektir. Bu doğrultuda Orhan Pamuk'un *Kara Kitap* ve *Benim Adım Kırmızı* adlı romanlarında üstkurmaca tekniğinin nasıl kullanıldığı ayrıntılı olarak ortaya konulmaktadır.

Postmodernizmin hangi aşamalardan geçerek bugünkü durumuna geldiği ayrıntılı olarak incelenmektedir. Orhan Pamuk'un iki romanı postmodern unsurların kullanımı açısından incelenmiştir. Bilinç akışı, güvenilmez anlatıcı, kara mizah, parodi ve üstkurmaca incelenen romanların ortak özellikleridir. Siyasi olaylar ve küreselleşmenin etkisi Türk edebiyatının özgün içeriğini belirlemiştir. Teknik ve içerik açısından ayrı ayrı incelendiğinde biçimsel deneysellik, çok anlamlı konuşma, doğrusal olmayan anlatımlar gibi edebî araçların yerini çoklu anlatıcı, metinlerarasılık, üstkurmaca gibi edebî araçlar almıştır. Bu muğlak gerçek, karakterlerin topluma yabancılaşmasıyla daha da belirginleşmektedir. İncelenen her iki romanda da yabancılaşma ortak bir özellik ile sunulmaktadır. Karakterler çeşitlidir ancak hayata dahil olmak yerine kendilerini yalnızlık içinde bulurlar. Yabancılaşma kavramının hem Türk hem de Batı edebiyatında sıklıkla kullanılması, ekonomik ve sosyal koşulların insanlar arasındaki uçurumu genişlettiğini anlamamıza yardımcı olur, ancak yabancılaşmanın birçok insanı bir araya getiren kapitalist yaşam tarzı olan başka bir yaklaşımı daha vardır. Yabancılaşma yalnızlık olarak değil, topluma ya da çevreye yabancı olma durumu olarak ele alınmaktadır.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde postmodern romanın metin çözümleme yöntemlerine değinilerek genel bir değerlendirme yapılmıştır. Postmodernizmle ilgili kavramlar ele alınarak bu kavramların postmodernizme katkıları genel hatlarıyla analiz edilmiştir. Ayrıca üstkurmaca ve metinlerarasılık kavramları üzerine de bir değerlendirme yapılmıştır. Postmodernizmin hem tarihsel bir dönemi ifade eden hem de kendine has özellikleri olan bir kategori olarak anlaşılması gerektiğinden hareketin siyasetteki evrimi ve edebiyattaki uygulaması anlatılmaktadır. Türk romanı siyasal ve toplumsal olaylardan etkilenmiştir. Her siyasal-sosyal olay ve olgu bir anlamda kendi romanını yaratmıştır. Tür olarak roman, Meşrutiyet ve Cumhuriyetin ilanı, çok partili seçimlere geçiş, 27 Mayıs darbesi, 12 Mart muhtırası, 12 Eylül darbesi gibi önemli olayların sonuçlarından etkilenmiştir. Çalışmanın ikinci kısmı bu siyasi olay ve çalkantıları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Üstkurmaca tekniği incelenirken, seçilen eserlerdeki uygulamalar sunulmuş, aynı zamanda yazarın edebî kişiliğinin anlatıldığı bölüm de ayrılmıştır. Postmodernizmin Türk edebiyatındaki görünümü ayrıntılı olarak incelenmektedir. Postmodern edebiyatın anlatım özellikleri olan ironi, pastiş ve parodi, seçilmiş eserlerde sıklıkla karşımıza çıkar. Ayrıca bu bölümde metinlerarasılık yöntemi esas alınarak her iki eserde gelenek ve tasavvufun izleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonuç kısmında ise çalışmanın genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 533-559, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**ÇERKES NART DESTANLARI'NIN NELİĞİ, NASILLIĞI VE NEREDENLİĞİ  
BAĞLAMINDA GEORGE DUMÉZİL'İN ÜÇ İŞLEV HİPOTEZİ / ŞABLONU**

**Şenol ZAMAN\***

*Geliş Tarihi: 9 Ocak 2024*

*Kabul Tarihi: 17 Mart 2024*

**Öz**

Her toplumun kültürel dokusunun önemli bir parçası olan destanlar, kutsal metinler gibi kabul edilirler. Kahramanların nasıl ortaya çıktığı, kimlerle savaştığı gibi konular ele alınır. Çerkes Nart Destanı, Nart adı verilen kahramanların maceralarını anlatır. Kahramanlar destanın taşıyıcı kolonları işlevini görürler. Çerkes Nart Destanları, dünya literatüründe haklı bir üne sahiptir. Bu çalışmanın amacı Çerkes Nart Destanlarını konu, üslup, edebiyattaki izleri, kahramanlar, destandaki insan dışı yaratıklar, doğa ve mekân ilişkisi ile George Dumézil'in üçlü ideoloji / üç işlev hipotezini kuramsal olarak dünya destanları üzerinden tartışmaktır. Çalışmada yerli ve yabancı kaynaklar taranmış elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir Dumézil'in üç işlev hipotezi genel-geçer bir açıklama sunmaktan ziyade belirli toplumsal yapıları zorlamış gibi görünmekte ve toplumsal yapıları çözümlenmede yetersiz kalmaktadır.

Destanlar bulunduğu bölgeye göre şekillenmektedir. Nart mitolojisinde Sosruko, Yunan mitolojisinin Prometheus'una benzerlik gösterir. Ayrıca dışı bir kahraman olan Setanay'ın özellikleri, Yunan mitolojisinin Artemis veya Amazon kadın savaşçılarıyla benzerlik gösterir. Çalışmada elde edilen bulgularımızı sonuç bölümünde sıralayarak yazına katkı sağlamayı hedefledik. Araştırmamızın ileriki yıllarda başat kaynak olacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Adıge, Ubıh, Setanay, Dumézil, Nart, Çerkes / Çerkez.

**GEORGE DUMÉZİL'S TRIFUNCTIONAL HYPOTHESIS / TEMPLATE  
IN THE CONTEXT OF THE WHATNESS, HOWNESS AND  
WHERENESS OF CIRCASSIAN NART EPICS**

**Abstract**

Epics, which are an important part of the cultural fabric of every society, are regarded as sacred texts. Issues such as how the heroes emerged and with whom they fought are discussed. Circassian Nart Epic tells the adventures of heroes called Nart. Heroes function as the carrier columns of the epic. Circassian Nart epics have a well-deserved reputation in the world literature. The aim of this study is to discuss the Circassian Nart epics in terms of subject, style, traces in literature, heroes, non-human creatures in the epic, nature and space relations, and George Dumézil's triple ideology / trifunctional hypothesis theoretically through world epics. In the

\*  Dr.; [senolzamanszsz85@gmail.com](mailto:senolzamanszsz85@gmail.com)

study, domestic and foreign sources were scanned and the data obtained were analysed by content analysis. Dumézil's trifunctional hypothesis seems to have forced certain social structures rather than offering a general-valid explanation, and we found that it is insufficient in analysing social structures.

Epics are shaped according to the region. In Nart mythology, Sosruko is similar to Prometheus of Greek mythology. In addition, the characteristics of Setanay, a female hero, are similar to the Artemis or Amazon female warriors of Greek mythology. We aimed to contribute to the literature by listing our findings in the conclusion section. It is foreseen that our research will be the main source in the future.

**Keywords:** Adyghe, Ubykh, Setanay, Dumézil, Nart, Circassian.

## Giriş

Bu çalışmada, Çerkes / Adıge Nart Destanlarının konusu, edebiyattaki izleri ve anlatım üslubu detaylı incelenmektedir. Destandaki kahramanların özellikleri, tanrısal vurgular, çocuklar ve kadınların rolü, destanların romanlar gibi metinsel yapısının tanımlanıp, incelenip çözümlenebilirliği, coğrafyanın ve iklimin edebiyat ürünlerine etkisi, kadim halk kültürünün destanların oluşumuna katkısı, Nart halkının öteki dünya anlayışı, doğa ve mekân kavramları, dünya mitolojisinde ayrıcalıklı ve hegemonik bir pozisyona sahip olan Nart Destanı etkilediği ve etkilendiği mitolojiler ile Türk kamuoyunda derin izler bırakan bu konuda anahtar konumdaki simalardan biri olan bilim insanı George Dumézil'in "üç işlev" hipotezi / şablonu<sup>1</sup> ele alınmaktadır. Nart metinlerini oluşturan öğeler ve kahramanlar arasındaki bağlar betimlenerek karakterlerin destana olan katkıları görünür kılınmaktadır. Destanlar ulusal kimliğin inşasında araçsallık görevi yürütürler. Bu çalışma; kadim Adıge halkının dili, tarihi, sosyal ve toplumsal yapıyı incelemeye yönelik kıtayı keşfe çıkma seyahatinin yanında Nart Destanlarını mevcut literatür ürünlerinden farklı bir bakış açısı ile inceleme çalışmasıdır. Çalışmada ayrıca, Kafkas halklarının dili ve tarihinin kökenleri hakkındaki çalışmalara da vurgu yapılmıştır. Bu arada, Adıge kültürünün dünya uygarlık ve kültürüne yaptığı katkının araştırılmasının sürdürülmesi var olan miras birikimine ilmi bir nitelik kazandıracaktır.

Çerkes / Adıge Nart Destanları, Türk edebiyatında genellikle az bilinen bir konu olup akademik düzeyde henüz yaygın bir literatür bulunmamaktadır. Dünya literatüründe bilinen Çerkes Nart Destanları, içerikleri, anlatım şekilleri ve kökenleri konusundaki eksiklikleri gidermeyi ve bu destanları, George Dumézil'in "üç işlev" hipotezi kuramsal çerçeveler içinde ele alarak okurlarla buluşturmayı amaçladık. Ayrıca, destan anlayışında meydana gelen değişimleri, ortak ve ayrışan unsurları göz önüne alarak, bu değişimlerin nasıl ortaya çıktığını ele aldık. İlk elden kaynaklar referans alınmış ve dünya üzerindeki önemli destan örneklerine dayanarak Üç İşlev Teorisi'nin zayıf yönleri ortaya konmuştur. Bu çerçevede, George Dumézil'in hipotezinin sınırlılıklarını ve zaman içinde uğradığı işlev kaybını vurguladık. Kahramanlar yazının varlığından önce de vardı. Orta çağa kadar edebiyat ürünlerinin büyük kısmı sözlü tarihe dayanır. Kişinin yaşantılarını sürekli hafızasında canlı tutabilmesi ve gerektiğinde genç kuşaklara aktarabilmesi sözlü tarihten beslenen destanları vazgeçilmez yapar. Sözlü tarih öncesi dönemde, insanlar avcı-toplayıcı topluluklarında sözlü iletişim yoluyla etkileşimde bulundular. Yerkürenin ısınmaya başlaması ve insanlığın tarım faaliyetlerine

<sup>1</sup> George Dumézil'in "Üç İşlev Hipotezi" Türkiye'de "üçlü ideoloji / üç işlev teorisi / modeli / şablonu" olarak kullanımı yaygındır.



geçiş, yerleşik hayata geçişin başlamasına neden oldu. “Mitler; destanları ve masalları besleyen arkaik toplumlarla ilişkili motifler olarak değerlendirilmektedir” (Erbaş, 2019, s. 6). Arkeolojide antik dönemlerde taş levhalara işlenen kabartma kral, kraliçe törenler ve sunu rölyeflerinin destan öznelere arasında olduğu görüşü yaygındır. Her toplumda destanların büyük bir önemi vardır. “Destanlardan alınacak derslerin şimdiyi belirleyip geleceği oluşturmada önemli bir işleve sahip olduğu aşikârdır. Mitler; insanın, dünyanın, yaşamın doğaüstü kökeni ve öyküsünün bulunduğunu, bu öykünün anlamlı değerli ve örnek gösterilecek nitelikte olduğu belirtir” (Eliade, 1993, s. 24). Nart mitolojisi Çerkes Nart Destanlarının oluşumuna giden yolun başlangıcı sayılabilir. Destanlar; içinde yeşerdiği kültürün anlayışını, düşünsel biçimini, tanrı tasavvurunu, etik kurallarını, kadına ve soy bağı olan çocuklara verilen önemi, halkın felsefesini, insanların zihin dünyasındaki kavramları netleştirip gerçekliğe dönüştürmesini sağlayan aparatlardır. Toplumsal hafızayı kavrayıp resmetmeleri ile göze çarparlar.

Çerkes Nart Destanı, Nart<sup>2</sup> adı verilen kahramanlarının maceralarını anlatır. Bu kahramanlar, cesur, dürüst, hakkaniyetle hareket ederler, savaşçı ve korkusuzdurlar ancak aynı zamanda sevgi dolu bir masumiyete sahiptirler. Nart Destanları dönemin toplumsal zaaflarını ve çelişkilerinin yanı sıra pek çok olumsuzluğu da okuyucuya gösterir. Kahramanların nasıl ve ne şekilde tezahür ettiklerini, kimlerle savaştıklarını konu edinen Nart Destanları; insana, dünyaya geleceğe dair bakış açıları sunarlar. Kahramanlar çoğunlukla inşa ettikleri kurmaca dünyasındaki felaketleri tersine çevirmede başarılıdır. Destanlar kuru bilgi yığınının ötesinde süzülmüş bilgi içerir. Geçmişin Laboratuvar ortamında gözleme imkânı olmadığı için sözlü anlatılar gerçek kabul edilir. Çerkes Nart Destanı, Kafkas insanının öteden beri varoluşunu resmeder. “Kafkasya sözlü ürünleri içerisinde en geniş yeri halk destanı Nartlar tutmaktadır. Çerkes Nart Destanları en son 1946-68 yılları arasında ABAE’nce toplanıp 7 ciltte 31 bölüm ve 707 metin olmak üzere 1968-71 yılları arasında Maykop’ta basılmıştır. Destanda çok eski ilkel insan yaşantısı, anaerik aileden babaerik aileye geçiş ve daha sonraki demokratik yaşayış anlatılmaktadır” (Yıldız,1997, s 69).

Destandaki olaylar, bozkırlardan antik uygarlıklara, “Ölümler Ülkesi”nden gökyüzündeki mekânlara kadar geniş bir alanda cereyan eder. Dolayısıyla serüvenlerin geçtiği mekânlar geniş bir alanı kaplar. Kahramanlar arasında bilge ve güçlü kadınlar da vardır. Kafkasya; buzul çağını kapsayan paleolitik çağdan başlayarak Mezolitik, Neolitik, Kalkolitik (Bakır) ve maden çağları boyunca iskâna tabi tutulmuş bir bölgedir. Alp buzullarından ikisi Günz ve Mindel buzulları Tuna Nehri’nin kollarıdır. Buzul çağlardan isminden sıkça bahsedilen Tuna Nehri farklı isimlerle de olsa Çerkes Nart Destanlarında geçmektedir. Tuna Nehri Rusça, Ukraynaca ve Slovakçada “Dunay”; İbranicede “Duner”dir.

“Çerkes Nart Destanları neden önemlidir?” sorusunun cevabı şu mısralarda sıralıdır; sulamanın nasıl keşfedildiğini (Setenay ve Kır Çiçeği), tohum ıslahını Savsrıko söylencesi, şarabın nasıl bulunduğu, Tanrıların şarap içme töreni, koçları yok olan koyunların nasıl döle ulaştıkları (Bedenoko’nun Nartlara kazandırdığı güzel bir töre), orağın bulunuşu (Setenay’ın öğüdü), demire nasıl su verildiği (Tlepş ve Gelini) destanda geçen olaylardan bazılarıdır. Söylence anlatılmaya başlanırken yani girizgâh cümlesi olarak “Bu koca dünya henüz balçık hâlindeyken”

<sup>2</sup> Nart (Adıge), Nat, Nate (Şapsıge), Nart (Vıbıh, Abazin, Abhaz, Oset, Balkar, Karaçay, Dağıstan), Ньарт (Çeçen), Нярт (İnguş) “Nart” (ya da Şapsıg söyleyişiyile “Nat”) sözcüğü; “gözüpek, korkusuz kahraman” gibi anlamlar içermektedir ve bir görüşe göre Adıgabze kökenlidir. bk. (Yıldız, 2002).

(Yenemiko,1989, s. 10-12) diye başlanması destana ayrı bir heyecan katıyor ve dinleyicileri geçmişin gizemli dünyasına taşıyıyor. Çerkes / Adıge Nart Destanlarının aidiyetini ve önemini daha iyi anlamak için Adıge halklarının geçmişi konusunda dünyanın önemli yazar ve araştırmacıların bazı yorumlarını ele almakta fayda vardır.

Ruşçanın büyük şairi Aleksandr Puşkin; “Adıgeler<sup>3</sup> (Çerkesler) davranış olarak demokrat, kalben aristokrattır.” Aynı şekilde Kafkas şairi olarak ünlenen Rus Şairi Mihail Yuryeviç Lermontov (1814-1841) “Onların tanrıları özgürlük... yasaları savaştır, orada düşmanı yok etmek suç değildir. Orada iyiliğe iyilik, kana kan ile karşılık verilir.” demiştir. İngiliz Yarbay G.P. Cameron 1845’te “Adıgeler dik duruşları, zarif endamları ve sık kıyafetleri ile vakur tavırlarıyla ve kibar hareketleriyle sanki ömürlerini bu dağlarda vahşi ovalar içinde değil, imparatorluk saraylarında geçirmiş gibiydiler.” demiştir. İngiltere’nin The Illustrated London News’ın 1845 Haziran sayısında “Adıge / Çerkes Yaşamı” adlı yazımını yayınlıyor. “Dünya üzerindeki en ilginç ve olağanüstü halkı size tanıtacağız.” şeklinde tanıtım reklamı yapmıştır (Aslan vd., 2005, s. 30).

“Belki birçok savaşta yenilgiye uğramış ve dağlara çekilmiş ve sayıları azdır ama onlar eski dünya halkları tarafından iyi tanınmaktaydı. Ünlü tarihçi ve yazarlar, Herodot, Strabon ve Plutarkhos ile daha birçokları onlardan övgüyle bahsetmişlerdir” (Aykan, 2017, s. 89-93).

Çerkes tarihini ve sosyal yaşamını destansı olarak anlatan Nart Destanları Kafkasya’nın kadim halkı Çerkes halklarıyla özdeşleşmiştir. Tavkul’a göre Nart Destanları Kafkasya’nın etnik grupları arasında paylaşılan bir kültürel mirasın önemli bir parçasıdır (Tavkul, 2011, s. 13). Antik çağlardan bu yana sırları çözülemeyen doğa olaylarının ve evrenin gizemlerini konu edinen destanlar nesilden nesile aktararak günümüze kadar gelmeyi başarmıştır. “Adıge (Çerkes) toplulukları” olarak da Abzah, Bjeğuğ Besleney, Natuhay Şapsığ, Hak’uç K’emguy, Kabardey, Hatikuay Mamhığ ve Yegerukayları sayıyoruz” (Yıldız, 1997, s. 1). Oset öykülerinin çoğunun Adıgeler (Kabardeyler) ve Çeçenler arasında da bilindiğini, birkaçı dışında Oset Nart adlarının Adıgece (Kabardeyce) olduğunu ya da yabancı özellikler taşıdığını belirtmektedir (Miller, 1887, s. 3-4).

“Satana, Setenay, Sataney” adlarının anlamını (ne içerdiğini) Osetçe olarak ya da başka bir Kafkasya diliyle açıklayamıyoruz (Abayev, 1957, s. 35). Savsırık’ın (Sosrık) söz ederek, “Sosr” sözcüğünün içerdiği anlamı açıklayabilseydik, Nart araştırmacıları çok sevinmiş olurlardı. Osetçe söylenişle Sosrık sözcüğü kuşkuya yer bırakmayacak bir biçimde Adıgeceden gelmektedir (Abayev, 1957, s. 36).

Nart Destanları kahramanlar ile ilgili söylenceleri şiirsel bir anlatımla ortaya koymaktadır. Köy köy, şehir şehir gezilerek toplanmış yazıya geçirilmiş ve ölümsüzleştirilmiştir. Adıgey’de Hadağatle Asker, Kabardey’de Şortan Askerby, Abhazya’da Yinaliypa Şalwaww Bagrat Şinkuba, Karaçay Çerkes’te Abazacası Mereymkul Vladimir tarafından derlenmiştir. Prof. N.Y. Marr Akdeniz kültürünün Antik Yunan, Mısır, Sümer, Pers ... yaratılmasında Kuzey Kafkas toplumu, kendisini ilk etnos element olarak sayabilir (Aslan vd., 2005, s. 19).

Her ülkenin geçmişi hakkında bizi bilgilendiren destanlar, geçtiği coğrafyanın özelliklerine bağlı olarak şekillenmektedir. Dünya destanları arasında, Hintlerin “Ramayana”, Sümerlerin “Gılgamış”, Ermenilerin “David Sasunski”, Perslerin “Şahname” ve “Borzunname”, Mısır (Nun) ve İskandinav Destanları, bozkır kültüründen derin izler taşıyan dünyanın en uzun ve hacimli destanı

<sup>3</sup> Adıge ve Çerkes eş anlamlı sözcüklerdir.

kabul edilen Kırgız Türklerinin millî destanı Manas Destanı gibi önemli eserler bulunmaktadır. Hindistan'ın Vedik mitolojisi ve Mezopotamya mitolojisinde ise dünyada hiçbir şey yokken Apsu ve Tiamat'ın varlığı gibi temel kavramlar önemli rol oynar. Bu mitoloji, Babillilerin ve Asurluların inanç sistemlerini kapsayan Anzu Ninurta Destanı'na benzer hikâyeler içerir. İran mitolojisi, Zerdüştinine dayanır ve Yunan mitolojisiyle bazı benzerliklere sahiptir. Pers tarihini betimleyen “Şehname”, Ayâdkârî Zarîrân Sasani Dönemi İran mitolojisindeki Kârname-i Erdeşir Bâbekân Şahmaran, peri kızları, cinleri ve çeşitli varlıkları içeren karmaşık öğeleri barındırır. Fars mitolojisinde her şeyi yaratan Zervan da önemli bir figürdür. Diğer yandan, Kırgızların “Manas” ve Finlilerin “Kalevala” destanları da mitolojik açıdan önemli eserlerdir. Destanların, eski medeniyetlerin ortaya çıkarılmasında önemli bir işlev gördüğü açıktır. Bu konuda örnek olarak, Homeros'un ünlü eserleri İlyada ve Odysseia Destanlarını inceleyen Alman arkeolog Heinrich Schliemann, Anadolu'daki ünlü Troya (Priamos'un) hazinelerini ortaya çıkarmıştır. Öte yandan dünyanın en eski destanı kabul edilen Sümerlerin Gılgamış Destanı'nda Gılgamış, yüksek surların çevrelediği Uruk kentinin güçlü kralıdır. Gılgamış'a meydan okuması için “Tanrıça Aruru kilden bir adam yoğurur: Gün gelir ikisi kapışır, yenilemez ve sonra dost olurlar” (Bir, 2016, s. 10).

Sonuçta Enkidu'yu ölü hâlde gören Gılgamış şöyle haykırır: “Kardeşim, artık duymuyorsun beni.” Bir hafta bekleyen Gılgamış, cesedin kokmaya başlaması üzerine ölüm olgusu gerçeği ile yüzleşir. Ölüm olgusu bu hayatın son durağı mı yoksa bir aktarma istasyonu mu soruları zihnini yorar. “Dolayısıyla tek çare olarak, “ölümsüz yaşamı” aramak için yollara düşer. Ona Ut-napiştîm<sup>4</sup> bulmasını söylerler. Gılgamış, birçok güçlüğün üstesinden gelerek, Ut-napiştîm'in bulunduğu Ölümsüzlük Ülkesi'ne, Dilmun'a varır. “Denizin dibinde dikenli bir ot var, inip bulabilirsen ölümsüzlüğünü elde edersin.” der. Gılgamış iner denizin dibine, otu da bulur, yukarı çıkarır ama çok geçmeden otu bir yılanla kapıtır (Tuğcu, 2019, s. 261).

### 1. Tarihî ve Kültürel Bağlam

Çerkesler Kafkasya'nın<sup>5</sup> dağlık bölgelerinde yaşayan ve zengin bir tarihe, kültürel mirasa ve kendilerine özgü bir dil olan Çerkesçeye sahip olan etnik bir gruptur. Adıge tarihi, binlerce yıllık bir geçmişe uzanır ve çeşitli dönemlerde farklı siyasi ve kültürel değişimlere tanıklık etmiştir.

Geçmişte insanlık ve hürriyetin beşiği olan Çerkesya: Kuban, Terek vadilerinden ve Karadeniz sahillerinden başlayarak gittikçe yükselen Elbruz, Kazbek tepelerinde 6500 metre yüksekliğe varan dalgalı yeşil ormanlarla çevrilmiş dağ ve tepelerden inen çay ve ırmakların geçtiği yeşil çiçekli vadileri, geniş çayırları, bol hayvanları, verimli toprakları ve ürünleri ile bilinir ve onu anlatmak için gösterişli, büyüleyici, harikulade, eşsiz, muhteşem ... gibi sözcükler kifayetsiz kalır. Bu coğrafyayı tarif etmekten Cennet'i tarif etmek daha kolaydır. Bu göz doldürücü tablo karşısında Rus Çarı “Cenab-ı hak ‘Nur ol.’ dedi ve nur kesildi.” ayetini şimdi iyi anladığını itiraf etmiştir... (Baj, 1995, s. 8-9)

Çerkes Nart Destanlarında kullanılan mekân ve isimler vb. dikkate alındığında Adıge kültürünün derin izlerini görmek mümkündür. “Kafkasya Mitolojisinin en önemli konusunu oluşturan Nart Destanlarının en ilginç yönlerinden biri, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurabilmemiz

<sup>4</sup> Ut-napiştîm, Babil'deki Gılgamış Destanı'na göre Sümer şehir devleti Şuruppak'ın kralı. Efsaneye göre karısıyla birlikte, ki karısının ismi destanda yer almaz, tanrı Enlil tarafından gönderilen ve tüm canlıları yok etmeyi amaçlayan Büyük Tufan'dan kurtulmuştur. Muazzez İlmiye Çığ'a göre (2020) Ut-Napitîm Nuh Peygamber'dir.

<sup>5</sup> Platon MÖ 428-431 Kritias adlı eserinde Atlantis efsanesini anlatır. “Tufan sonucu uygarlıklar yok olur, kalanlar ise yüksek yerlere sığınır burası Kafkasya sıradağları ve yamaçlarıdır.” Sebastiyân Smith gibi bazı araştırmacılar “Nartlar başlangıçta Yunan mitolojisindeki Titanlar ile akrabaydı.” diyerek iki destan arasında benzerlik kurmaktadır.

sağlamasıdır. Bu mitolojik hikâyeler sözlü geleneğin bir parçası” (Yılmaz, 2019, s. 153) olarak kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Kafkasya'nın yerleşim yeri olarak seçilmesi konusunda mitler mevcuttur:

Tanrının yeryüzünü paylaşmak için verdiği randevu günü Adıgelerin şölenine denk gelince randevu günü unutulur. Hatırladıklarında iş işten geçmiş. Tanrı insanlara yer ve yurtlarını dağıtmıştı. Yersiz ve yurtsuz kalan Adıgeler çıkış yolu aramaya başlarlar. Biri; Tanrının bu meseleye kızmaması gerekir. Yanına gider durumumuzu izah edersek bir yol göstereceğini sanıyorum der. Bu öneriye diğerleri de katılmış. Kaf dağının doruğunda oturan tanrıya gitmişler. Tanrı Adıgelerin ne istediğini sormuş. Onlarda verilen randevuya yetişemediklerini yurtsuz kaldıklarını söylemişler. Tanrı: Madem şölendeydiniz, sizin nasıl insanlar olduğunuzu öğrenebilmem için karşımda bir eğlence düzenlemenizi istiyorum ona göre karar vereceğim, demiş. Adıgeler yedi gün yedi gece eğlenmişler. Tanrı: Ben Kaf dağını ve eteklerini kendime ayırmıştım. Sizin gibi nezih bir ulusun benden uzak olmasına gönlüm razı olmaz. Siz de Kaf dağının eteklerine yurt kurun, demiş (Yenemiko, 1989, s. 10-12).

Kafkasya'nın otoktan halkı olan Adıgelerde / Çerkeslerde “Habze<sup>6</sup>” önemli işleve sahiptir. Son yüzyılda yapılan arkeolojik çalışmalar ışığında gün yüzüne çıkartılan maddi buluntular, Adıgelerin Kafkasya ve Orta Doğu'nun kadim halkı olduğuna dair ciddi kanıtlar ortaya çıkmıştır. Dilbilimci Dr. John Colarusso Kafkasya Bölgesi ve dilleri konusunda şöyle demiştir:

Bazı antik Yunan vazolarının üzerinde yer alan ve eskiden “saçmalık” olarak değerlendirilen anlaşılmasız yazıları deşifre ettik. Anlaşıldığı üzere resimlerin, rölyeflerin çoğu Adige / Çerkes, Ubih, Ahbaz, Gürcü, Oset dillerinin veya bu dillerle ilgili en eski biçimlerinin adları veya cümleleri idi. Nart Destanlarının çevirisinde ulaştığım sonuç şudur; Nart Destanlarının Kuzey Kafkasya'da başlayıp bozkırlara yayılan bir medeniyetin bilgisini / izlerini yansıttığını düşünüyorum (Colarusso, 2016).

John Colorusso'nun (2016) proto-pontik dil hipotezi ve kurgan hipotezi gibi bağlantılara ihtiyatlı bir yaklaşım benimsemek önemlidir çünkü bu tür bağlantılar köklerinizi başka bir yere bağlama riskini de taşıyabilir.

Kafkasya mitolojide tanrılardan ateşi çalarak insanlığa getirdiği için cezalandırılan, “ateşi çalarak doğanın kurulu düzenini bozan ve insanın düşünen bir varlık olarak simgeleşmiş hâli olan” (Dürüşken, 2010, s. 26) Prometheus'un kelepçelendiği yerin ismidir. Adıgelerin oluş destanını Yaşar Bağ şöyle anlatıyor: “Yeryüzünün henüz katılaşmadığı, gökyüzü henüz oluşmuşken, Oşhamaho (Elbruz) dağı bir karınca yüksekliğinde iken, Kuban Nehri bir çocuğun atlayıp geçebileceği genişlikteyken, benim sakalıma kır düşmemişken ben Kurey ovasında at koşturuyordum” (Berkok, 1958, s. 72).

## 2. Çerkes / Adige Nart Destanlarının Konusu Dili ve Şiirsel Özellikleri

Dil / Бзз / Bze: Nart Destanları, genellikle Kafkas dillerinde söylenir. Doğu ve Batı Çerkesleri olmak üzere iki gruba ayrılır. Bu diller arasında Çerkesçe, Abhazca, Kabardeyce<sup>7</sup>, Adıgabze, Ubihça, Osetçe Karaçay-Malkarca, Kumukça ve Çeçen-İnguşça gibi farklı lehçeler bulunur (Dumézil, 2000, s. 31). Bu diller, zengin bir kelime dağarcığına ve şiirsel ifadeye sahiptir. Destanlar, bu dillerin dil bilimsel yapısını ve sözcük dağarcığını kullanarak anlatılır. “Nart Destanı”ndaki Tlepş'in MÖ VIII-

<sup>6</sup> Yazılı olmayan Adige anayasası (örf, adet, gelenek, ictimai konular).

<sup>7</sup> Kabardeyce yer ismi olmakla birlikte konuşulan dile Adıgabze denilir ancak halk arasında Kabardeyce olarak kullanılır.

VII. yüzyıllarda başladığı tarihçiler ve arkeologlarca ortaya çıkarılan veriler ışığında Adıgabze'nin 2600-2700 yıl önce konuşulmakta olduğu ortaya çıkmaktadır” (Yıldız, 1977, s. 69). Çerkesçe, Kuzeydoğu ve Kuzeybatı Çerkesçe olmak üzere iki ana lehçeye ayrılır. Dünyada iki dil vardır ki en fazla ünsüz ses barındırır ki bunların bir tanesi Çerkes lehçelerinden Kabardeycedir (Demirezen, 1991, s. 5). Kafkas yerli dilleri İber Kafkas Dilleri olarak da tanımlanır. Bazı dilbilimciler arkeolojik maddi buluntular desteğinde Kafkas dilleri ile Hatti, Sümer ve Hurri-Urartu dilleriyle ilişkisi araştırılmaktadır. Bazıları da Bask dili ile ilişkisi olduğunu ileri sürmektedir. Kafkasya'da 30'a yakın dil bulunur ve bu yüzden Kafkasya'ya “Diller Dağı” adı verilmiştir. Adıge boyları olarak anılan grupta pek çok dil mevcuttur. Bu dillerin özelliği birbirlerini anlayacak düzeyde benzerliğin olmasıdır (Dumezil, 2000, s. 31). Bununla birlikte, Hitit tanrısı Thaşup (Teşup) Çerkesçe bir sözcüktür. (Тха) Tha: tanrı, Thamade: kanaat önderi, Tham Jiime: inşallah, Tharaze kıphuh: Allah razı olsun vb. örnekler çoğaltılabilir. 1280 yılında imzalanan Kadeş anlaşmasını imzalayan II. Ramses ismi Çerkesçede Тхбэм Рамсэс йынысэ уыш (Tham Ramses yinise Wış): “Ramses'e gelin olasin.” duası / bedduası 3300 yıldır kullanılır. Ayrıca Nemrut tarihçisi Dadon'a göre, Hz. İbrahim'in babası Azer'in Kafdağı'nın ardındaki halklardan gelmiştir. Azer yine Çerkesçe kökenli sözcüklerdir (Bağ, 1997, s. 163-164) Etimolojik açıdan (Азэ) Aze: “usta, becerikli, mahir, elinden iş gelir” anlamındadır. Kabardey diyalektinde habjowe azes: “çok usta birisi”, azeğa hels: “becerikli, donanımlı”, a ohumke azes: “O işte becerikli.” Azer: usta olan üçüncü şahsı işaret ediyor. Bu pencereden bakıldığında Semitik dinlerin Kafkasya bahçesine açıldığı görülmektedir. Hz. İbrahim'in babası Çerkes kökenli ise “İbrahim'in Hacer'den olma oğlu İsmail ve Sara'dan doğan oğlu İshak'ta aynı soydandır.” (Cömert, 1980, s. 74-75) dolayısıyla Yahudilik, Hıristiyanlık ve Müslümanlık Kafkas menşelidir, sonucuna varılır. Azer ismi Kur'an-ı Kerim En'am Suresinde geçmektedir. Hitit sonrası Anadolu'da kurulan krallıklardan Arzawa:son hecesi zawa: “savaş, dövüş”, tuana: “kuma, eş”, Melidu: (Malatya Krallığı): “İki Koyun Kabile” anlamındaki krallık isimleri Kabardey lehçesi kökenlidir. Nart Destanları, özellikle 20. yüzyılda Kafkasya edebiyatında daha geniş bir farkındalık kazanmıştır. Edebiyatçılar, Nart Destanlarından esinlenerek yeni eserler yaratmış veya mitolojik unsurları mevcut eserlerine dâhil etmiştir. Bu şekilde, Nart Destanları Kafkasya edebiyatının zengin bir parçası hâline gelmiştir. Destanların hikâyeleri, zaman içinde Rus edebiyatına ve Avrupa edebiyatına da ilham kaynağı olmuştur.

Adıge yazarı Dmitriy Kestan, “Nart Destanı'na ilişkin; bugünkü Adıgey Çerkes ve Kabardey yörelerinde yaşayan Adıgeler arasında söylenen Nart Destanı'nın; doğuş biçimi, kurgu ve yapı yönünden aynı, ortak olduğunu ama topluluk özelliklerinden kaynaklanan bazı önemsiz yöresel farklılıklar da bulunduğunu dile getirmiştir” (Kestan, 1957, s. 215-216).

Nart Destanlarında, çeşitli konular ele alınır ancak genel olarak kahramanlık, savaş, aşk, doğaüstü güçler, aile bağları ve maceralar ön plandadır. Nart Destanları, kahramanlık ve savaş temasını işler. Kahramanlar, cesur ve becerikli savaşçılar olarak tasvir edilir ve düşmanlarla mücadele eder. Savaş sahneleri ve stratejileri, destanların heyecanlı bölümlerini oluşturur. Nart Destanlarının Adıgabze versiyonu (Özbay, 1999, s. 117) 1864 yılında yayımlanır, 1868 yılında da Oset versiyonunu Rusya Bilimler Akademisi yayımlar (Salbiv, 2016, s. 15-19). Nart Destanlarında doğaüstü güçlere ve mitolojik varlıklara sıkça rastlanır. Tanrılar, ruhlar, büyülu yaratıklar ve diğer mitolojik varlıklar, hikâyelerin olaylarını etkiler ve kahramanların karşısına çıkar. Bu doğaüstü varlıklar, kahramanlarla

çatışır, onlara yardım eder veya sınavlara tabi tutar. Kahramanlar tehlikeli görevler üstlenir, sınavlardan geçer; labirentlerde, dehlizlerde dolaşır ve düşmanlara karşı mücadele ederler. Bu maceralar, destanların heyecanlı ve aksiyon dolu bölümlerini oluşturur. Bu kahramanlar arasında Sosruko, Setanay, Üryzmeğ, Zaratş, San'akoy, Ashkhamadz<sup>8</sup> ve daha birçokları yer almaktadır. Nart Destanları, sadece Kuzey Kafkasya halklarının kültürüne değil, aynı zamanda dünya edebiyatına da katkı sağlamıştır. Adıge kültüründe söylenceye eklemeler yapma davranışı nadirdir ve hoş karşılanmaz.

“Kafkasya'nın Adıgeler için önemi büyüktür. Kafkasya'dan gelen ilk göçmen kuşakları (Хэкужъ) ana vatan hasreti ile yandıkları, ölüm anında bile yüzlerini Kafkasya'ya çevirdikleri nakledilir” (Bağ, 1994, s. 151). “Elbruz henüz karınca yuvası kadar kabarmışken, çocuklar İdil'i bir adımla geçerken...” diye başlayan anlatımlarla birlikte “suda yanan ateşten” söz eden metinlere de rastlamak mümkündür. Bugün bile “Sosruko Tepesi” adı verilen höyüğün yakınından veya yöresinden gecen yaşlı kadınlar, otobüsle seyahat etseler bile hafifçe ayağa kalkarak Sosruko'ya selam verirler” (Atalay, 2005, s. 15).

### 3. Çerkes / Adıge Nart Destanlarının Edebiyattaki İzleri ve Kullanılan Üslup

Çerkes Nart Destanı, Kafkasya Bölgesi'nin zengin bir kültürel mirasıdır ve edebiyatta da geniş bir yankı bulmuştur. Nart Destanları içerisinde sıra dışı olayların yanı sıra psikolojik savaşın izlerini de barındırır. Nart Destanları, Kafkasya halkları arasında sözlü olarak aktarılmış ve nesilden nesile geçmiştir. Bunlar, sonraki yüzyıllarda yazılı kaynaklarda yer almaya başlamıştır.

Çerkes şarkıları mevzu itibarıyla şarkı (vered) ve mersiye (gıbz) olarak ikiye ayrılır. Veredler mühim millî vakalarda muharebelerde hazırlanır. Veredlerin içinde tarihî bir vesika olan Hattilerin (Narina-nehrey) muharebesinden kalma “Narina” şarkısı gibi çok hazin şarkılar mevcuttur. Bu şarkı Çerkeslerin ataları Hattilerin (Hitit) Mısır Faraonu-Firavun (Ramses) ile muharebesini betimlemektedir. Altıncı asırda Avar istilası esnasında Derbent Kalesi'nin fethine gönderilen Çerkeslerin bu muharebeye ve 12. miladi asırda yaşamış olan tanınmış kahraman kadınlardan Ridade'nin namını ve harplerini hatırlatan şarkılar / veredler vardır. Çerkes şarkı, mersiye ve destanlar “vusague” denilen kimseler tarafından derlenip bestelenirdi. Bunlar milletin şairleridir. Şarkılar hep nazım ve şiir şeklinde hususi kaidelere bağlıdır. Bunlar milletin edebiyatı olup halk arasında önemlidir. Veredler akordeon ile mersiyeler Şıcepş'in denilen iki telli Çerkes kemençesi ile kamil alet çalınır. Bunlar milletin operası mesabesinde dirler. Veredijler (şarkılar), gıbzeler (Mersiye), pşinale (destanlar) pek çoktur. En tanınmış olanları: Hacret Zav, Karamurzey, Guaşegeg, Jane Pşikoy, Pşi Arslangeri, Canbolet Pşi, Nart Yelezirpşi, Nart vezermeg, Şığvetiz, KoaceBerdoke, Şerelkue, Kırıpş Zeykue, Netahuekue, Nartşebadnekue, Andemirkan, Hamışekue, Peterz, Bambutsav, Kaşketav. Bunlardan başka, Pşi Tatlostan, Adagume, Hamışey, Gergeny, Labrepeşırze, Aze Fagu, Veşneuzav, Vubin zav, Bzeykue zav mersiyeleri de pek önemlidir (Time, 1959, s. 9-10).

Özellikle “Kayseri yöresinde yaşayan Çerkeslerin Bahsımafe Vored “Baksıma İçme Türküsü”, adını verdikleri on iki bölümden oluşan yiğitlik türküleri, Kabardey varyantlarında anlatılan “Andemirkan”, özellikle de Hatıkuay varyantlarında çokça rastlanan “Papko Teterşav” motifleri, mitolojiden çok masala daha yakındır” (Atalay, 2005, s. 15).

<sup>8</sup> Destan kahramanları Kafkas halkları gözetilmeden karışık seçilmiştir.

Çerkes Nart Destanları, Sovyetler Birliği Dönemi'nde de edebiyatta yer bulmuştur. Özellikle bu dönemde yaşayan Rus yazar ve şairler, Nart Destanlarından esinlenerek edebî eserler yazmışlardır. Örneğin, Lermontov'un "Kafkas Kölesi" adlı eseri, Çerkes Nart Destanlarından etkilenmiştir. Bugün de Nart Destanları, Kafkasya Bölgesi'ndeki halk hikâyeleri, şiirler, romanlar ve diğer edebî eserlerde sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca, Çerkes Nart Destanları, dünya edebiyatında da giderek daha fazla yer bulmaktadır. Örneğin, İngiliz yazar Michael Crichton'un "The Great Train Robbery" adlı romanında Nart Destanlarına göndermeler bulunmaktadır.

Çerkes Nart Destanları kullanılan üslup açısından oldukça zengin ve özgündür. Destanın özgün üslupta olması destana belirgin bir nitelik kazandırmaktadır. Destanların anlatımı şiirsel bir dil kullanır ve geleneksel mitolojik unsurlar, metaforik dil, savaş sahnesi ayrıntıları, benzetme ve teşbihler destanın epik özelliklerini vurgular. Aşağıda Nart Destanlarında kullanılan üslupla ilgili bazı özellikler verilmiştir:

**Dolaylı Anlatım ve İşaretler:** Nart Destanlarında, olaylar ve duygular bazen dolaylı bir şekilde anlatılır. Dolaylı anlatımlarda Kabardey diyalektinde Орэотэж "oreotej" denilen "kulak misafiri olmak veya tesadüfen duymak, üçüncü şahıs" sözü kullanılır. Dolaylı anlatımlarda yine Kabardey diyalektinde Йипэрэхьам (Yiperaham) "eski insanlar" diye başlayan anlatımlarda ya bir masal ya da özdeyiş söyleneceğinin ipuçları vardır.

**Ağıt ve Yergi:** Nart Destanlarında, kahramanların fedakârlıkları ve zaferleri övgü ve kutlamalarla ifade edilirken, düşmanlar ve kötü karakterler hakkında ise yergi ve eleştiri ifadelerine yer verilebilir. Adıgelerde ağıt örneklerinden biri de Kafkasya göçünde Kayseri'ye gelenlerin söylediği Кайсэрыжым йы истасйонымы сэрымыбыо нэфэгбур гбырзэрэошэр (*Kayseryjım yiistasyonuri sermiğo nefegur gırzereoşer*)...: Kara trenin Kayseri istasyonuna nasıl yanaştığını anlatan; Сийэнэщыжхьар гыстэбановрэ сэрымыбыо тыхьагумэщхьом сыратыжас (*Siyeneşuhjar gıstebanovre sermiğa tıhagumeşhom sıratıja*): "Dayılarımın baskısıyla uzun kulaklı adam ile evlendirildim." Bir başkası Ныжэбэжэщым Хьахьэр мэбанэ Хьабанэ макьым сэ дэнэ сыгуожыну мырбыо. (*Nıjebejeşım hahe mebane habane makım se dene sıgojını miğo*): "Geceboyu bitmeyen köpek uluması ortamında nereye gidebilirim?" gibi dillendirilen ve yüzyıldır akordeon eşliğinde söylenegelen ve insanın tüylerini ürperten duygu yüklü şarkılardır. Adıgelerin ataları kabul edilen Hattilerin Narine şarkısı söylendiğinde hüznü anlar yaşanır, insanoğlunun doğayla olan mücadelesinde karşılaştığı sorunlar ve bulunulan ana nasıl gelindiği ve göçe zorlanan halkların trajedileri film şeridi gibi dinleyici ve okuyucunun gözlerinin önünden geçer.

**Savaş Sahnesi Ayrıntıları:** Çerkes Nart Destanlarında savaş sahneleri oldukça önemlidir. Kabardey dilinde Зауэм хьэтэхьас (Zawem Yetehas) "Savaşa Katıldılar" hep söylenegeler. Savaş sahnelerinde kullanılan üslup, kahramanların cesaretini vurgular. Savaş sahneleri anlatılırken kullanılan ses tonu ve söylem tarzı dinleyiciler üzerinde derin etkiler yaratır. Anlatıcının belagat ustalığı destanın dinleyicinin zihninde görsel bir şölene dönüşmesini sağlar. Dinleyiciler atalarının kahramanlıklarını ve cesareti karşısında hüznü karışık duygusal anlar yaşar. Dinleyiciyi olayın içine çekmek için farklı dil becerileri kullanılır. Anlatılar dinleyicide sadece korku yaratmaz aynı zamanda şaşkınlık hissi de uyandırır. Anlatı karşısında âdeta hipnoz olan dinleyiciler kahramanın başarılarının karşısında hissettiği duygu derinliği altında manevi olarak ezilir.

#### 4. Çerkes / Adıge Nart Destanlarında Hikâyenin Başlangıç, Gelişme, Sonuç; Mekân ve Doğa Karakterinin İşlenmesi

Çerkes Nart Destanlarının başlangıcı ve sonucu, her bir destanın kendine özgü hikâye çizgisine ve karakterlerin özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Nart Destanlarının konusu bizim olay ve olgulara bakış açımızı şekillendirir. Genel olarak şu şekilde özetlenebilir: Başlangıç: Nart Destanları genellikle kahramanın doğumu veya ortaya çıkışıyla başlar. Genellikle evrenin yaratılışına, tanrıların ve kahramanların ortaya çıkışına, doğa olaylarının oluşumuna ve insanlığın başlangıcına odaklanır. Destanlar, genellikle Baş veya Gök Tanrısı veya diğer tanrısal figürlerin eylemleriyle başlar. Hikâye gelişiminde ise Nart Destanları kahramanın çeşitli maceralarını, savaşlarını, aşklarını ve zorluklarını anlatır. Kahramanlar, insan dışı varlıklarla mücadele eder, sihirli nesnelere bakar, dostluklar kurar ve düşmanlarla karşılaşır. Destanlar genellikle birden fazla hikâye ve olayı içerir, bu da hikâyenin gelişimini zenginleştirir. Yüksek nokta (Climax), destanın yüksek noktası, kahramanın en büyük meydan okuması veya en büyük zaferi olarak kabul edilir. Kahramanın karşılaştığı en güçlü düşmanla mücadelesi veya en büyük fedakârlığı, hikâyenin doruk noktasını oluşturur. Bu aşamada kahramanın yetenekleri, cesareti ve kararlılığı sınanır. Climax anında, olayın zirveye ulaştığı ve okuyucudan olayın gizemini çözmesi veya kendisi olsaydı nasıl bir adım atacağını düşünmesinin beklendiği bir an söz konusudur. Bu nokta, polisiye romanlardaki kasaba şeriflerinin kötü figürlerle karşılaştığı kritik anlara benzetilebilir. Beynin adrenalin salgıladığı aksiyon ve adrenalin tutkunlarının devreye girdiği noktadır. Sonuçlar genellikle kahramanların zaferi ve düşmanlarının yenilgisiyle sonuçlanır. Kahramanlar, savaşlardan galip çıkar, halklarını korur, adaleti sağlar ve düşmanlarını alt ederler. Sonuçlar genellikle halk arasında coşkuyla karşılanır ve kahramanlar büyük saygı ve övgüyle anılır. Olaylar her zaman mutlu sonla nihayetlenir.

Çerkes Nart Destanlarında kadınlar ve çocuklar önemli bir rol oynar. Bununla birlikte, kahramanlar genellikle çocukları için savaşır veya çocuklarını korumak için risk alırlar ve çocuğu geleceğe hazırlarlar. Bu anlayış Kafkasyalılarda yaygın bir gelenektir. Kafkasya kökenli köklü bir ailenin çocuğu olarak doğan ve daha sonra Kanada'ya yerleşen, Kafkas ve Hıristiyanlık geleneklerini birleştiren HABZE öğretisinin / felsefesinin kurucusu Murat Yağan, hayat hikâyesinde şu ifadeyi kullanır: “Çocukken iyi bir dövüşçü olmam için özel antrenmanımı yapmak adına, kilden belli bir kıvamda hazırlanan çamura elimi günde 200 defa sokardım. O dönemde elimle bir darbeye insanın ciğerlerini sökebilecek güçteydim” (Yağan, 1997, s. 31). “Çocuğa, babanın ve büyükbabanın yaptıkları değil; mitsel dönemlerde atalar tarafından yapılanlar öğretilmeli.” düşüncesi “kökene dönüş” olarak tanımlanmaktadır (Eliade, 1993, s. 36). Kahramanların çocuklarına eğitim ve öğretim vermesi, onları güçlü ve erdemli bireyler olarak yetiştirmesi beklenir. Bu, Kafkasya'daki aile değerlerine ve eğitim anlayışına uygun bir temadır. Nart Destanlarında evlilikler, toplumsal düzenin ve soyun devamının sağlanması açısından önemli kabul edilir. Güven ve sadakat olmazsa olmaz katedir. Çerkeslerde çok eskiden beri her sülaleye özgü bir damga bulunur. Bu aile için manevi değeri olan bir nesnedir. Eski Antik Dönem'de Mezopotamya'da kullanılan “bulla ve mühür”<sup>9</sup> görevi görür. Onu her yerde mülkiyet dâhil, aidiyet olarak muhafaza ederler. Kadın kahramanlar da erkek kahramanlar gibi savaflara katılır, zorluklarla mücadele ederlerdi.

<sup>9</sup> Bulla: Tarih öncesi dönemlerde kullanılan mühür baskı, damga, mülkiyet nişanesi.



Çerkes Nart Destanları, Kafkasya Bölgesi'nin doğal ve coğrafi unsurlarına büyük önem verir. Zaman ve mekânın belirleyiciliği hep ön plandadır. Mekân ve doğa kavramları, destanlarda geniş bir şekilde işlenir ve hikâyelerin gelişiminde ve karakterlerin maceralarında belirleyici bir rol oynar. Kafdağı gibi gizemli yerlerin ruhunun ortaya konduğu aktarımlar anlatıma doğallık katar. Mekânsal arka planın başarılı bir tarzda ortaya konulması alışılmışın dışında farklı yankı uyandırmaktadır. Mekânlar ve doğal unsurlar, Nart Destanlarında hikâyelerin atmosferini zenginleştirir ve karakterlerin maceralarına derinlik katar. Çerkes Nart Destanlarında mekân ve doğa kavramının işlenmesine dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

**Dağlar ve Dağlık Bölgeler:** Çerkes Nart Destanlarında dağlar ve dağlık bölgeler, kahramanların sıklıkla karşılaştığı mekânlardır. Dağlar, kahramanlar için zorlu bir meydan okuma ve keşif fırsatı sunar. Destanlarda dağlar; zorlu yolculuklar, savaşlar ve gizemli mekânlarla ilişkilendirilir. Nart Destanlarında dağlarda bulunan mağaralar hem sığınma, saklanma, korunma ve canavarlarla boğuşulan mekânlar olup dağların tepelerine kurulan şatolar, saraylar ve kaleler olup doğal savunma merkezlerdir. Buradan sadece Tanrı dağlarındaki kuşlar konferansına katılacak masum kuşların geçişine izin verilir.

**Nehirler ve Sular:** Çerkes Nart Destanlarında nehirler ve sular, hayati öneme sahip doğal unsurlardır. Olaylar nehir kenarlarında başlar çünkü bütün canlıların, su içmek isteyen her canlının yolu buraya düşer ve istenmeyen karşılaşmalar olur. Genellikle canlıların kavgaları ya yuvalarının önünde ya da su kenarlarında olur. Nart kahramanların derin ve geniş nehirlerden karşıdan karşıya geçişlerinde yaşanan tehlikeler heyecanla anlatılır.

**Ormanlar ve Ağaçlar:** Çerkes Nart Destanlarında ormanlar ve ağaçlar, gizemli ve büyümlü mekânlar olarak tasvir edilir. Ağaçlar ise yaşam ağacı, meşe ağacı veya kutsal çınar ağacı gibi sembolik anlamlara sahip olabilir. Ovalar ve çayırlar ise, genellikle toplulukların yaşadığı ve tarım faaliyetlerinin gerçekleştiği mekânlar olarak betimlenir. Bu alanlar, barışın, bereketin ve toplumsal düzenin sembolüdür. Bahar aylarında tabiatın yeşermesi ve değişik canlıların ortaya çıkışı destana canlılık kazandırır.

**Gökyüzü:** Gökyüzü tüm kültürlerde önemlidir. İslam alimi İmam Gazali "Ruhunuz sıkıldığında gökyüzüne bakınız." (Gazali, 2013) der. Adıge kültüründe gökyüzü önemlidir. Oturdukları çalışma yerlerinden gökyüzünü görmelerini önemserler. Gökyüzüne bakarak gökkuşağından hareketle maceralarına karar verirler veya ertelerler. Gökkuşağı bu kahramanlar için sayısız rengi içinde barındırır. İnsanoğlunun kutsal tanrısını kendisinden daha yüksek yerde görmesi geçmişte izleri olan yaygın bir inançtır.

## 5. Çerkes / Adıge Nart Destanlarında Tanrısal Vurgular: Kahramanlar, Tanrılar, Tanrıçalar ve İnsan Dışı Varlıklar

Çerkeslerde Şible "Gök Gürültüsü ve Yıldırım Tanrısı", Dozereş "Ekin Tanrısı", Tlepş "Ateş ve Demir Sanatı Tanrısı" ve Tlepş iki kardeşi Wuezirmes ve Yılmıs isimli kardeşlerine yaptığı kılıç söylencesi ilginçtir. Amış "Hayvanları Koruyan Tanrı", Thağelec "Bereket, Bolluk, Ürün Tanrısı", Me'zıtha "Orman ve Avcılık Tanrısı", Psithguaş "Denizciler, Deniz Altı Dünyası ve Balıkçılar Tanrısı"dır. Özellikle Tlepş, Thağelec ve Amış, Nart Meclisi Hase'de yer alırlardı" (Papşu, 2003, s. 117).

Ayrıca bazı ibadet ritüelleri de mevcuttur; Thale'u (Tanrıya yalvarma) ve Huaho (düğün ve evlenme törenlerinde) söylenirdi. Hantsa Guaşe yağmur yağması için ev ev dolaştırılan kadın kıyafeti giydirilen korkuluktur. Ziyaret edilen evden sürpriz şekilde üzerinize su boşaltılırdı. Kaybolan hayvanların kurt gibi vahşi hayvanlara rastlamaması için hapeşipkhe (kurtağzını bağlama) sihirli sözcüğü ile efsunlanırdı. Nartlar hasat dönemlerinde başakları tek tek kopararak zaman kaybettikleri için orağı bulmuşlardır (Özdemir, 1988, s. 37-40).

**Setanay Guaşe:** Koruyucu Tanrıça. "Nartların bir diğer öne çıkan ismi Setanay-Guaşa ise Nartların bilge ve yaşlanmayan anneleridir". Zeki, kurnaz ve evcildir. Yeri geldiğinde "polyana"dır. "Birçok Nart, anneleri sayesinde ölümden kaçabilmiştir." Setenay Güneş'i durdurabilir, sis ve soğuk hava yaratabilir (Ardzınba, 2010).

**Rekom:** Osetlerde koruyucu bir ruhtur (Dumézil, 2000, s. 84).

**Sosrikua:** Çerkeslerde Sosrikua Osetlerde Soslandır. "Sosrikua'nın doğuşu ile ilgili öykü çok ilginçtir. Setenay sıcak taşı eteğine sararak Nart Tlepş'in dökümhanesine götürür. Tlepş büyük çekici ile taşı kırar, içinden ateş saçan, kor hâlindeki Sosrikua çıkar" (Özbay, 1990, s. 117).

**Thaşub:** Savaş Tanrısıdır. Taşub Çerkeslerle Hattilerin tanrısıydı. Taşub'a ait heykeller kazılar esnasın Kafkasya'da bulunmuş olması Çerkes Hatti bağlantısını ortaya çıkarmaktadır.

**Verzemeg:** Akıllı ve ağır başlıdır. Bütün Nartlar onu örnek alırlar. Nart kahramanlarının lideri ve Setenay Guaşe'nin kocasıdır.

**Şebatiniko / Badıniko:** Bir kahramanlık örneğidir. O, her davranışıyla örnek bir yiğittir. Savsırıko'nun kuzenidir (teyze oğludur).

**Tha:** Çerkes paganlığında tanrı için kullanılan bir cins ismidir (Dumézil, 2000, s. 92).

**Kutij:** Adalet Tanrısı. Eski kavimlerde olduğu gibi Çerkeslerde de meşe ağacı kutsal sayılır, ağacın tanrısal bir ruh taşıdığına inanılırdı. Çerkes büyükleri meşe ağacının altında toplanıp savaş ve barış işlerini görüşürlerdi (Güsar, 1977, s. 25-26).

**Tlepş:** Çerkeslerde Demirin ve Silahların Tanrısı. Osetlerde Safa, Abhazlarda Sossu ile karşılaştırabiliriz (Dumézil, 2000, s. 94).

**Psatha:** Doğu Çerkeslerinde yaşamdan sorumlu tanrı (Dumézil, 2000, s. 84).

**Nesren Jake:** Yardımseverliği yüzünden kayalara çivilenen Nart kahramanıdır. Bir Thamade'dir. Nart kurultaylarının değişmez başkanıdır (Özbay, 1990, s. 118).

**Peterez:** Nart Destanlarında adı geçen bir kahraman ve destan kişisidir.

**Aşamez:** Kavalıyla bütün canlıları diriltip öldürebilir.

**Mezatha:** Çerkeslerde Orman ve Av Tanrısı (Dumézil, 2000, s. 70).

**Alaurdi:** Osetlerde çift karakterli bir ruh (Dumézil, 2000, s. 44).

**Afi:** Abhazlarda gök gürlemesi, yıldırım, yağmur ve atmosfer olaylarına hükmeden tanrı (Dumézil, 2000, s. 42).

Nart Destanlarında, insan dışı varlıklar mitolojik hikâyelerin önemli bir parçasını oluşturur. Nart Destanlarında sıkça rastlanan insan dışı varlıklar:

**Ejderhalar / Blago:** Çerkes Nart Destanlarında ejderhalar, güçlü ve korkulan yaratıklar olarak tasvir edilir. Genellikle ejderhalar, kahramanlarla karşılaşır ve onlarla mücadele eder. Bu ejderhalar, genellikle kötü niyetli olarak tasvir edilir ve Nart kahramanları tarafından yenilirler. Kahramanlar devler ve ejderhaların dışında elfler, goblinler, vampirler gibi varlıklarla savaştığına inanılır. Kahramanlar devler ve ejderhaların dışında elfler, goblinler, vampirler gibi varlıklarla savaştığına inanılır. Kahramanlar devler ve ejderhaların dışında elfler, goblinler, vampirler gibi varlıklarla savaştığına inanılır.

**Sihirli Kuşlar:** Çerkes Nart Destanlarında sihirli kuşlar önemli bir yer tutar. Bu kuşlar genellikle kahramanlara yol gösterir veya onlara yardım eder. Sihirli kuşlar ayrıca özel yeteneklere ve bilgeliklere sahip olabilir. Kuşlar, tehlike anlarında kahramanların sadık yoldaşları olup, onlara her türlü bilgiyi getirirler. Sihirli kuşların çıkardığı çığlık sesi, siren sesi gibi işlev görenek tehlike anlarını duyurur; yani tehlike çanları çalmaya başlar. Bu nedenle, sihirli kuşlar, uzaktaki ve yakındaki tehlikeleri haber veren bir radar istasyonu gibi işlev görürler. Aynı zamanda, gökte oturan bu sihirli kuşlar, Tanrı'ya yaklaşabilen canlılardır. Nartlar kuşların dilinden anlardı.

**Periler ve Hayaletler:** Çerkes Nart Destanlarında periler, büyülü varlıklar olarak karşımıza çıkar. Genellikle güzel ve zarif olarak tasvir edilen periler, kahramanlarla etkileşime girer ve onlara yardım eder. Nart Destanlarında periler, genellikle doğanın güçlerini temsil ederler. Hayaletler ise ölen kişilerin ruhlarını temsil eder ve bazen kahramanlarla iletişim kurarlar. Nart Destanlarında cinler, sık sık karşımıza çıkan diğer insan dışı varlıklardır. Cinler kutsal kitaplarda yer aldığı üzere Tanrı'nın yarattığı varlıklardır. Cinler karanlık, izbe ve meskûn mekânlar anlatılırken sıkça başvurulan öğelerdir. İnsanın doğaüstü varlıklara inanması içgüdüselidir. Onlar da insanlarla iletişime geçer ve gizemli varlıklar olarak korku ve heyecan yaratırlar.

**Tanrısal, Ruhani Figürler ve Canavarlar:** Çerkes Nart Destanlarında tanrısal figürler, evrenin güçlerini temsil eder ve kahramanlara yardım eder. Gök Tanrısı, Ateş Tanrısı, Deniz Tanrısı, Hüküm Tanrısı gibi tanrısal figürler, Nart Destanlarında önemli roller üstlenir. Bu tanrıların hepsinin yönetim alanı önceden çizilmiştir sınırı geçen veya görevlerini kötüye kullanan tanrılar ortak tanrılar kurultayında (Parthenon) şiddetli şekilde cezalandırılır. Bu tanrılar güçlü ve korkutucu olarak tasvir edilirler. Nart Destanlarında bunlar Kafkas dünyasında bozulan adaleti sağlarlar, toplumu yeniden refaha kavuşturur, toplumda iyilikleri tesis edip kötülöklere son verip eski şaşalı döneme dönerler. Tabiat yeniden canlanır, kalplerde paslanan merhamet paslarını siler; yardımseverlik, paylaşım her yerde kendini gösterir ve Kafkasyalılar özledikleri mutlu günlerine yeniden kavuşurlar, düğün ve şölenler geri gelir; yani kutsanmış topraklara bozulan adalet, eşitlik ve refah yeniden gelirdi. Kafkasyalılar her anın bayram havası gibi geçmesini isterler. Tanrılar bir bakıma Hinduizm'deki Krişna avatarlık görevi yürütürler. Canavarlar ise genellikle denizlerin veya göllerin hükümdarı olarak kabul edilir. Bunlar arasında Şahmeran benzeri dev yılanlar / yinij, dinazorlar ve tüylü yaratıklar da vardır.

## 6. Çerkes / Adıge Nart Destanlarında Din ve Öteki Dünya Kavramı

Çerkes Nart Destanlarında kahramanlar uğruna savaştığı değerler yüzünden ölürlerse öteki dünya (berzah âleminde) mutlu olacakları, ödüllendirilecekleri inancı vardır. Nart Destanlarında öteki dünya kavramı da mevcuttur. Ölüm sonrası yaşamın var olduğuna inanılır. Öteki dünya, genellikle ölümlerin ruhlarının yaşadığı bir yer veya ruhların yolculuk ettiği bir geçiş noktası olarak tasvir edilir. Destanlarda, kahramanlar öteki dünyaya seyahat eder, orada maceralara atılır veya ruhlarla etkileşime girerler. Nart Destanlarında, dinî ritüeller ve törenlerden sıkça bahsedilir. “Bu ritüeller, tanrılara, ruhani varlıklara veya öteki dünya ile olan bağlantıları güçlendirmek veya insanların hayatlarını dengelemek amacıyla yapılır. Ölüm; hayatın sona ermesi, kimi inançlara göre de ruhun öteki dünyaya geçmesi ve sonsuzluğa kavuşmasıdır” (Akçay, 2020, s. 13).

Çerkes Nart Destanlarında, çeşitli törenler ve kutlamalar önemli bir yer tutar. Nart Destanlarında ölen kişiyle birlikte hayattaki kıymetli eşyalarının, savaş aletleri ile birlikte gömüldüğüne dair izler mevcuttur.

**Ölümler Diyarı Tanrıları:** Çerkes Nart Destanlarında ölüm ve ölümler diyarı ile ilişkilendirilen tanrılar vardır. Bu tanrılar, ölen ruhların dünyasına hükmeder ve ölümlerin ruhlarının geçişini yönetir. Ölümler ülkesinde Barastır ve kapıcı Aminnon vardır (Yılmaz, 2019, s. 118). Onlar aynı zamanda ölümlerin ruhlarını korur, dünyanın ve insanların ruhsal dengesini sağlamakla görevlidirler. Yunan mitolojisindeki Hades, Antik Yunan’da ölümlere hükmeden yer altı tanrısıdır. Zeus yeryüzünün hâkimiyetini kardeşleri arasında paylaştırırken Hades’e yeraltı düşer. Etimolojik açıdan incelendiğinde Hades sözcüğü Çerkesçe kökenlidir. Etimolojik olarak (Хъадэ) “Hade” Çerkesçe ölü, Hadaşa: ölünün başındaki taş. Hadem: Ölünün kendisi, Hadehar: Ölümler, Hadağa yas, matem, Hadırith: Ölümler diyarı, Ha harfi köpek anlamında olmakla birlikte “de” ile birleşince Hade “ölü, ceset” anlamına geliyor. Haşe “misafir”, Haşeş “konukevi” Adıgecede “Ha” ile başlayan pek çok sözcük bulunur. Yunan mitolojisindeki Hades’in Kerberos isimli üç başlı köpeği meşhurdur. Çerkes destanlarında ise ölümler dünyasının bekçisi Aminnon’un karanlık silueti sıkça belirerek varlığını hissettirir. Kafkasya kendi bölgesindeki birçok kültürün mitolojisine önemli bir şekilde katkıda bulunmuştur. Bu mitolojiler arasında benzerliklerin ve ortak özelliklerin bulunması, Kafkasya Bölgesi’nin tarihî ve kültürel bağlarına işaret eder. Çerkes Nart Destanının etkilediği / etkilendiği mitolojilerden bazıları: Rus, Türk, Gürcü, Kazak, Yunan, İran, İskandinav olarak sıralayabiliriz.

## 7. George Dumézil Üç İşlev Hipotezi (Dumézillian Trifunctional Hypothesis)

Bu kısımda Dumézil’in hipotezinin bazı sınırlamalarını göz önüne alarak farklı toplumların destanlarını incelediğimizde ortaya çıkan gerçeklikleri sınırlılıkları ve çelişkileri ele alacağız. Destanlar konusunda “üçlü ideoloji ya da üç işlev” diye tanımlanan modeli / şablonu ortaya koyan George Dumézil, kendisine mitoloji konusunda sorulan soruların cevaplarını eserlerindeki satır aralarına serpiştirmeyi yeğlemiştir.

Üç işlev Hint-Avrupa toplumları için bir uygarlık paradigması oluşturmaktadır. Üç işlev hipotezinin ilki kutsallık, ikincisi savaşçılık ve üçüncüsü üretkenlik olarak temsilen üç sosyal sınıfa veya kasta ayrılmış olduğunu savunan teoridir. Dumézil’in bulguladığı bu üç işlev Hint Avrupa kökenli halklarda buna denk düşen kurumların ve toplumsal grupların bulunduğu varsayılır. (Divitçioğlu, 2000, s. 34-39)

George Dumézil'in "Üç İşlev Hipotezi" üzerindeki ilk tartışmalar ve kaynaklar, genellikle 20. yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. Dumézil, bu hipotezini ilk kez 1938 yılında "Mit ve Gerçeklik" adlı eserinde ortaya atmıştır. Ancak, teoriye dair detaylı tartışmalar ve eleştiriler, daha sonraki yıllarda ortaya çıkmıştır.

Dumézil Hint-Avrupa geleneğinin kendine göre bir hiyerarşik düzen için şekillendirdiği üç işlev ideolojisi bulunduğunu belirtmektedir (Dumézil, 2012, s. 40). Dumézil'in üçlü ideolojisi egemenlik, savaş ve üretkenlik bütün toplumlarda antik dönemlerden beri olan bir modelleme iken Aryenci topluluklara özgülenmesi adil değildir. İlk tartışmalar ve eleştiriler genellikle Dumézil'in Proto-Indo-Avrupa toplulukları üzerinden geliştirdiği üç işlevin (kutsallık, egemenlik / savaşçılık, üretkenlik) genel geçerliğini sorgulamıştır. Dumézil'in bu işlevleri nasıl belirlediği, hangi kültürlerin temsil ettiği ve bu işlevlerin her kültürde aynı şekilde işleyip işlemediği konularında çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Kaynaklar arasında Dumézil'in kendi eserleri olan "Mit ve Gerçeklik", "Arkaik Roma" ve "Üç İşlevli Toplum" gibi kitapları bulunmaktadır. Dumézil, üç işleve dair iddiasını sürdürerek Hint-Avrupa kültüründe hemen hemen tüm mitlerde ve hikâyelerde bu işlevlerin kendine özgü bir yer bulunduğunu ve bu öğelerin Hint-Avrupalıların kurumsal yapısını yansıttığını belirtmektedir (Dumézil, 2012, s. 633). Ayrıca, eleştirilere karşı Dumézil'in cevaplarını içeren makaleler ve diğer akademik eserler de bu tartışmaların kaynakları arasında yer alır.

Dumézil'in destanlara kuramsal açıdan yaklaşması ilgi çekicidir. Destan tarihinin eskiden pek tanınmadığı Dumézil'in ölçüt koyucu hipotezi sorgulanmaya gereksinimi vardır. Hipotezin günümüzde hâlâ yer yer kullanması ve bolca atıf yapılması hipotezin edebiyat çevrelerinde ne denli etkili olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Mitolojiyi anlamak bir bakıma toplumsal yapının işleyişini anlamaktır. Destanları anlamak için mantıksal yöntemleri bırakıp insanın hayal gücünün eriştiği son noktayı günümüzün sanatsal olaylarıyla ilişkilendirip değerlendirmek gerekir. Dumézil'in üç işlev (formül) hipotezi yüzünden pek çok şaheserin destan kapsamı dışına itildiğini söylemek mümkündür ancak Dumézil'in üç işlev hipotezinin sınırlarının kaybolmaya ve elinden kayıp gitmeye başladığını söylemek abartı olmayacaktır. Bilimsel çalışmaların kapsadığı evren kalın çizgilerle sınırlandırıldığında yaratıcılık ve üretkenlik etkilenir. Dumézil destanlarda "Bir varmış, bir yokmuş." girizgâh cümlesi yerine "Üç varmış, üç yokmuş." (Grisward, 2012, s. 7-27) üçlemesini koymayı denemiştir.

Dumézil'in üçlü ideoloji kavramı, "öteki"nin, yani Aryan topluluklarına girmeyen halkların toplumsal yapılarını gözetmeyen ve onların sınıf çelişkilerini çözemedikleri varsayımından yola çıkarak üç işlev modeline uyanları Aryan topluluklarını ayrıcalıklı, otoriter ve rasyonel çağdaş olarak nitelendirmeye çalışmaktadır. Ancak Dumézil'in ideoloji kavramı, toplumsal ilişkilerin karmaşıklığına işaret ederek tek bir tanım ile sınırlanamayacak kadar kompleks bir yapıya işaret etmektedir.

Erbaş'a göre, mit-destan ayrımı için şu yorum anlamlıdır: "Mitler destanlara temel oluştururken hem mitler anlam ve içerikleri değiştirerek devam etmiş hem de bu değişen içerik ve anlamlarla destanların içinde var olmaya devam etmiştir" (Erbaş, 2019, s. 8). Bu bağlamda, literatürde mitoloji ve destan kavramlarının birbirinin yerine kullanılması, farklı değerlendirmelere neden olmaktadır. Çerkes Nart Destanları da bu karışıklıktan etkilenmiştir. Dumézil tarafından Nart Destanlarının Kuzey Kafkas halklarına ait olduğu gerçeği başlangıçta kabul edilmiştir. Ancak

yukarıda belirtildiği gibi, mitler destanları beslediği için Kafkas halkları arasında Adıge Nart Destanı, Abaza Nart Destanı, Oset Nart Destanı gibi tanımlamalarla okuyucuya sunulmaktadır. Nart Destanı'nın farklı versiyonları Kafkas halkları arasında yüzyıllardır anlatılmaktadır. Nart Destanlarının farklı zaman dilimlerinde ortaya çıktığı temel tezinden yola çıkarak bu destanların içinde kaçınılmaz bir şekilde farklı değişim ve dönüşüm süreçlerinin izlerini barındırması beklenmektedir. Destanlar nesilden nesile aktarıldıkça değişikliklere uğramaktadır. Bu değişimin nedenleri arasında kullanılan dilin ve aktarıcının belagat gücü gibi etkenleri sayabiliriz. Dumézil'in tarihsel süreç içindeki değişim olgusunu göz ardı etmesi, en fazla bir talihsizlik olarak açıklanabilir. George Dumézil "... küçük bir Kafkas halkı olan İskitlerin torunu Osetler Nart kahramanları üzerinden destanlarında bu ideolojiden faydalandılar" (Dumézil, 2000, s. 38-39). Dumézil, Üç İşlev Hipotezi'ni ortaya koyarken kendi hipotezinin işlevselliğini kanıtlamaya, hipotezinin kurallarını yerleştirmeye odaklanmış ve bu işlevin Oset Destanı'nda, Alanlara dayandırılan Osetlerin özelliklerine uygun bir şekilde uyarlanabilirliğini vurgulamıştır.

Hapi Cevdet Yıldız, farklı disiplinlere mensup üç bilim insanına atıfla; "Adıge Destanı'nda yer alan demirci ustası Tlepş'e ilişkin bölümün başlangıcı MÖ 8-7. yüzyıllara dayanmaktadır; buna ek olarak, Tlepş'e ilişkin söylentilerin Adıge toplulukları arasında yayıldığı sıralarda İskitler (Krupnov, 1952, s. 48), Sarmatlar (Ditler) ve onların ardılı olan Alanlar henüz Kuzeybatı Kafkasya'ya ayak basmamışlardı. Alan yapıtlarından ya da bir Alan kültüründen ise ancak MS 4'üncü yüzyıl ve sonrasında söz edebiliyoruz" diyor. Bütün bunların kanıtladığı olgu / gerçek tektir; Nart Destanı'nın çekirdeği, oluşumunun dayanağı olan yer, eski İranlılar, Alanlar ya da günümüzün Osetleri değil; Kafkasya'da Karadeniz ile Meot Denizi (Azak Denizi) kıyılarında, milat öncelerine uzanan çok eski dönemlerde türemiş ve henüz değişik etnik kümelere ayrılmamış olan eski insan topluluklarıdır (Yıldız, 1997). Hapi Cevdet Yıldız, Nart Destanlarının Osetlere ait olmadığı tezine dayanak olarak bilimsel atıfları sıralamaktadır.

Dumézile göre, "Nartlar efsanevi kahramanların geldiği bir soydur. Nart Destanları ödünçleme yoluyla Erkes, İnguş, Çeçen, Kuzey Kafkas Tatarlarına geçmiştir. Büyük bir olasılıkla Hint-İrancı "erkek" anlamına gelen *nar* sözcüğünden geliyor... Çok eski çağlarda, devler zamanında yaşamışlar ve Tanrı'nın gazabına uğrayarak yok olmuşlardır" (Dumézil, 2000, s. 72-73). "Çok eski çağlar sözleriyle hangi dönemler kastediliyor? Bazılarının içerisinde buzul ve buzul evreleri bulunmakta olup bu, hayatın doğal akışına aykırıdır. Dumézil anakronizme<sup>10</sup> düşmektedir. Aynı şekilde "büyük olasılıkla" ifadesi ile de Nart sözcüğünün kökenini Hint-İrancıya dayandırıyor. Bilimde ortaya konulan bir yargı olasılıkla ifade edilebilir mi, skalası nedir acaba, öznel bir görüş sergilemiştir. Nar sözcüğü aynı zamanda Arap dilinde "ateş" anlamına da gelmektedir. Bu mantıkla düşünüldüğünde Nartların kökeni için Arapların da mı devreye alınması gerekir? Dumézil eserinin başka bir yerinde "Nart sözcüğü Ubıhlar, Abhazlar ve Dağıstan'daki bazı kavimlerden özellikle Avarlardan ödünçleme yoluyla geçmiş ancak bu sözcük ile "tehlikeli ve ahmak devler" anlatılmak istenmiştir." demektedir (Dumézil, 2000, s. 77-78). Kitabının ismini "Kafkas Halk Mitolojileri" olarak vermekle Nart Destanlarının Kafkas halklarına ait olduğunu ima ettiği anlaşılmaktadır.

<sup>10</sup> **Anakronizm** kişi, nesne veya olayların kendi gerçek zaman ve mekânlarından kopartılıp farklı bir çerçeveye oturtulması olarak değerlendirilmektedir. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Anakronizm>

Ödünçleme sözcüğü birinci metinde Osetlerden başka halklara geçtiği aşırı zorlama yorumunu doğru kabul etsek bile -ki bilimsel dayanaktan yoksun- ikinci metinde Nart sözcüğünün Avarlardan ve Abhazlardan başkalarına geçtiği belirtilmektedir. Hangisi doğru? Ödünçlemeye konu olan Nart sözcüğü mü yoksa Nart Destanları mı? Hep askıda kalan soru. Dumézil'in ilgili eserinde, Çerkeslerle ilgili atıfları Oset, Gürcü atıflarından daha fazladır. Dumézil başlangıçta dikkat çekici bir şekilde, Nart Destanlarının aidiyetinden bahsetmemiştir. Nart sözcüğünden türetilmiş Kabardey diyalektinde Nartuh (Mısır) ve Nartoka sülale isimleri mevcuttur. Bağlar'a göre, "Tanrı isimleri arasında Nart ismi MÖ 1250 yılında yazılmış Mısır Ani Papirüsü'nde bulundu. Eski Mısırlılarda Ra Güneş Tanrısı tanrıların kralıdır. Güneş tapınaklarının en kutsal yerine Nart denir. Çerkes Nart Destanlarında ithal karakter olmadığı gibi, kendisi başka ülkelere kültürelleme yapmıştır" (Bağlar, 2022). Hapi Cevdet Yıldız'a göre (1997) "Nart terimine ilişkin olarak bilim adamlarınca öne sürülmüş çok sayıda değişik görüş ve tez vardır. Bir Adıge topluluğu olan Natıkuacların (Nat köylüleri) simgesel kök adı da 'Nat' ya da 'Nart'dır."

Dolayısıyla Nart Destanlarının köken aidiyeti konusunda net bir şey söylemek zordur. Ancak kökenden bahsetmek gerekiyorsa MÖ 8. 7. yüzyıllarda yaşayan demir ustası Tlepş'in anlatıları dayanak noktası olmalıdır. Bu dönem maddi arkeolojik bulgular ile desteklenmektedir. Destanları sadece belirli bir kültüre aitmiş gibi gösterme çabası ve bilimsellikle desteklenmeyen destan aidiyetçiliği arayışı yerine uzlaştırıcı ve biraradalığı önceleyen bir bakış açısı benimsemek daha realistik bir davranış olur. Bu bakış açısı, halklar arasındaki bağları güçlendirecek, ortak bir miras paylaşmayı vurgulayacak ve kültürel zenginliği destekleyecektir.

Dumézil, doktora tezini 1924'te savundu (Eribon, 1998, s. 44). "Dumézil'in bu çalışmasında hedefi, Hint-Avrupa halklarının kutsal içecek mitolojisini yeniden oluşturmak ve Tanrılara ölümsüzlük bahşeden Amrosia kutsal içeceği ile aynı olduğunu göstermektir" (Aydın-Lechte, 2009, s. 264). Dumézil 1925 yılında Madelein Legrand ile evlenir. "Jean Marx adındaki arkadaşının, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde bir Dinler Tarihi Kürsüsü kurma önerisini kabul eder. Böyle bir kürsünün kurulmasını, Dumézil'e göre, "Türkiye'deki yöneticilere dini devletten ayırma hususunda buna benzer kürsülerin Fransa'da önemli fonksiyonlar icra ettiğinin söylenmiş olması gösterilebilir" (Eribon, 1998, s. 48). Eşiyle teklifi hemen kabul ederler ve 1925'te Noel'den kısa bir süre önce Marsilya'dan gemiyle İstanbul'a gelirler (Aydın, 2009, s. 265). Türkiye'deki altı yılının iki yılını İstanbul İlahiyat'ta geri kalan süreyi ise Edebiyat Fakültesinde geçirir.

George Dumézil'in, Türkiye'ye asıl gelmesinin nedeni hocası Prof. Dr. Antoine Meillet'in çalışmalarının geleceği olmadığına ve çalışmalarını gidip yabancı ülkelerde yapın Fransa'da size yer yok, ayrıca Dumézil'in tez jürisinde bulunmayı reddeden Henri Hubert Hint Avrupa mitolojileri için bu yolda çalışmaya değmez üstelik çok iyi çalışmıyorsunuz ayrıca benim ardılım da belli Jean Marx şeklindeki sözleridir (Batuk, 2009, s. 145).

Türkiye'ye geldikten sonra İstanbul İlahiyat Fakültesinde dersler veren Dumézil'e Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri aracılığıyla Dinler Tarihi dersinin verilmesi Türkiye'de laikliğin yerleşmesine katkı sağlayacağını düşünceleridir ve Dumézil 1985 yılındaki mülakatında derslerde benden İslam dininin tarihsel bir rastlantı, bir kaza olduğunu ispatlamamı istiyorlardı ki benim buna hiç niyetim yoktu. Bu bakımdan altı yıl boyunca ne Yahudilikten ne Hıristiyanlıktan ne de

Müslümanlıktan bahsettim” (Ekşigil, 2003, s. 90). Dumézil’den “Vatanı kutsaldan arındırma veya devleti din kimliğinden arındırma konusunda katkı yapması bekleniyordu.” (Akay, 2009, s. 13)

Dumézil 88 yıllık uzun yaşamının hemen hemen her yılına bir eser sığdırabilmiş velut ve duayen bir bilim adamıdır. Azimli ve güçlü tavrının izlerine yaşamının bütün dönemlerinde rahatlıkla şahit olabiliyoruz. Örneğin: Tefik Esenç vakası -Ubihçayı kurtarması- gibi fırsatları da çok iyi değerlendirmiştir. Batılı araştırmacıların Ortadoğu’ya ilgilerinin temelinde tarihsel olarak İngiltere ve Fransa arasında paylaşılmayan Hint Alt Kıtası’nın doğal zenginlikleri bulunmaktadır. Bugün Hindistan’da konuşulan Sanskritçe dili kimi araştırmacılara göre Kafkasya’dan gelen Ari (Aryen) gruplar ile yerli Dravidyen halkın kullandığı dilin karışımından oluşmuştur. Dumézil’in bu alanlara ilgi duyması tesadüfi değildir. Zaten Adıgelerin kökeni Yunan Meot, Sind, Zikh, Keret-Psess, Dane, Haniyoh, Abasg kavimlerine bağlayan pek çok yaklaşım vardır (Kafdağı, 1988, s. 37). George Dumézil’e Fransız Hikmet-i Devleti tarafından başka görevler de verilecektir. Dumézil’in batı kültürü ve anlayışın egemen olduğu Fransa’dan kalkıp şark ülkeleri ile ilgili yaptığı çalışmalar esasında akademik cesaretinin göstergesidir ve sonucunda mitoloji ve dilbilim alanında önemli bir yer edinecektir.

Dumézil’in Türkiye’deki sözleşmesi 1931 yılında bitti. 1939’da patlak veren İkinci dünya harbinde askere çağrılır ve irtibat görevlisi olarak Türkiye’ye gelir ve Türk ordusuyla irtibat görevi yürütür. Dumézil Paris’e geri döner. 1940’ta Ecole des Hautes Etudes’deki derslerine yeniden başlar. Ancak buradaki görevi, 1941’de İsveç dönüşü girdiği masonluk, Mareşal Henri Petain tarafından kurulan Vich Hükümeti’nin bütün masonları eğitim ve kamu görevlerinden uzaklaştırma uygulamasından dolayı askıya alınır ve 1943’te yeniden ders vermeye başlar; 1968’deki emekliliğine kadar burada ders vermeyi sürdürür (Aydın, 2009, s. 266).

1964’te İstanbul Üniversitesi tarafından kendisine “fahri doktora” ünvanı verildi. Türkiye’ye son kez 1972’de geldi (Aydın, 2009, s. 267).

Her toplum yaşadığı coğrafyanın etkisi altında üretim zincirine katkı sağlar. MÖ 384-322 yıllarında Aristo, iklimin insan davranışları ve siyasal düşünceler üzerinde etkisi olduğunu ileri sürmüştür (Aristoteles, 2000, s. 207). “Hint-Avrupa kökenli halkların mitolojilerinde öne çıkan kapsayıcı ortak bir ‘öz’ vardır. Bu öz bilim adamları tarafından ‘üçlü ideoloji ya da üç işlev, üç formül’ şeklinde tanımlanmaktadır. Bu üç işlev Hint-Avrupa kökenli halkların dünyayı algılamaları ile ilgili “model”in omurgasıdır” (Dumézil, 2012). Dumézil’in üç işlev hipotezi, fonksiyonalist ve işlevselci teoriyi akla getiriyor. Bu bağlamda, önce çekiç yapılp ona bir fonksiyon yüklemek için çivi üretilmez ya da Maslow’un deyimiyle “Elinde çekiç olan her şeyi çivi sanır”. Dumézil’in üç işlev hipotezinin / şablonunun sorunsalı ilerleyen satırlarda ele alınmıştır.

Dumézil’in üç işlev hipotezi, halkları ırkçılığa sürükleyebilecek potansiyel riskler içermektedir. Aryenist hedeflere ulaşma amacıyla, Nart Destanı gibi kadim kültürel değerlerin taksimlendirilmesi, halklar arasında ırkçı tohumların filizlenmesine neden olabilir. Kafkas halklarının etnik zenginliğini temsil eden kültürel öğeler doğru bir şekilde yönlendirilip geleceğe aktarılmaması durumunda, her etnik grup kendi kültürünün temelini oluşturmak amacıyla bunları kullanırsa dünya mirasına karşı ödevimizi eksik yapmış oluruz. Çağdaş dönem romancısı Yaşar Kemal’in belirttiği gibi, bir halkın destan yaratabilmesi için büyük bir nüfusa sahip olması gereklidir ancak Dumézil çalışmalarında bu kriteri göz ardı etmiştir.



Bazı düşünürlerin “ideoloji” kavramına yükledikleri anlamlar; Marx ideoloji kavramından toplumsal çatışma ve çelişkilerin bilincine varmayı (1979, s. 25-26); Althusser’e göre ideoloji insanların kendi varoluşlarıyla kurduğu imgesel bir ilişki sistemidir (2010, s. 17, 207); Mannheim bilgi sosyolojisi ile kurduğu ütopya / ideoloji ilişkisi bağlamında, ideolojiyi toplumu stabilize etme çabası olarak değerlendirmiştir (Althusser, 2002, s. 64-227). İdeoloji bağlamsal olarak suçlayıcı, fetişleştirici, gerçekleri çarpıtan bir sürecin ifadesidir (Adorno ve Horkheimer, 2014).

Bu bağlamda, literatürdeki diğer düşünürlerin, örneğin Marx, Mannheim, Althusser, Adorno ve Horkheimer gibi isimlerin sundukları ideoloji tanımlarına odaklanmak, üçlü işlev ideolojisinin standart bir teori olma olasılığının zor olduğunu gösterir. Bu düşünürler, ideolojiyi farklı perspektiflerden ele alarak toplumsal yapıları analiz etmekte ve çeşitli ideolojik eğilimleri açıklamaktadır. Dolayısıyla Dumézil’in üçlü ideoloji kavramını değerlendirirken bu farklı ideoloji tanımlarıyla birlikte düşünülmeli ve toplumsal ilişkilerin karmaşıklığı göz önüne alınmalıdır.

George Dumézil’in 1926 yılında gördüğü bir OSET(Asetin) Dergisi’nde Nart Destanlarından bahsedilmektedir. Dumézil bu habere dört elle sarılır ancak Osetleri bulamaz. Dumézil’e göre Osetler Hint Avrupa kavmi olan İskitlerin soyundan gelmektedir ve ne tesadüf ki Osetleri ararken Ubihları, Türkiye’deki Kafkasya’yi ve Kafkasyalıları bulur. 1927-1931 yılları arası pek çok Çerkes köyünü ziyaret eder ve dostluklar geliştirir. Aradığı tek şey Nart Destanlarının Adıgabze versiyonudur. Edindiği hacimli Adıgabze dokümanları 1930’da Paris’te yayımlar ve büyük yankı uyandırır, bunun devamında yayınladığı kahramanların hikâyelerini de 1965’te UNESCO Dünya literatürünün ve folklorunun şaheserleri arasında yayımlar. Nart Destanlarının Oset versiyonunu ararken dünyanın edebî şaheserleri sayılan Nart Destanlarının asıl sahipleri Adige, Abaza, Kabardey, Ubih, İnguş vb. versiyonlarını bulup Journal Asiatic, Anthropos, Orientalia Suecana gibi dergilerde yayımlar. (Batuk, 2010, s. 100-158)

Destanlar konusunda üç işlev şablonunun mucidi George Dumézil’in (1898-1986) bilim tarihine en önemli katkılarından biri, Hint-Avrupa mitolojileri üzerine yaptığı çalışmalardır. Mitolojilerin temel yapısını ve benzerliklerini inceleyerek, bu mitolojilerin kökenlerini ve evrimlerini anlamaya çalışmıştır. Bu nedenle, George Dumézil, hem Hint-Avrupa mitolojisi hem de Kafkasya’nın mitolojik zenginlikleriyle ilgili çalışmalarıyla tanınan bir figür olarak kabul görmüştür. Dumézil Çerkes Nart Destanlarını dünya destan kataloglarına kazandırmıştır. Dumézil’in Türkiye’ye gelmesi, “Ubihça”<sup>11</sup> konusunda çalışmalar yapması ve Kafkasya’nın kültürel mirasına olan ilgisi, onun mitoloji alanındaki etkisini genişletmiştir. Dumézil’in Türkiye’de bu kadar entansif çalışması duyumsadığı akademik eksikliği telafi etme telaşının dışa yansımaları olarak yorumlanabilir. Ubihça el değmemiş bir dilbilimsel araştırma alanı olarak önüne çıkmıştır. Dumézil’in besleneceği kaynakların çeşitliliği kendisini hoşnut etmiş ve tükenmez bir enerjiyle çalışmalarını sürdürmüştür. George Dumézil sayesinde gelecek nesiller Ubihça dilini okuyup yazabilecekler. Ubihçayı son konuşan Tefik Esençiyi Fransa’ya götürerek ses kayıtlarını oluşturmuştur. 1992 yılında hayata veda eden Esençi’nin mezar taşında “Ubihça’yı konuşabilenlerin sonuncusuydu” yazılıdır. Öte yandan George Dumézil’in Ubihçayı canlandırması akademi dünyasında tanınmasını sağlamakla kalmamış aynı zamanda ülkesinde uğradığı haksız ithamlarla örselenen itibarının restoresini sağlayıp iade-i itibarını elde etmiştir.

<sup>11</sup> Ubihça veya Vuibhça Kuzeybatı Kafkas dillerinden bir tanesidir.

George Dumézil, 1925 yılında dinler tarihi doktoru olarak Türkiye'ye gelmiş, bu kararı alma amacı doktorasını yaptığı üniversiteye asistan olarak alınmaması ve hocası Prof. Dr. Antoine Meillet'in çalışmalarına başka ülkelerde devam etmesi arzusuyla alakalıdır. Ayrıca, Dumézil'in tez jürisinde yer almayı reddeden Henri Hubert, Hint-Avrupa mitolojileri alanındaki çalışmalarının önemini küçümsemiş ve Dumézil'in yeteneklerini sorgulamıştır. Görüldüğü üzere Türkiye'ye geldikten sonra özellikle Çerkes Nart Destanlarının Adıgabze ve diğer Kafkas lehçelerindeki versiyonları ona bambaşka bir dünyanın kapılarını aralar. Çerkes Nart Destanları ve Ubihça Dumézil'in kariyerinde bir kilometre taşıdır. Çerkes köylerinden ve İstanbul bürokrasisinde tanıştığı Crème de la Crème (kaymak tabakadan) Çerkeslerden edindiği dokümanlar sayesinde daha önce kabul edilmediği Akademi Fransa ve Karşılaştırmalı Mitoloji Araştırma Enstitüsünün kapıları yeni müdürüne aralanır.

Bu çalışmamızda, Dumézil'in çalışmalarındaki olumlu yönlerine vurgu yapmanın yanı sıra, zaman zaman umutsuzluk ve karamsarlık hissi yaratabilecek eleştirilere de açık bir şekilde yer verdik. Destanlarda toplumsal ve siyasal yapıların işlevlerini yitirerek yeni yapılar dönüştüğü çağımızın gerçekliklerinden biridir. George Dumézil'in üç işlev hipotezi, fonksiyonist ve işlevselci bir perspektifi anımsatmaktadır. Ancak bu hipotezin her toplum için genel-geçer olup olmadığı tartışmalıdır. Hipotez yol göstericilikten çok çizilen sınırların belirsizleştiğini görmemize yardımcı olmaktadır. Dumézil'in hipotezi, toplumsal yapıları üç temel işlevsel katmana ayırır. Ancak Hindistan'daki karmaşık kast sistemi beş tabakadan oluşurken, üç işlev hipotezine uyarlanması sorunlu değil mi? Paryalar gibi alt tabakalardan gelen katılımın eksikliği, hipotezin Hindistan toplumunu tam anlamıyla açıklayamadığını göstermektedir. Benzer şekilde Çerkes toplumunun Nart Destanları incelendiğinde, soylular, özgür köylüler, serfler ve wuneutlerden oluşan dört katmanın yanı sıra egemenlik, savaşçı ve tüccar / tarımcı katmanlarının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu, Dumézil'in üç işlev hipotezinin Çerkes toplumunun karmaşıklığını tam olarak yansıtmadığını gösterir. Toplumsal yapının bu kadar basitleştirilmesi, gerçekçi bir tablo sunamaz. Kadim Kafkas halkları kültürünün derin izlerini taşıyan Nart Destanlarını toptancı bir yaklaşımla incelenmesi sağlıklı sonuçlara götürmez çünkü her kültürün beslendiği gelenekler ve kodlar farklıdır.

Hasanaginica adlı destanda ise sadece aşk ve gurur gibi iki tema işlenmektedir (Erbaş, 2019, s. 26). Sadece iki temanın işlenmesi, Dumézil'in üç işlev hipotezine karşı bir çelişki yaratmaz mı? Toplumsal güç dinamiklerinin yetersiz temsil edilmesi, teorinin tüm kültürlerle genellenmesini zorlaştırmaz mı? Dumézil'in hipotezinin eleştirisi, Aryani grupların oluşturulması gibi belirli bir siyasi amaca hizmet ettiği iddialarıyla da desteklenmektedir. Homeros'un kurbağa-fare savaşı gibi hayvanlar âleminde işlenen destanlarda ise eşit güçteki iki aile arasındaki çatışmanın kişileştirme yoluyla anlatılması, toplumsal yapıdaki karmaşıklığın unutulduğunu göstermez mi?

Dumézil'in üç işlev hipotezi genelgeçer bir açıklama sunmaktan ziyade belirli toplumsal yapıları zorlamış gibi görünmektedir. Bu hipotezin her dönem genel-geçer olduğunu varsayamayız çünkü buharın sanayide, çeliğin endüstride kullanılması ve bilgi çağındaki gelişmeler dünyamızı küçük bir köye çevirmiş (McLuhan, 2001); edebiyat ve sanatta farklı anlayışları, bakışları ve yönelişleri beraberinde getirmiştir. Her destanın kendi bağlamında incelenmesi ve toplumsal dinamiklerin karmaşıklığı göz önünde tutularak ele alınması daha kapsamlı bir anlayış sağlayacaktır. Destanlardaki temaların ve yapıların kültürler arasında farklılık göstermesi, hipotezin evrenselliğini

sorgular hâle gelmiştir. Destanların toplumsal yapılarıdaki çeşitliliği ve değişimi yeterince yansıtamadığı, hipotezin genelleştirilebilirliğinin sınırlı olduğu ve kültürlere özgü dinamikleri göz ardı ettiği sonucunu doğurur. Her destan, kendi bağlamında değerlendirilmeli ve genel teorilere / hipotezlere indirgenmemelidir.

George Dumézil'in "Mit ve Destan" adlı üç ciltlik eserinde ortaya koyduğu üç işlev hipotezi / şablonu, Hint-Avrupa Dil Grubu'na mensup toplumların toplumsal yapılarındaki benzerliklere odaklanarak şekillenmiştir. Ancak bu hipotezin genel geçerliği her dönemde savunulamaz. Dumézil'in hipotezinin tarihsel bağlamda sınırlı kalabileceği, özellikle günümüz teknolojik ve kültürel değişimleriyle birlikte düşünülmelidir. Dumézil'in birinci işlev olarak tanımladığı Brahmanlar, din adamlarını içermektedir. Ancak günümüzde dogmatik din anlayışları ile akıl arasında bir uçurum bulunmamalıdır. Mitlerin meteorolojik gelişimi teorisi "Birçok mitin temelinde fırtına, yağmur, şimşek, rüzgâr gibi doğal güçlerin yer aldığı savunur" (Cocchiara, 1971: 283). Dundes, herhangi bir halk bilgisi unsuruyla ilgili üç seviyeli bir analiz sunmuştur: doku, metin ve çevre; yani bağlam (Ekici, 1998: 32-33) Alan Dundes, mit, efsane ve masal arasındaki ayrımı yapmak için boş bir kum saati metaforunu kullanarak, bu hikâyelerin farklı zamanlarda geliştiğini işaret etmiştir. (Dundes, 2006, 40-52). Öte yandan, mit, masal ve efsane için nesir anlatı terimini öneren William Bascom da benzer bir çerçeveye sunmuştur (Bascom, 2006). İnsanın bilinçaltının çalışmasını inceleyen Sigmund Freud, Mit, masal, destan ve batıl inançlar gibi unsurlara yönelmiştir. Sydow ise, "nasıl bir bitki farklı bölgelerdeki farklı iklim ve toprak koşullarına uyum sağlıyorsa halk masallarının da aynı şekilde bir bölgeden, ülkeden diğerine hareket ettikçe o bölgenin yerel özelliklerini alacağını söylemiştir" (Von Sydow, 2010: 62). Dumézil halk bilgisi ürünlerinin kökenleri konusunda, başvuru kaynak olarak kabul gören başta Kuhn, Alan Dundes, Theodor Benfey, ve Sydow olmak üzere sözlü kültür konusunda eser veren önemli çalışmalar yürüten kuramcılarının görüşleriyle çelişmektedir.

Dumézil'in hipotezi, diğer destan teorileriyle tam bir örtüşme sağlamamaktadır. Örneğin, Jack Goody ve Gregory Nagy'nin destanlar üzerine formülasyonları farklı bir perspektife işaret etmektedir. Bu bağlamda, destanların gelişimi, kurgusu ve günümüze olan etkileri konusunda farklı görüşlere yer verilmelidir. Destanların her dönemde farklı koşullar altında şekillendiği vurgulanmalıdır. Dumézil'in üç işlev hipotezinin evrenselliği, tarihsel gelişmeler ve kültürel değişimlerle sınırlanmaktadır. Kafkas halklarının Adıge, Abaza, Ubıh, İnguş versiyonlarını yayımlayan Dumézil'in üç işlev hipotezinin izleri belirgin değildir ve günümüz koşullarında işlevini yerine getirmesi zor gözükmemekte çünkü teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler özellikle de medya araçları yoluyla destanın teması yapay ve kurmacaya dayalı görsellikle desteklenerek kitlelerin beğenisine sunulmaktadır. Geçmişin kahramanlıkları, doğaya meydan okumaları, iyilikseverlikleri yerini günümüzde hayal dünyasındaki ufkumuzun genişliğine, belleğimizin öngörüsüne ve topluma dayatılan kazan kazan hipotezine benzer anlayışlara bırakmıştır. Dumézil'in üç işlev hipotezi, günümüz koşullarında eksik ve yetersiz kalmaktadır. Destanlar, geçmişten günümüze farklı formlarda varlıklarını sürdürmekte ve her biri kendi döneminin özelliklerine göre şekillenmektedir.

## 8. Sonuç

Çerkes Nart Destanları, Kafkasya Bölgesi'nde yeşermiş kültürün derin bir yansımasıdır. Bu destanlar, coğrafyanın doğal güzellikleriyle sıkı bir bağ içinde olduğu gibi, Kafkasya'nın etnik grupları için de önemli bir kültürel mirası temsil eder. Kahramanların doğaüstü güçlerle savaşı destanın odak noktasını oluşturur. Çerkes Nart Destanlarında bozucu ve yıkıcı etkiler bulunmaz. Çerkes Nart Destanlarının varlık sebebi kadim Kafkas kültüründe aranmalıdır. Çerkes Nart Destanları aynı zamanda dil ve üslup açısından da zengin ve özgündür ve Çerkes kültürünün derin izlerini taşır. Cesur savaşçılar olarak tanımlanan Nartlar doğaüstü güçlere sahiptirler ve coğrafyanın çeşitli bölgelerinde görülür ve bu destanlarda doğal çevre, dağlar, nehirler ve vadiler gibi mekânlar önemli bir role sahiptir. Mekân ve doğa tasvirleri, hikâyelerin gelişiminde belirleyici bir rol oynamakta ve mitolojik unsurlar da Çerkes Nart Destanlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Destan, bozkırlardan antik uygarlıklara, yeraltındaki "Ölümler Ülkesi"nden Tanrıların gökyüzündeki mekânlarına kadar geçen olaylarla şekillenir. Bu bağlamda Nart Destanlarında geçen karakterler, doğa-mekân ve diğer bileşen örüntüleri birbirini anlamlı kılmaktadır. Aynı şekilde Nart Destanları bazı ulusların mitolojileri ile benzerlikler gösterir. Örneğin Sosruko'nun Prometheus'a, Soslan'ın Herakles'e ve Rüstem'e benzer özellikler taşıdığı görülür.

George Dumézil'in üç işlev hipotezi / şablonu / modeli Hint-Avrupa dil gruplarına mensup toplumların mitolojik ve destansı yapılarını anlamaya yönelik bir çaba olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, bu modelin genel geçerliği, farklı kültürlerin karmaşıklığını ve çeşitliliğini tam olarak kapsayıp kapsamadığı konusunda tartışmalıdır. Farklı toplumların destanları incelendiğinde, Dumézil'in hipotezinin sınırlılıkları ve çelişkileri ortaya çıkmaktadır. Özellikle toplumsal yapıdaki değişimi atlaması ve bu minvalde Dumézil'in üç işlev hipotezinin sınırlarını aşındırarak kaybolmasına yol açtığını söyleyebiliriz ve doğal olarak varoluş nedeni ortadan kaldırmıştır. Dumézil'in hipotezinin eksikliklerinden biri de toplumların kültürel, dinsel ve çevre özelliklerine ayrıntılamasına girmemesidir. Bu nedenle, destanları anlamak ve değerlendirmek için tarihsel bağlamı göz önünde bulundurmak önemlidir. Dumézil'in yöntem olarak farklı disiplinlere başvurmadığı, toplumsal değişim etkilerini analiz etmede geniş zaman dilimlerini atladığı ve belirli yargılara varmadığı gözlemlenmektedir. Buna ilaveten Dumézil'in Türkiye'ye geldikten sonra disiplinler arası savrulduğuna şahit oluyoruz. Dumézil'in hipotezi, geçmişe odaklı bir bakış açısını temsil etse de günümüzdeki karmaşık toplumsal dinamikleri açıklamak için yeterli değildir.

Üç işlev şablonundaki sınırların belirsizleşmesi, işlevlerin iç içe geçmesine ve işlev sayısının değişmesine sebep olmuş; işlev şablonundaki katmanlar birbirini daha fazla anlamlandırmaya başlamıştır. Jack Goody ve Gregory Nagy'nin destanlar üzerine formülasyonları destana özgülenen keskin sınırları ortadan kaldırmış ve üçlü duvar yıkılmıştır. Dumézil *Kafkas Halkları Mitolojisi* isimli eserinde Nart Destanlarının aidiyeti konusunda kullandığı "büyük olasılıkla" sözcüğü bir bilimsel ölçütü göstermede yetersiz kalmaktadır. Ayrıca ödüncleme sözcüğü alışılmadık bağdaştırmalar yani semantik açıdan belirsizdir, ödünclemeye konu olan "Nart sözcüğü mü yoksa Nart Destanları mı ya da ödüncleme bir anlatım tekniğine mi işaret ediyor?" soruları askıda kalanlar arasındadır. Bununla birlikte Nar(t) sözcüğünün etimolojik çözümlemesinde Hint-İran dillerine dayandırması ve Arapların belirli aralıklarla Kafkasya'da kaldıkları göz önünde bulundurulduğunda "Nar" sözcüğü Arapçada "ateş" anlamına gelir ki bu durum Dumézil'in etimolojik çözümlemesinin eksik kaldığını

göstermektedir. Ortaya koyduğu modelin destan yazıcılığına yaptığı katkının renk tonu belirsiz ve saydamlıktan uzaktır. Üç işlev şablonu destanların değerlendirilmesinde etkisiz kalmaktadır. Bu bağlamda, eğer bir teori her zaman ve her yerde geçerli aynı sonuçları sağlamıyorsa bu durumu bir teori olarak değil, daha çok varsayım / hipotez olarak anlamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bu nedenle, Dumézil'in modelinin yazın dünyasına entegrasyonu karmaşaya neden oldu ve henüz "Bilimsel Yasa" aşamasına ulaşamadı; bu modelin bağlayıcılığı veya geçerliliği belirsizdir. Söz konusu üçlü ideoloji / üç işlev teorisi / hipotezi / şablonu / modeli problemlili içerik üretmeye eğilimlidir. Özetle George Dumézil'in Nart Destanlarının aidiyet sınıflandırması talihsiz bir durumda ve tarihsel süreçte büyük trajedilere maruz kalmış Adıgelere karşı bilimsellik şemsiyesi altında gerçekleştirilen kültürel sahiplenme görüngüsü vermektedir.

Çerkes Nart Destanları Kafkas halklarının kültürünü temsil niteliğine sahiptir. Çerkes Nart Destanlarını güçlü kılan metinsel yapısı Çerkes edebiyatının dilsel anlatım gücü ve zenginliğine borçludur. Farklı anlatım tekniklerinin kullanıldığı Çerkes Nart Destanlarının okul ders kitaplarında yer verilmesi hâlinde öğrencilerin dil, düşünme, fantastik ve hayal becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Abayev, V. I. (1957). *Nart Destanı'nın sorunları*, çev. Hapi Cevdet Yıldız. <https://mefenef.com/nartlar-adige-yigitlik-destani-1-1175.html>
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (2014). *Aydınlanmanın diyalektiği* (1. baskı). çev. N. Ülner, & E. Ö. Karadoğan. Kabalcı Yayınları.
- Akay, A. (2009). Bir bilim sanatçısı İstanbul'daydı, *Dumézil'in sosyoloji notları*, haz. Gündüz Vassaf. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi,
- Akçay, T. (2020). *Roma dünyasında ölüm*. İstanbul: Selenge.
- Alekseyeva, E. P. *O predkax adıgo-çerkesskix plemen, "Uçeme zapiski Çerkesskogo navçno-issledovatel'skogo instituta"*, tom. 2. çev. Hapi Cevdet Yıldız. <https://mefenef.com/nartlar-adige-yigitlik-destani-1-1175.html>
- Althusser, L. (2002). *Marx için* (1 baskı). çev. I. Ergüden. İthaki Yayınları.
- Ardzinba, V. (2010). *Eskiçağ'da Anadolu ayinleri ve mitleri*, çev. Orhan Utavelli. Ankara: Kafdav Yayınları.
- Aristoteles, (2000). *Politika*, çev. M. Tunçay. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Asker, H. (2005). *Çerkes Nart öyküleri hedefini kendi bulan Nart Tepş'in oku*, çev. M. Paşu. Ankara: Kafdav Yayınları,
- Aslan, C., Huvaj, F., Berzeg, S. vd. (2005). *Biz çerkesler*, dzl. Muhittin Ünal ve Erol Yıldır. Ankara: Kafkas Dernekleri Federasyonu Yayını.
- Ata, H. Nart Destanları nasıl okunmalı. <https://alanvakfi.org.tr/nart-destanlari-nasil-okunmali>. Erişim Tarihi 09.01.2024
- Atalay, M. (2005). Nartlar. <https://kaffed.org/2005/06/15/nartlar/> Erişim 24.10.2023.

- Aydın, F. (2009). Darülfünunun ilk dinler tarihçisi George Dumézil ve tarih-i edyan dersleri. *Darülfünun İlahiyat Sempozyumu*, İstanbul: 18-19 Kasım.
- Aykan, C. (2017). *Çerkesler, coğrafya, aydınlanma ve kültür*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Bağ, Y. (1997). *Türklerde ve Çerkeslerde İslam öncesi kültür din tanrı*. İstanbul: Çivi Yazıları.
- Bağla, S. (2022). *Beş mitolojide ölümler ülkesi Kafkasya*. Van: Play Store.
- Baj, J. (1995). *Çerkesler*. Ankara: Ayyıldız Yayınları.
- Bascom, W. R. (2006). "Folklorun Biçimleri: Nesir Anlatılar". Çev. R. N. Aktaş vd. Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1. Ankara: Geleneksel Yayıncılık
- Batuk, C. (2009). George Dumézil'in kaskas mitolojisi araştırmaları ve Türk dinler tarihi çalışmalarına katkısı, *Türkiye'de dinler tarihi dünü, bugünü ve geleceği sempozyumu*, Ankara: 4-6 Aralık, 145-158.
- Batuk, C. (2010). George Dumézil ve Türk dinler tarihindeki yeri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
- Berkok, İ. (1958). *Tarihte Kafkasya*. İstanbul.
- Bir, S. (2016). *Gilgamiş Destanı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cocchiara, G. (1971). The History of Folklore in Europe (İtalyanca aslından çev.: John N. McDaniel). Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.
- Colarusso, J., Tamirlan S. ve Walter M. (2016). *Tales of the narts: ancient myths and legends of ossetians*. Princeton University Press.
- Demirezen, M. (1991). *Phonetics*. Ankara.
- Ditler, P. A. *Vpusknoe kurganoe pogrobenie bliz Maykopa, el yazması*, ABAE (Adıge Blimsel Araştırma Enstitüsü) arşivinde, No. 2. (çev. Hapi Cevdet Yıldız), <https://mefenef.com/nartlar-adige-yigitlik-destani-1-1175.html>
- Divitçioğlu, S. (2000). *Kök Türkler kut, küç, ülüg*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dumézil, G. (2000). *Kafkas halkları mitolojisi*, çev. Musa Yaşar Sağlam. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Dumézil, G. (2012). Mit ve destan 1: Hint-Avrupa halklarının destanlarında üç işlev ideolojisi, çev. Ali Berktaş, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dumézil, G. (2012). *Oset Nart Destanları nasıl okunmalı?* çev. Hayri Ata. Ankara.
- Dundes, A. (2006). "Doku, Metin ve Konteks", Halk Bilimin-de Kuramlar ve Yaklaşımlar 1. Çev.: Metin Ekici. Ankara: Geleneksel Yayınları, s. 40-52
- Dürüşken, Ç. (2010). *İlkçağ felsefesi: mitolojide bireyselleşme çabaları*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Ekici, M. (1998). "Halk Bilimi Çalışmalarında Metin (Text), Doku (Texture), Sosyal Çevre ve Şartlar (Konteks) İlişkisinin Önemi", Millî Folklor, Yıl: 10, Sayı 39, Güz, 25-34
- Ekşigil, A. (2003). "George Dumézil" Tarih ve Toplum Dergisi No:42 1987 s. 49'dan aktaran M. Ertuğrul Düzdag M. Akif Mısır Hayatı ve Kur'an Meali, İstanbul: s. 206; Cengiz Batuk "George Dumézil'in Kafkas Mitolojisi Araştırmaları ve Türk Dinler Tarihi Çalışmalarına

- Katkısı” Türkiye’de Dinler Tarihi Dünü Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Ankara: 4-6 Aralık 2009.
- Erbaş, H. (2019). *Dünden bugüne dünya destanları*, ed. G. Kökdemir ve A.G. Fidan. Ankara: Bilgin Yayınevi.
- Eribon, D. (1998). *George Dumezil’le konuşmalar*, çev. İsmail Yenguz. İstanbul: Sinatle Yayınları.
- Gazali, İ. (2013). *Gökyüzüne bakmanın faydaları*. İstanbul: Nesil Yayınları,
- Grisward Joel H. (2012). Giriş: Üç varmış üç yokmuş, *Mit ve destan I. Hint-Avrupa halklarının destanlarında üç işlev ideolojisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güsar, V. (1977). *Kafkasya üzerine beş konferans: Çerkeslerde din ve inanç*. İstanbul: Kafkas Kültür Derneği Yayınları.
- Herodotos, (1991). *Herodot tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Homeros, (2009). *İlyada*, çev. Azra Erhat ve A. Kadir. İstanbul: Can Yayınları.
- Homeros, (2009). *Odysseia*, çev. Fulya Koçak. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Kestan Dmitri. *Nartskiy epos”, materialı soveş*. 19-20 akt. 1956, g. Orconikidze, 1957, s. 215-216; Hapi Cevdet Yıldız. <https://mefenef.com/nartlar-adige-yigitlik-destani-1-1175.html>.
- Krupnov. E. İ. (1952). *Drevnaya istoriya Kabardı*, Nalçık; Hapi Cevdet Yıldız. <https://mefenef.com/nartlar-adige-yigitlik-destani-1-1175.html>.
- Lechte, J. (1994). *Fifty key contemporary thinkers from structuralism to postmodernity* Florance USA: Routledge.
- Maden, S. (2019). *Gilgamiş Destanı*. (çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mannheim, K. (2002). *İdeoloji ve ütopya (1 b.)*. çev. M. Okyavuz. Ankara: Epos Yayınları.
- Marx, K. (1979). *Ekonomi politiğin eleştirisine katkı (1 b.)*. çev. S. Belli. Ankara: Sol Yayınları.
- McLuhan, M. (2001). *Global köy*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Miller, V. (1887) *Oset etütleri*. Moskova, çev. Hapi Cevdet Yıldız. <https://mefenef.com/nartlar-adige-yigitlik-destani-1-1175.html>.
- Mircae, E. (1993). *Mitlerin özellikleri*, çev. Sema Rıfat. İstanbul: Simavi Yayınları,
- Özbay, Ö. (1990). *Mitoloji ve Nartlar*. Ankara: Kafdağı Yayınları.
- Özbay, Ö. (1999). *Dünya mitolojisi ve Nartlar*. Ankara: Kafdağı Yayınları. <http://istanbulkafkaskultur.net/nart-mitolojisi/> 21 Ekim 2023.
- Özdemir, Y. (1988). Adige halk destanları Nartlar. *Kafdağı Dergisi*, Ankara: Mine Ofset Matbaacılık, 37-40.
- Papşu, M. (2003). Çerkesler. *Atlas Dergisi*, 121, 117.
- Salbiv, T. (2016). *Commentari”tales of the Narts: Ancient myths and legends of osetians*, ed. John Colarusso ve Walter May. Princeton: Princeton University Press.
- Tavkul, U. (2011). *Nartlar, Karaçay-Malkar mitolojisinin destan kahramanları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Time, S. (1959). Çerkeslerde edebiyat. *Yeni Kafkas Dergisi*, 14(38) 9-10.

- Tuğcu, İ. (2019). *Dünden bugüne dünya destanları: Ölümsüzlüğün peşinde kahraman-kral Gilgames*. Ankara: Bilgin Yayınevi.
- Von Sydow, C. W. (2010). “Coğrafya ve Masal Ekotipleri”. Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 2. (Çev.: Tuğçe Işıkhhan). Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Yağan, M. (1997). *Kaf dağının ardından geliyorum*, çev. Şenol Zaman-Bahri Kazbek. Ankara: Tley Yayınları.
- Yenemiko, M. (1989). Mitoloji. *Kafdağı Dergisi*, 10-12.
- Yıldız, C. (1977). *Kafkasya üzerine beş konferans: Adige edebiyatı*. İstanbul: Kafkas Kültür Derneği Yayınları.
- Yıldız, H. C. (2002). *Kafkas uluslarının adlandırmalarına göre bazı Nart adları*, Mefenef.Com: Hadağale Asker, Ulusun Hafızası, Adige Nart Destanının Kökeni, Maykop.
- Yılmaz, D. (2019). Dünden bugüne dünya destanları, *Nart Destanı*. Ankara: Bilgin Yayınevi.

### İnternet Kaynakları

<http://istanbulkafkaskultur.net/nart-mitolojisi/> 21 Ekim 2023.

<https://mefenef.com/nartlar-adige-yigitlik-destani-1-1175.html>.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Nart\\_destanlar%C4%B1](https://tr.wikipedia.org/wiki/Nart_destanlar%C4%B1) Erişim 22 Ekim 2023.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Nart\\_destanlar%C4%B1](https://tr.wikipedia.org/wiki/Nart_destanlar%C4%B1) Erişim 22 Ekim 2023([https://abaza.org/tr/abhazyn-nart-destany-ulusun-efsanevi-imzasy\).e](https://abaza.org/tr/abhazyn-nart-destany-ulusun-efsanevi-imzasy).e) öğretimimin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

### Extended Abstract

In this study, the subject, traces in literature and narrative style of Nart epics are analysed in detail. The characteristics of the heroes in the epic, divine emphasis, the role of children and women, the effect of geography and climate on literary products, the contribution of ancient folk culture to the formation of epics, the Circassian Nart people's understanding of the other world, the concepts of nature and space, and the “trifunctional” hypothesis/ template of the scientist George Dumézil, one of the key figures in this field, who left deep traces in the field of literature, are discussed. By describing the elements that make up the Circassian Nart texts and the ties between the heroes, the contributions of the characters to the epic are made visible. Epics are instrumental in the construction of national identity. This study is an attempt to examine the Nart epics from a different perspective from the existing literature, in addition to the journey of exploring the continent to examine the language, history, social and social structure of the ancient Circassian people.

In Circassian Nart epics, various subjects are discussed, but in general, heroism, war, love, supernatural powers, family ties and adventures are at the forefront. Heroes are depicted as brave and skilful warriors and fight against enemies. Battle scenes and strategies constitute the exciting parts of the epics. Circassian Nart heroes are brave, honest, fair-minded, warlike and fearless, but at the same time they have a loving innocence. The Adyghe / Circassians are an ethnic group living in the mountainous regions of the Caucasus and have a rich history, cultural heritage and a distinctive language, Circassian. The history of the Adyghe stretches back thousands of years and has witnessed different political and cultural changes in various periods. In general, Nart epics are usually sung in Caucasian languages. These languages include Circassian, Abkhazian, Kabardian, Adygabze, Ubykh, Ossetian, Karachay-Malkarian, Kumuk and Chechen-Ingush dialects. These languages have a rich vocabulary and poetic expression. Epics are told using the grammatical structure and vocabulary of these languages. “In the light of the data revealed by historians and archaeologists that Tlepsh in the Nart epic began in the VIII-VII centuries BC, it is revealed that Adygabze was spoken 2600-2700 years ago”.



Circassian language is divided into two main dialects, Northeast and Northwest Circassian. There are two languages in the world that contain the highest number of consonant sounds and one of them is Kabardian, one of the Circassian dialects. Among the kingdoms established in Anatolia after the Hittite period, Arzawa: last syllable -zawa-war, fight, Tuana: wife, Melidu: meaning Two Sheep-tribe, are in Kabardian dialect. Caucasian indigenous languages are also defined as Iberian Caucasian languages. Some linguists investigate the relationship between Caucasian languages and Hatti, Sumerian and Hurri-Urartu languages with the support of archaeological material findings. Some others claim that it is related to Basque. There are nearly 30 languages in the Caucasus, which is why the Caucasus is called the “Mountain of Languages”. The characteristic of these languages is that they are similar enough to understand each other. Circassian Nart epics also found a place in the literature during the Soviet Union period. Especially Russian writers and poets living in this period wrote literary works inspired by the Nart epics. For example, Lermontov’s “Caucasian Slave” was influenced by the Nart epics. Today, Nart epics are often used in folk tales, poems, novels and other literary works in the Caucasus region.

Among Circassians, the myth of Shible (the god of thunder and lightning), Tlepsh (the god of blacksmiths’ fire and iron art) and the sword Tlepsh made for his two brothers, Wuezirmes and Yılmıs, is interesting. Amysh (the god who protects animals), Thagelech (the god of fertility, abundance and crops), Me’zitha (the god of forest and hunter), Psithguashe (sailors, the underwater world and fishermen). In Circassian Nart epics, there is a belief that if the heroes die because of the values they fought for, they will be happy in the other world (the afterlife) and will be rewarded.

George Dumézil came to Turkey in 1925 as a young doctor of the history of religions, a decision that was related to the fact that he was not accepted as an assistant at the university where he was doing his doctorate and the desire of his teacher Prof. Dr. Antoine Meillet to continue his studies in other countries. Furthermore, Henri Hubert, who refused to take part in Dumézil’s thesis jury, underestimated the importance of his work in Indo-European mythology and questioned Dumézil’s abilities. George Dumézil’s trifunctional hypothesis / template emerged as an attempt to understand the mythological and epic structures of societies belonging to Indo-European language groups. However, the general validity of this hypothesis is disputed as to whether it fully captures the complexity and diversity of different cultures.

Dumézil’s theoretical approach to epics is interesting. Dumézil’s criterion-setting hypothesis, with which the history of epic was not familiar in the past, needs to be questioned. To understand mythology is in a sense to understand the functioning of social structure. It is possible to say that many masterpieces have been excluded from the scope of epic because of Dumézil’s trifunctional (formulaic) hypothesis, but it would not be an exaggeration to say that the limits of Dumézil’s trifunctional hypothesis have begun to fade and slip away. It is a well-known fact that creativity and productivity are affected when the universe covered by scientific studies is limited by thick lines.

Dumézil’s hypothesis categorises social structures into three basic functional layers. However, while the complex caste system in India consists of five strata, is it not problematic to adapt it to the trifunctional hypothesis? The lack of participation from the lower strata, such as the untouchables, shows that the hypothesis cannot fully explain Indian society. Dumézil’s hypothesis does not provide a complete overlap with other epic theories. For example, Jack Goody and Gregory Nagy’s formulations on epics point to a different perspective. Analysing each epic in its own context and considering the complexity of social dynamics will provide a more comprehensive understanding. The fact that the themes and structures in epics differ across cultures has questioned the universality of the hypothesis. In this context, focusing on the definitions of ideology offered by other thinkers in the literature, such as Marx, Mannheim, Althusser, Adorno and Horkheimer, shows that the ideology of the triple function is unlikely to be a standard theory. These thinkers approach ideology from different perspectives, analyzing social structures and explaining various ideological tendencies. Therefore, when evaluating Dumézil’s concept of tripartite ideology, these different definitions of ideology should be considered together and the complexity of social relations should be taken into account. The fact that epics cannot adequately reflect the diversity and change in social structures leads to the conclusion that the generalisability of the hypothesis is limited and that it ignores the dynamics specific to cultures. Each epic should be evaluated in its own context and should not be reduced to general theories.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 560-571, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **GÜRCÜ EDEBİYATINDA DİLİN YENİDEN ŞEKİLLENMESİ: VAJA PŞAVELA'NIN ESERLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

**Gül Mükerrerem ÖZTÜRK\***

*Geliş Tarihi: 28 Mart 2024*

*Kabul Tarihi: 24 Nisan 2024*

### **Öz**

Gürcü edebiyat tarihinde, eserlerinde Gürcistan'ın farklı bölgelerinin kültürel unsurlarını vurgulayan birçok şair ve yazar yer almaktadır. Bu isimler arasında, özellikle Vaja Pşavela, 19. ve 20. yüzyılın başlarında önemli bir rol oynamıştır. Pşavela'nın eserleri, çağdaş Gürcü edebiyat tarihine derinlik katmıştır. Ancak, dil tercihleri bazı eleştirilere yol açmıştır. Örneğin, Pşavela'nın dilinin anlaşılabilirliği ve erişilebilirliği, özellikle Pşavi lehçesi ve eski Gürcüce kelimelere sıkça yer vermesi nedeniyle sorgulanmıştır. Bu tercihler, metinlerin anlaşılmasını zorlaştırarak okuyucuların eserlere erişimini engelleyebilir. Dilbilimsel açıdan bakıldığında, Pşavela'nın dilindeki özgünlük ve eski Gürcü diline olan bağlılığı önemlidir, ancak bu durumun çağdaş Gürcü dilinin gelişimine olan etkisi tartışmalıdır.

Bu çalışma, Pşavela'nın dil tercihlerini Gürcü edebiyatının gelişimine etkisini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak, Pşavela'nın dil tercihlerinin, Gürcü edebiyatının gelecekteki rotası üzerinde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Eserlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, Gürcü edebiyatının zenginliği ve çeşitliliği hakkında daha derin bir anlayış sağlayabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Vaja Pşavela, Gürcü edebiyatı, dil, edebî, Pşavi.

### **RESHAPING OF LANGUAGE IN GEORGIAN LITERATURE: AN EVALUATION ON THE WORKS OF VAJA PSHAVELA**

#### **Abstract**

Throughout the annals of Georgian literature, numerous poets and writers have placed significant emphasis on the cultural characteristics inherent to diverse areas. Vaja Pshavela was a prominent figure throughout the early 19th and 20th century. Pshavela's literary contributions enhanced the complexity of modern Georgian literature. Nevertheless, his linguistic selections have encountered certain censure. For example, the linguistic style employed in his writings has notable disparities from the present Georgian language, resulting in criticisms. Furthermore, there has been ongoing dispute regarding the comprehensibility and accessibility of Pshavela's language. The frequent utilization of the Pshavi dialect and outdated vocabulary may impede the comprehension of readers. From a linguistic standpoint, the importance of Pshavela's creativity and dedication to the traditional Georgian language becomes apparent; yet, the influence of this on the evolution of modern Georgian remains a subject of contention.

The primary objective of this work is to conduct a complete analysis of Pshavela's linguistic selections and their impact on the evolution of Georgian literature. Consequently, it can be inferred that Pshavela's linguistic inclinations have exerted a substantial influence on the subsequent development of Georgian literature. A thorough examination of his literary oeuvre can yield a more profound comprehension of the abundant and varied nature of Georgian literature.

**Keywords:** Vaja Pshavela, Georgian literature, language, literary, Pshavi.

## Giriş

Gürcistan, Kafkasya'nın güney kesiminde bulunan ve zengin bir tarihî ve kültürel mirasa ev sahipliği yapan bir ülkedir. Dağlık manzaraları, mistik atmosferi ve tarih boyunca çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış olmasıyla dikkat çeken Gürcistan, edebiyat alanında da köklü bir geçmişe sahiptir. Binlerce yıllık tarihinde Gürcistan'ın zengin kültürel mirasının önemli bir parçası olan Gürcü edebiyatı, geleneksel halk hikâyelerinden çağdaş romanlara, şiirden tiyatroya kadar uzanan geniş bir yelpazede eserler üreterek, engin bir edebî geleneği sürdürmüştür.

Gürcü edebiyatı, zaman içinde dilin değişimine ve gelişimine paralel olarak şekillenmiş ve farklı dönemlerde farklı dil özelliklerini yansıtmıştır. Bu dönemler arasında, Vaja Pşavela gibi önde gelen yazar ve şairlerin eserleri, dilin zenginliğini ve çeşitliliğini artırmıştır. Ancak aynı zamanda dilin standartlaşması ve modernleşme sürecinde de bazı tartışmalara neden olmuştur. Bu çalışma, Gürcü edebiyatının dil evrimi sürecini inceleyerek, bu süreçte Vaja Pşavela gibi önemli şahsiyetin eserlerinin rolünü ele almayı amaçlamaktadır. Gürcü edebiyatının dil açısından geçirdiği dönemlerini ele alacak ve Vaja Pşavela'nın eserlerinin dilin evrimine olan katkılarını inceleyecektir. Böylece, dilin edebiyat üzerindeki rolü, bilimsel bir çerçevede analiz edilerek değerlendirilecektir.

## 1.Vaja Pşavela'nın Hayatı ve Edebî Yönü

Gürcü edebiyatının 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında yaşamış en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Vaja Pşavela, gerçek adıyla Luka Razikaşvili olarak bilinir. Şenol'a (2021) göre, Vaja mahlasının kökeni Gürcücede "şairin yiğitliği" anlamına gelen Vaja ve şairin doğum yeri olan Doğu Gürcistan'ın kuzey kesimlerindeki, Büyük Kafkas Sıradağları'nın zirvelerinde bulunan Pşavi adlı bölgeden gelme anlamına gelen Pşavili kelimesinden oluşmaktadır (Şenol, 2021, s. 170). Bu bağlamda, Vaja Pşavela mahlası, şairin cesaretini ve Pşavi kökenini simgelemektedir.

Pşavela, uluslararası akademik çevrelerce yaşamı boyunca "Gürcü sanatının ruhunu en iyi temsil eden bir deha" olarak nitelendirilmiştir. Eserleri, Avrupa'da büyük hayranlık uyandırmış ve Gürcü edebiyatının zenginliği ve derinliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur.

Vaja Pşavela, 14 Haziran 1861'de papaz bir babanın ikinci oğlu olarak Pşavi bölgesinin Çargali köyünde dünyaya geldi. Tikhonov (1961) tarafından Çargali, şairin düşünce dünyasını zenginleştirmek için doğanın bağrına serilmiş nadir bir mekân olarak tasvir edilmektedir (Tikhonov, 1961, s. 172). Şairin babası Pavle Razikaşvili, kendi kendine Gürcüceyi öğrenmiş ve manastır okulunda klasik Gürcü edebiyatının öncü şairlerinin eserlerini okuyarak düşünce adamı olarak yetişmiştir. Annesi Barbale (Gulkan) Pkhikelaşvili ise okuryazar olmamasına rağmen Pşavi bölgesine ait destanları, halk şarkılarını ve efsaneleri ezbere bilirdi. Dağ

köylerinde geleneksel olarak bu hikâyeler ve destanlar, ortada yanan ocağın etrafında toplananlara anlatılırdı. Şairin edebî yönünün şekillenmesinde ocak başlarında dinlenen masallar, efsaneler, şarkılar ve destanlar önemli bir rol oynamıştır.

Yoksul bir ailede büyüyen Pşavela, eğitimine Telavi şehrindeki papaz okulunda dinî eğitim alarak başlamıştır. Daha sonra, 1877-1879 yılları arasında Tiflis'teki Aleksandr Enstitüsünde iki yıllık lisede eğitim görmüştür. Ardından, 1879-1882 yılları arasında Gori'deki öğretmen okulunda eğitimine devam etmiştir. Ancak maddi zorluklar nedeniyle eğitimini tamamlayamadan Petersburg Üniversitesi Hukuk Fakültesine serbest öğrenci olarak katılmış ve Gürcistan'a geri dönmüştür. Dört yıl boyunca öğretmenlik yaptıktan sonra Çargali köyüne yerleşmiş ve yaşamını toprağı işleyerek, hayvancılık yaparak ve avlanarak sürdürmüştür. Şiirlerini genellikle Pşavi'nin uzun kış gecelerinde yazmıştır. Pşavela, Gürcistan dağlılarını Gürcü edebiyatında ilk kez işleyen bir şair ve yazardır.

Pşavela'nın ilk yazısı, “*Khevsureti'den Mektup*” (წერილი ხევსურეთიდან / Ts'erili Khevsuretidam), 1879 yılında Droeba gazetesinin 11. sayısında yayımlandı. İlk çevirisi, Erkman-Şatriani'nin hikâyesi “*Feodal Eğitim*” (ფეოდალის აღზრდა / Peodalis Ağzrda), 1880 yılında İveria gazetesinin 4. sayısında basıldı. “*Savaşçı*” (მეომარი / Meomari) adlı ilk şiiri ise 1881 yılında İmedi gazetesinin 3 ve 4. sayılarında yayımlandı. “*Pşavili'nin Yaşamundan Kesitler*” (სურათი ფშავლის ცხოვრებიდან / Surati Pşavlis Tskhovrebidan) adlı ilk hikâyesi de 1881 yılında Droeba gazetesinin 184. sayısında yayımlandı ve Vaja henüz 20 yaşındaydı.

Pşavela'nın edebî yaratıcılığı, 19. yüzyıl sonundaki Gürcü eleştirel realizm edebî akımının zirvesini oluşturur. Halkçı ve realist yaklaşımı, Pşavela'nın sanatsal dünya görüşünün temelini oluşturur. Gürcü şairleri arasında doğanın sırlarını en derinden keşfeden Vaja Pşavela'dır. 19. yüzyıl Gürcü edebiyatının millî duygular içeren epik şiir üretme görevi Vaja Pşavela'nın şiirlerinde tam olarak ifadesini bulmuştur. “*Aluda Ketalaury*” (ალუდა ქეთელაური), “*Bakht'rioni*” (ბახტრონი), “*Misafir ve Ev sahibi*” (სტუმარ-მასპინძელი / Stumar-Masp'indz'eli), “*Yılan Yiyici*” (გველის მჭამელი / Gvelis Mch'ameli) ve diğer eserleri bu temalara odaklanmaktadır.

Vaja Pşavela'nın eserlerinden “*Karaca Nukri'nin Anlattıkları*” (შვლის ნუკრის ნაამბობი / Şvliş Nuk'ris Naambobi), “*Kuru Kayın*” (ხმელი წიფელი / Khmeli Ts'ipeli), “*Kuçi*” (ქუჩი / Kuçi), “*Yüksek Dağ*” (მთიანი მაღალი / Mtiani Mağali) ve daha birçok eseri, 19. yüzyıl Gürcü lirik şiirinin öne çıkan örnekleri arasında yer almaktadır. Dramatik eserleri arasında ise, “*Kesilmiş*” (მოკვეთილი / Mok'vetili), “*Sefer*” (ლაშქრობა / Laşkroba) ve “*Pşavlebi*” (ფშავლები) öne çıkarılabilir. Vaja Pşavela'nın başlıca eserleri İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça dâhil olmak üzere birçok dile çevrilmiştir (Russel ve Uruşadze, 2008, s.149). 1915 yılında Tiflis'te vefat eden Vaja Pşavela'nın mezarı, Tiflis'teki “*Mtatsminda Panteoni*” olarak bilinen, önemli toplum öncülerinin ve edebiyatçıların gömüldüğü bir mezarlıkta bulunmaktadır.

## 2. Gürcü Edebiyatında Dilin Evrimi ve Vaja Pşavela'nın Perspektifi

Gürcü edebiyatı, geçmişten günümüze kadar, dilin evrimiyle yakından ilişkili olarak değişen bir yapı sergilemiştir. Dilin evrimi, farklı dönemlerde Gürcü edebiyatında çeşitli dil özelliklerini yansıtarak, önde gelen yazarların eserlerini şekillendirmiştir. Bu bağlamda, Vaja Pşavela'nın eserleri, çağdaş Gürcü dilinin evriminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul

edilmektedir. Gürcü edebiyatının dilbilimsel yönünü anlamak, dilin evrimi ile edebiyat arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklamak açısından önemlidir. Pşavela'nın eserlerinde kullanılan dil özellikleri ve anlatım tarzı, Gürcü dilinin gelişimine katkı sağlamıştır. Bu nedenle, Pşavela'nın eserleri, 19. yüzyıl Gürcü edebiyatında dilin evriminde belirleyici bir dönemi temsil etmektedir.

Pşavela, eserlerinde Pşavi<sup>1</sup> ve Khevsureti gibi kendi bölgesel lehçelerini sık sık kullanmıştır. Tarihi Gürcü kroniklerinde, Khevsureti ve Pşavi bölgeleri, genellikle “Pkhovi” olarak adlandırılmış ve bu terim, her iki topluluğu da içine almıştır. Ayrıca, Pşavi (ფშავი) ve Khevsureti (ხევსურეთი) halkı, genellikle “Pkhoveli” olarak adlandırılmıştır. Vaja, Gürcistan'ın ovalarında konuşulan dilin diğer diller ve kültürlerin etkisi altında kalmış olmasına rağmen, dilin en saf biçiminin dağlık bölgelerde korunduğunu belirtmiştir; özellikle Pşavi bölgesi, bu açıdan önem taşımaktadır. Şair, Pşavelilerin (Pkhovelilerin) diğer etnik gruplardan daha az etkilendiğini ve bu nedenle dil bilgisi ve kelime dağarcıklarının daha tutarlı olduğunu belirtir. Pşavi lehçesinin kelime ve dil bilgisi yapısının eski Gürcü diline tamamen benzeyen bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir (Vaja Pşavela 1964, s. 97). Böylece, Pşavela, edebî metinlerde diyalektik formların kullanılmasının kabul edilebilir olduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşım, dilin çeşitliliğini ve zenginliğini vurgulayarak, dilin sadece tek bir formda sınırlı olmadığını, farklı ifade biçimlerinin zenginlik kattığını belirtir. Pşavela, kendi dil konumunu net bir şekilde tanımlamış ve eserlerinde Pşavi diline neden bu kadar fazla yer verdiğini iki ana nedene dayandırmıştır. İlk olarak, bu lehçeyi kullanarak kültürel ve dilsel mirasını korumayı ve gelecek nesillere aktarmayı amaçlamıştır. İkincisi, Pşavi lehçesinin edebî eserlerinde kullanılması, dilin saflığını ve doğallığını koruyarak, okuyuculara daha samimi ve etkileyici bir anlatım sunmayı hedeflemiştir.

Vaja Pşavela, dilin özgünlüğünün sadece lehçe kullanımına sınırlı olmadığını; aynı zamanda, dilin köklerine ve derinliklerine olan saygısını da yansıtmıştır. Bu bağlamda, şair, bir yazarın dilinin özgünlüğünün sadece belirli bir kelime dağarcığına ve kendine özgü bir şiirsel söz dizimine dayanmadığını savunmaktadır. Ona göre, “yazarın dili” terimi, aslında sanatsal üslubu da içerecek şekilde daha geniş bir anlamda ele alınmalıdır. Bu görüşe göre, şiirsel biçimlerin adlandırılma şekli de yazarın dilinin bir parçasıdır. Bir yazarın ana dilinin doğasını anlaması, temel bir gerekliliktir. Dilin sadece kelime dağarcığına hâkim olmak, kelimelerin anlamlarını ve bunları bir araya getirme kurallarını bilmekle sınırlı değildir. Şair, dilin ruhunu ve kalbini kavramak için, yazarın kendi iç dünyasını ve ifade gücünü derinlemesine geliştirmesi gerektiğini belirtir. Bu bilinç, yazarın dilinin doğal unsurlarını anlaması ve onlardan etkili bir şekilde yararlanması için temel oluşturur (Vaja Pşavela, 1964, s. 396).

Vaja Pşavela'nın dil tercihleri, yalnızca dilin yapısal çeşitliliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda Gürcü edebiyatının köklü kültürel mirasını da yansıtmıştır. Pşavela, Gürcü edebiyatında, önemli bir şahsiyet olarak kabul edilir ve dil tercihlerinde genellikle halk gelenekleriyle kendi lirik vizyonunu birleştirmiştir. Bu yönüyle Pşavela, Gürcü edebiyatının geleneksel değerlerini modern edebî anlayışla birleştiren öncülerden biri olarak görülmektedir. Özellikle, felsefi düşüncelerini detaylı bir şekilde işlediği “*Yılan Yiyici*” (გველის მჭამელი / Gvelis Mch'ameli) adlı eseri, dilin çeşitliliğini ve derinliğini ortaya koymaktadır. Bu eserde,

<sup>1</sup> Pşavi Lehçesi (ფშავი დიალექტი): Gürcü dilinin bir lehçesidir ve Gürcü etnik grubu tarafından konuşulur. Bu lehçe özellikle Doğu Gürcistan'ın dağlık bölgelerinde, Khevsuri, Mokheuri, Mtiuli ve Tuskhur gibi yerlerde yaygın olarak kullanılmaktadır.

halk inançlarının, deyişlerinin ve yazarın yaşamına dair birçok unsur bulunmaktadır. Şair, dil kullanımında Gürcücenin temel öğelerine yoğun bir şekilde başvurmuştur. Anlatımı genellikle ani ve bazen yıkıcı niteliktedir. Pşavela'nın eserlerinde kafiyenin önemi ikincil planda kalmıştır. Geleneksel sekiz heceli Gürcü halk şiiri, lirik unsurlardan ziyade daha dinamik ve değişken bir anlatıya doğru evrilmiştir. Sentaks yapısı genellikle belirsizlik taşımakta ve eleştirmenler arasında tereddüt oluşturmaktadır. Öte yandan, Pşavela'nın eserlerinde kullandığı dinî terimler, genellikle nominatif yapıdadır. Bu terimlerin dilin arındırılması ve geliştirilmesiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmek gerekir. Örneğin, “Haç” (ჯვარი / Cvari), “İkona” (ბაჯო / Khat'i) ve “Bey” (ბატონი / Bat'oni) gibi ifadeler, Pşavela'nın eserlerinde sıklıkla karşılaşılan dinî terimlerdir. Bu terimler, dilin derinliklerine olan saygısını ve dilin köklerine dönme gerekliliğini vurgulamaktadır. Pşavela'nın önemli eserlerinden biri olan “*Aluda Ketelauri*”, dilin yapısal zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtan ve hem lirik hem de epik öğeleri bir araya getiren bir örnektir. Altı bölümden oluşan bu eser, Pşavela'nın farklı şiirsel formları ustalıklı kullandığını gösterir. Eserdeki dil tercihleri ve kullanımı, Gürcü edebiyatının gelişimi açısından önemli rol oynamıştır. Vaja Pşavela'nın şiir diline yönelik tutumu, edebî çevrelerde çeşitli tepkilere yol açmıştır. İlk eleştiri ve değerlendirmeler, 1896 yılında “Kvali” (Íz) gazetesinde İlia Nakaşidze tarafından sunulan “*Vaja Pşavela'nın Şiiri*” adlı geniş bir mektup dizisiyle gerçekleşmiştir. Nakaşidze, Vaja'nın dilinin dinamizmine ve esnekliğine vurgu yaparak, bu özelliklerin etkileyici şiirsel imgelerin ve dil ile imajın birleşmesine yol açtığını belirtmektedir. Eleştirmenin ifadesine göre, Vaja'nın şiirinde atların ayak sesleri ve şövalyelerin savaşçı ruhu gibi unsurlar doğrudan hissedilmekte ve okuyucuya aktarılmaktadır (Nakaşidze, 1896, s. 783).

Diğer yandan, gazeteci ve yazar İakob Mansvetaşvili ile Teopile Khuskivadze gibi bazı eleştirmenler, Vaja'nın Gürcücesini diğer yazarlara örnek gösterirken, Petre Mirianaşvili ve Akaki Tsereteli gibi önemli isimler ise Vaja'nın dil kullanımının toplum üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini savunmuş ve edebî metinlerde lehçe sözcüklerinin fazla kullanımını gereksiz bulmuşlardır. Mirianaşvili'nin, Pşavi lehçesinin estetik değerini anlamadığı ve Vaja'nın şiirini daha çok bir dilbilimci bakış açısıyla değerlendirdiği öne sürülmektedir. O, edebî Gürcüceye bölge ağzına uygun bir kelime bulunamadığı zaman lehçelerin kullanımını kabul edilebilir bulmaktadır. Ayrıca, yazarın karakterlerin gerçekçiliğini artırmak için lehçeyle iletişim kurmasını uygun bulmaktadır.

Vaja Pşavela, eleştirmenlerin dikkatini çeken ve onların dil üzerine yönelik eleştirilerine karşı duyarlı bir tutum sergilemiştir. Özellikle, gazeteci Petre Mirianaşvili'nin dil kullanımıyla ilgili eleştirisine karşı çıkmış ve aynı zamanda Pşavi dilinin eserlerinde neden önemli bir yer tuttuğunu açıklamıştır (Mirianaşvili, 1886, s. 16). Pşavela'ya göre, bu tercih dilin köklerine olan bir bağlılıktan kaynaklanmaktadır. Şair, saf Gürcücenin korunması gerektiğini savunurken, antik döneme ait kelimelerin ve ifadelerin özenle kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Pşavela'nın bu tutumu, dilin tarihi köklerine duyulan saygının korunması gerekliliğinin altını çizmektedir. Saf Gürcücenin, dilin asıl özü olduğuna dair bir fikir ortaya koymaktadır. Ona göre, dilin evrimi ve gelişimi içinde, antik döneme ait kelimelerin ve ifadelerin yerini koruması önemlidir.

### 3. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Vaja Pşavela'nın dil tercihlerinin Gürcü edebiyatı üzerindeki önemini ve etkisini değerlendirmiştir. Pşavela'nın eserlerindeki dil tercihlerinin, Gürcü edebiyatının zenginliğini ve çeşitliliğini artırdığı, ancak aynı zamanda dilin standartlaşması ve modernleşmesi sürecinde tartışmalara yol açtığı görülmüştür. Özellikle, Pşavela'nın Pşavi lehçesi ve eski Gürcüce kelimeleri sıkça kullandığı eserlerinde, dilin tarihine olan bağlılığını ve edebî mirasını koruduğunu belirtmiştir.

Pşavela'nın dil tercihlerinin, Gürcü edebiyatının dilin evrimine olan katkılarını daha geniş bir bağlamda inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar, Pşavela'nın dilin gelişimindeki rolünü daha derinlemesine anlamamıza ve Gürcü edebiyatının dilin çeşitliliği ve derinliği üzerindeki etkisini daha iyi değerlendirmemize yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, Pşavela'nın dil tercihleri, sadece edebî açıdan değil, aynı zamanda toplumsal ve düşünsel boyutlarda da önemli rol oynamaktadır. Onun dil tercihleri, dilin evrimi ve edebî mirasının korunması arasındaki dengeyi sağlamaya yardımcı olmuştur. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların, Pşavela'nın dil tercihlerinin derinlemesine incelenmesi, Gürcü edebiyatının dilin çeşitliliği ve derinliği üzerindeki etkisini daha iyi değerlendirilmesine yardımcı olacaktır.

### Kaynaklar

- Gürcü Şiiri (2008). (Çev. Daniel Russel ve Venera Uruşadze) Tiflis: Snova.
- Mansvetaşvili, İ. (1886). Biyografik notlar. (Bibliografiuli şenişvna). *İveria Dergisi*, 29, 1.
- Mirianaşvili, P. (1888). Dil ve kip. (Saero ena da satemo k'ilo). *Tiyatro Dergisi*, 2, 16.
- Nakaşidze, İ. (1896). Vaja Pşavela'nın şiiri. (Vaja-Pşavelas p'oezia). *İz Dergisi*, 44, 783.
- Pşavela, V. (1964). *Vaja Pşavela'nın eserleri*. (Vaja-Pşavela tkhulebani). Tiflis: Sabçota Sakartvelo.
- Şenol, E. (2021). *Gürcü ansiklopedik sözlüğü*. (Kartuli entsik'lop'ediuri leksik'oni). Ankara: Emsal.
- Tikhonov, N. (1961). *Pevest visokih doblestey*. Tbilisi: Vecherniy Tbilisi.

### Elektronik Kaynaklar

- [https://iverieli.nplg.gov.ge/bitstream/1234/471402/1/Qartuli\\_Enciklopediuri\\_Leqsikoni\\_2021.pdf](https://iverieli.nplg.gov.ge/bitstream/1234/471402/1/Qartuli_Enciklopediuri_Leqsikoni_2021.pdf) (Erişim tarihi: 26 Mart 2024).
- <https://archive.gov.ge/ge/vazha-fshavela-1> (Erişim tarihi: 27 Mart 2024).
- <https://ka.wikipedia.org/wiki/ვაჟა-ფშაველა> (Erişim tarihi: 23 Mart 2024).
- <http://www.nplg.gov.ge/bios/ka/00000741/> (Erişim tarihi: 23 Mart 2024).
- [https://dspace.nplg.gov.ge/bitstream/1234/162117/1/Droeba\\_1879\\_N11.pdf](https://dspace.nplg.gov.ge/bitstream/1234/162117/1/Droeba_1879_N11.pdf) (Erişim tarihi: 28 Mart 2024).
- <https://el.ge/articles/19824> (Erişim tarihi: 28 Mart 2024).
- <https://dspace.nplg.gov.ge/handle/1234/380368> (Erişim tarihi: 28 Mart 2024).
- [https://dspace.nplg.gov.ge/bitstream/1234/165024/1/Droeba\\_1881\\_N184.pdf](https://dspace.nplg.gov.ge/bitstream/1234/165024/1/Droeba_1881_N184.pdf) (Erişim tarihi: 28 Mart 2024).
- <http://openlibrary.ge/handle/123456789/6797> (Erişim tarihi: 28 Mart 2024).

## Ekler

Fotoğraf 1: “Vaja Pşavela ve Ailesi”, Çargali, 1907.<sup>2</sup>Fotoğraf 2: Çargali’deki Vaja Pşavela’nın Evi, Çargali, 1907.<sup>3</sup>Fotoğraf 3: Çargali’deki Vaja Pşavela’nın Evi, Çargali, 1907.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> “Gürcistan Millî Arşivi” (საქართველოს ეროვნული არქივი) internet sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 27.03.2024.

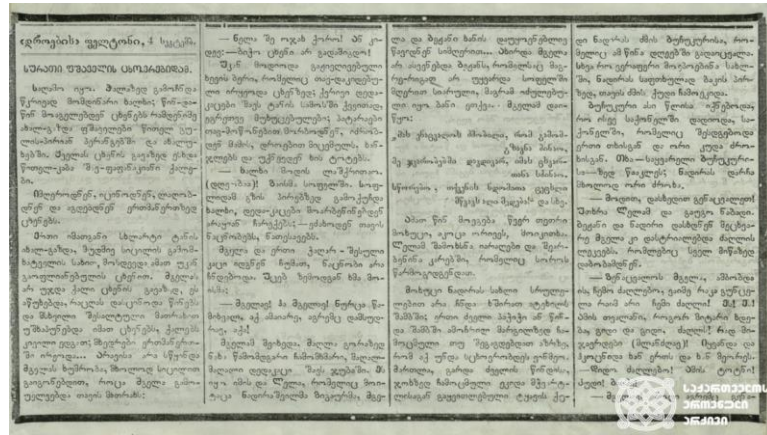
<sup>3</sup> Gürcistan Millî Arşivi” (საქართველოს ეროვნული არქივი) internet sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 27.03.2024.

<sup>4</sup> Gürcistan Millî Arşivi” (საქართველოს ეროვნული არქივი) internet sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 27.03.2024.

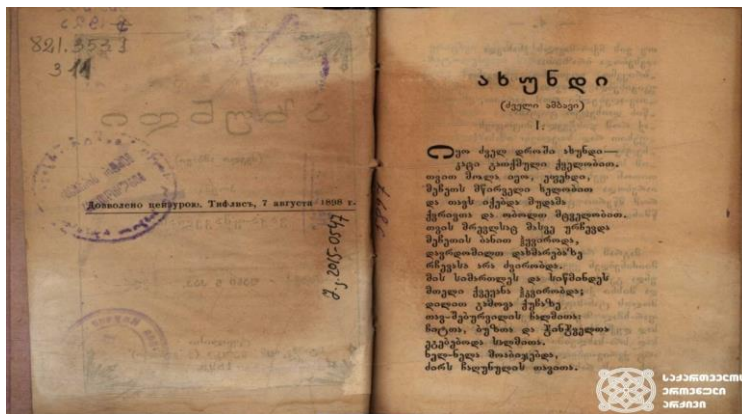




Fotoğraf 4: Vaja Pşavela, Telavi Teoloji Semineri'nde, Niko Mtvarelaşvili ve Diğer Öğrencilerle Birlikte, İlk Sıranın Sağ Tarafında 3. Sırada Oturuyor (1870-1872).<sup>5</sup>



Fotoğraf 5: Vaja Pşavela'nın İlk Yayımlanan Kısa Hikâyesi “Pşavela’nın Hayatından Kesit” (სურათი ფშაველის ცხოვრებიდან), “Droeba” Gazete, 4 Eylül 1881, N. 184, s. 1 <sup>6</sup>



Fotoğraf 6: Vaja Pşavela'nın “Akhundi” (ახუნდი) Şiiri, Tiflis, 1898, 3. Baskı, s. 4<sup>7</sup>

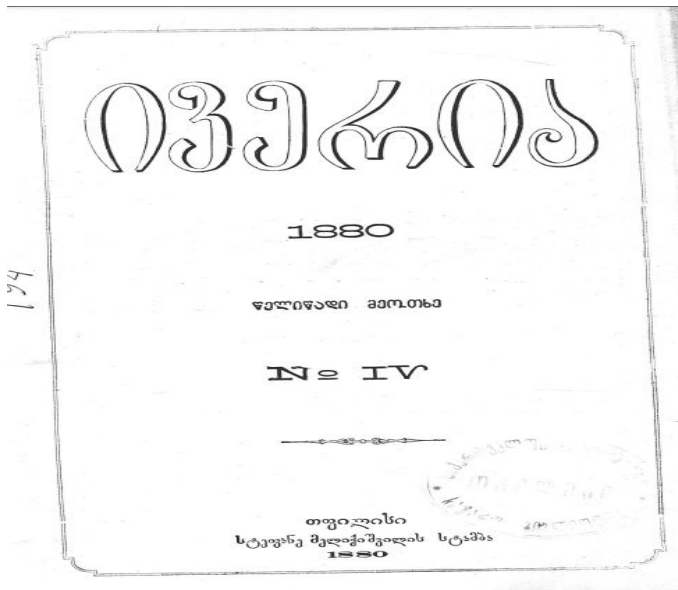
<sup>5</sup> Gürcistan Millî Arşivi” (საქართველოს ეროვნული არქივი) internet sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 27.03.2024.

<sup>6</sup> Gürcistan Millî Arşivi” (საქართველოს ეროვნული არქივი) internet sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 20.03.2024.

<sup>7</sup> Gürcistan Millî Arşivi” (საქართველოს ეროვნული არქივი) internet sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 27.03.2024.

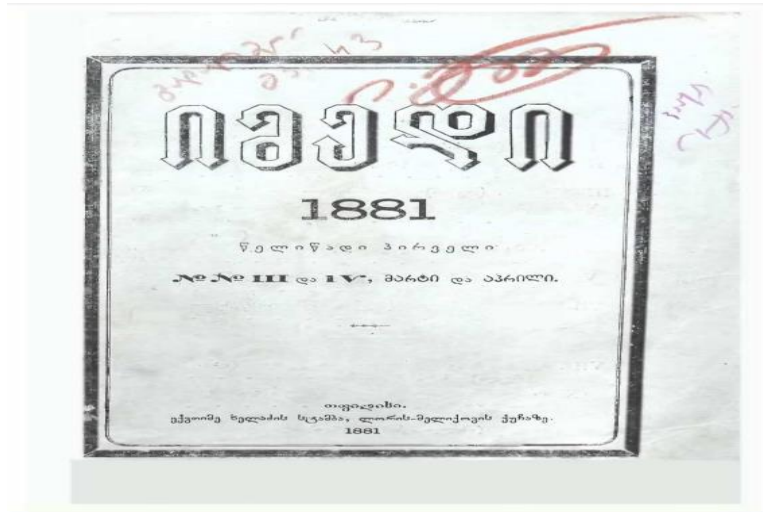


Fotoğraf 7: Vaja Pşavela'nın İlk Yazışması “Khevsureti'den Mektup” (წერილი ხევსურეთიდან/ Ts'erili Khevsuretidam), Tiflis, “Droeba” Gazetesi, 1879, N.11, s. 3.<sup>8</sup>

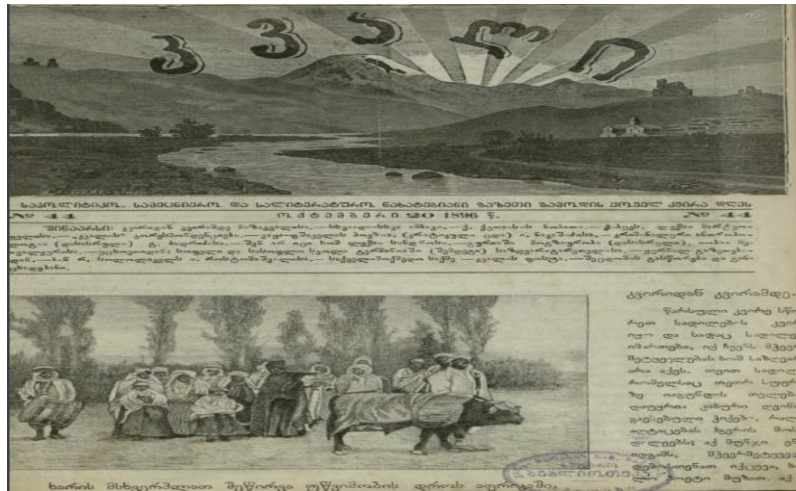


Fotoğraf 8: Vaja Pşavela'nın İlk Çevirisi, Erkman-Şatriani'nin Hikâyesi “Feodal Eğitim” (ფეოდალის აღზრდა / Peodalis Ağzrda), Tiflis, İveria Gazetesi, 1880, N. 4, s. 3-30.

<sup>8</sup> Kaynak: “Khevsureti'den Mektup” (წერილი ხევსურეთიდან / Ts'erili Khevsuretidam), Droeba gazetesi, 1879, N.11, s. 3. Erişim: Gürcistan Parlamentosu Millî Kütüphanesinin gazete arşivi bölümünden; Erişim Tarihi: 28.03.2024.”



Fotoğraf 9: Vaja Pşavela'nın İlk Şiiri "Savaşçı" (მეომარი / Meomari), İmedi (Umut) Gazetesi, 1881, N. III- IV, s. 35-36.<sup>9</sup>



Fotoğraf 10: Vaja Pşavela'nın İlk Eleştirisi ve Değerlendirmelerine Ait "Vaja Pşavela'nın Şiiri" Adlı Bir Mektup, Kvali (İz) Gazetesi, 1896, N. 44, s. 783.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Kaynak: Vaja Pşavela'nın ilk şiiri "Savaşçı" (მეომარი / Meomari), İmedi gazetesi, 1881, N. III-IV. s. 35-36. Erişim: Gürcistan Parlamentosu Millî Kütüphanesinin gazete arşivi bölümünden; Erişim Tarihi: 28.03.2024.

<sup>10</sup> Kaynak: Vaja Pşavela'nın ilk eleştirisi ve değerlendirmelerine ait "Vaja Pşavela'nın Şiiri" adlı bir mektup, "Kvali" (İz) gazetesi, 1896, N. 44. s. 783. Erişim: Gürcistan Parlamentosu Millî Kütüphanesinin gazete arşivi bölümünden; Erişim Tarihi: 28.03.2024.

### Extended Abstract

Georgia, located in the southern region of the Caucasus, is a nation renowned for its abundant historical and cultural legacy. Georgia is renowned for its rugged mountainous terrain, enigmatic ambiance, and its role as a cultural hub for numerous civilizations across different historical periods. Additionally, Georgia takes pride in its rich and influential literary heritage. Georgian literature is a significant component of Georgia's abundant cultural legacy, encompassing a diverse collection of literary works that vary from traditional folklore to modern novels, poetry, and theater, thereby upholding a broad literary tradition.

Georgian literature has developed with changes in the language over the centuries, displaying diverse linguistic characteristics in different time periods. During these centuries, the literary contributions of renowned writers and poets like as Vaja Pshavela have greatly enhanced the language's abundance and variety. Nevertheless, they have also incited discussions in the realm of language standardization and modernization. This study seeks to investigate the linguistic development of Georgian literature by analyzing the influence of significant figures such as Vaja Pshavela in this progression. The study will explore the linguistic epochs of Georgian literature and analyze the impact of Vaja Pshavela's writings on the development of the language, thus assessing the significance of language in literature from an academic perspective.

Vaja Pshavela, a highly esteemed figure in Georgian literature during the late 19th and early 20th centuries, was born as Luka Razikashvili on June 14, 1861, in the village of Chargali in the Pshavi area of eastern Georgia. The pseudonym "Vaja" is derived from the Georgian term denoting "the courage of a poet," whereas "Pshavela" indicates his affiliation with the Pshavi region situated in the elevated peaks of the Greater Caucasus Mountains in eastern Georgia. Within this particular framework, the pseudonym "Vaja Pshavela" serves as a representation of both the poet's bravery and his deep connection to Pshavi.

Pshavela's literary sensibilities were profoundly shaped by his rustic upbringing. Coming from an impoverished family, he initially obtained religious instruction at a nearby seminary in Telavi. Subsequently, he undertook his official education at the Alexander Institute in Tbilisi and the Teachers' Seminary in Gori. Although he faced financial limitations that hindered his ability to finish his study, he managed to enroll as a self-financed student at the Law Faculty of Petersburg University before eventually returning to Georgia. Following a four-year tenure as a teacher, he established himself in his hometown of Chargali, where he sustained himself by engaging in agriculture, livestock rearing, and hunting. Pshavela penned the majority of his poetry during the long winter evenings in Pshavi, making him the first Georgian writer to portray the lives of highlanders in Georgian literature.

Pshavela initiated his literary vocation by having his initial compositions published in newspapers and periodicals. His initial literary pieces, such as "From Khevsureti," and his translations, such as "Feudal Education," demonstrated his developing skill as a writer. At the age of twenty, he had his initial poem, "The Warrior," and his first short tale, "Excerpts from the Life of Pshavi," published. Pshavela's literary prowess reached its zenith in the late 19th century with the advent of Georgian critical realism. His combination of populist and realistic elements formed the foundation of his artistic perspective. Vaja Pshavela stands out among Georgian poets for his profound exploration of the enigmas of nature. Vaja Pshavela's poems in 19th-century Georgian literature fully embodied the aim of creating epic poetry that conveyed national sentiments. His literary pieces such as "Aluda Ketalauri," "Bakht'rioni," "The Guest and the Host," and "The Snake-Eater" centered around these particular subjects.

Pshavela's literary oeuvre encompasses not only poetry but also prose and drama. His works, such as "The Cut," "The Campaign," and "The Hunters," showcase his mastery in the art of compelling narrative. In addition, his primary literary works have been translated into other languages, such as English, French, German, and Russian. Pshavela died in 1915 in Tbilisi, and his burial site is situated in the Mtatsminda Pantheon, a resting place for numerous distinguished individuals from Georgian society and literature.

The development of Georgian literature is intricately connected to the literary contributions of writers such as Vaja Pshavela. The author's incorporation of regional dialects and antique Georgian vocabulary in his writings demonstrates his dedication to safeguarding Georgia's linguistic legacy. Pshavela's inclination towards the Pshavi dialect and utilization of archaic Georgian vocabulary not only enhanced the language but also sparked discussions regarding linguistic integrity and contemporary adaptation. While many critics lauded his linguistic dynamism, others voiced concerns about the

superfluous incorporation of dialects in literary works. Nevertheless, Pshavela justified his linguistic decisions by emphasizing the imperative to safeguard the historical origins and genuineness of the Georgian language.

To summarize, Vaja Pshavela's literary works, specifically his language choices, have had a substantial impact on the development of Georgian literature. His creations epitomize the opulence.





*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 572-588, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKURYAZARLIK TÜRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Nurbanu KANSIZOĞLU\***

**Suat UNGAN\*\***

*Geliş Tarihi:23 Mart 2024*

*Kabul Tarihi:18 Nisan 2024*

### Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuryazarlık türlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analize göre tasarlanmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere; 2023-2024 yılında okutulan 5. 6. 7. ve 8. sınıf seviyesindeki 4 adet Türkçe ders kitabından oluşmaktadır. İçerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenen verilerin görselleştirilmesinde MAXQDA 20.4.1. yazılımı kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda, ortaokul Türkçe ders kitaplarının tümünde bilgi, görsel, grafik, dijital olmak üzere belirlenen 4 okuryazarlık türüne yer verildiğine fakat bu okuryazarlıkların sınıf seviyelerine dengeli bir şekilde dağılmadığına ulaşılmıştır. Bunun yanında okuryazarlık türlerinin birbiriyle ve dil becerileriyle ilişkili olarak ele alınmadığı ve okuryazarlıkları kazandırmaya dönük etkinliklerin belirli yetkinliklerle sınırlandırıldığı tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık becerisinin farklı yetkinlikleri barındırması açısından artırılması ve çoklu okuryazarlık kavramının ön plana alınması gerektiği ders kitabı yazarlarına sunulan öneriler arasındadır.

**Anahtar Sözcükler:** Ortaokul, Türkçe, ders kitabı, okuryazarlık.

### INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF LITERACIES

#### Abstract

This study aims to compare the different types of literacy found in Turkish textbooks used in middle schools. The study used a document analysis, which is a qualitative research method. Four Turkish textbooks from grades 5-8, used in the academic year 2023-2024, were analyzed using the content analysis technique with MAXQDA 20.4.1 software.

The study found that all middle school Turkish textbooks included four types of literacy (information, visual, graphic, and digital). However, these literacies were not evenly distributed among the grade levels. The study also found that the textbooks did not relate the different types of literacy or language skills to each other. Additionally, the activities to develop these literacies were limited to specific competencies. The study suggests that

\* Arş. Gör.; Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, [nurbkansizoglu@gmail.com](mailto:nurbkansizoglu@gmail.com)

\*\* Prof. Dr.; Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, [ummagan@gmail.com](mailto:ummagan@gmail.com)

textbook authors emphasize digital literacy skills in Turkish textbooks at all grade levels by including different competencies. The concept of multiple literacies should also be emphasized.

**Keywords:** Middle school, Turkish, textbook, literacy.

## Giriş

Geleneksel kullanımıyla okuryazarlık; kişinin bir dilin sembollerini okuma, yazma ve anlamlandırma becerisini ifade etmektedir (Güneş, 2019). Özellikle eğitim ortamlarında bilgi ediniminin temelini oluşturan bu kavram zaman içinde genişleyerek ilk tanımının ötesine geçmiştir. Toplumun bireyden beklediği niteliklerin değişmesi sonucu okuryazarlığın temel okuma yazma becerileri ile sınırlı olmadığı fikri giderek yaygınlaşmıştır. Nihayetinde değişen bir dünyada başarılı olmanın ön koşulunun geniş beceriler dizisine sahip olmaktan geçtiği kabul görmüştür. Genellikle “21. yüzyıl becerileri” ile ilişkilendirilen bu yetkinliklerin odak noktasını “ karmaşık sorunları çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma, iş birliği içinde çalışma, değişen ortamlara ve koşullara uyum sağlama, işini etkili bir şekilde yönetme ve bağımsız olarak yeni beceriler ve bilgiler edinme” oluşturmaktadır (National Research Council [NRC], 2011, s. 1). Ulusal ve uluslararası birçok kurum, kuruluş, mesleki örgüt veya organizasyon 21. yüzyıl becerilerini sınıflandırıp buna bağlı olarak okuryazarlık türlerini tanımlayan farklı çerçeveler listelemektedir. Söz gelimi 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) Çerçevesi bilgi, medya, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığını; Kuzey Merkez Bölgesi Eğitim Laboratuvarı (NCREL) ise temel, bilimsel, ekonomik, teknoloji okuryazarlığı, görsel ve bilgi okuryazarlığını ön planda tutmaktadır.

Okuryazarlık becerilerinin öneminin farkında olmak bir yana her bireyden bu yetkinlikleri kazanması ve geliştirmesi beklenmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenen bir birey olmanın temelinde bu beceriler yatmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009; Warlick, 2004). Öte yandan okuryazarlık becerilerine sahip olmanın bireylerin topluma etkin bir şekilde katkıda bulunmalarının bir gerekliliği olduğu düşünülmektedir. Gitsaki vd. (2015) okuryazarlık becerilerinin her vatandaş için bir sorumluluk olduğunu bu becerilere sahip olmanın toplumda katılımcı bir rol üstlenmeye yaradığını belirtmektedir. Benzer şekilde Christel (2015) görsel okuryazarlık ve eleştirel medya okuryazarlığı gibi becerileri edinen vatandaşların demokrasiye daha aktif bir biçimde katılabildiklerini aktarmaktadır. Çünkü bu türden okuryazarlık becerileri aynı zamanda “sosyo-ekonomik kalkınmaya, sosyal farkındalığa ve eleştirel düşünme kapasitesinin geliştirilmesine” de katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2006). Tüm bunlar okuryazarlık becerilerinin kişilere erken yaşta kazandırılmasının bir zorunluluk hâline geldiği fikrini gündeme getirmektedir. Bilindiği üzere öğrencileri geleceğe donanımlı bir şekilde hazırlama görevi büyük ölçüde örgün eğitim kurumlarına aittir. Bu doğrultuda ülkelerdeki eğitim sistemleri çağın ve geleceğin taleplerini daha iyi karşılayan öğrenme-öğretme yaklaşımlarını benimsemektedir. Her seviyedeki öğrenci için yüksek kaliteli eğitime öncelik veren ülkeler, öğrenme deneyimlerini yaşamın çeşitli yönlerine entegre etmeyi önemli bulup okuryazarlık becerilerini müfredatlarına dâhil etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Çünkü erken yaşta birbiriyle bağlantılı çoklu okuryazarlıklar kazanma, bilgiyi işleme ve kullanma biçimini büyük ölçüde etkilemektedir. Küçük yaşta çoklu okuryazarlık becerilerinde ustalaşan öğrenciler, ileriki dönemlerde beklentileri daha kolay karşılama ve zorlukların üstesinden gelme gücüne sahip olmaktadır (Dousay, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin çeşitli metin türleri aracılığıyla okuryazarlık öğrenimini destekleyen sınıf bağlamları yaratarak ilgi çekici ve anlamlı öğretim stratejileri kullanmaları önemsenmektedir (Moss ve Lapp, 2009; Warlick, 2004). Fakat alan

yazınındaki güncel araştırmalar (Bal, 2018; Dilekçi ve Karatay, 2021; Erdamar ve Barası, 2021; Kayhan vd., 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuryazarlık türlerini de içerisinde barındıran 21. yüzyıl becerileri açısından birtakım problemler barındırdığını bildirmektedir. Söz konusu çalışmaların tümünde bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığının kazanımlarda yeterli düzeyde ve dengeli şekilde yer almadığının altı çizilmektedir. Bunun yanında yine güncel araştırmaların (Arı ve Soylu, 2020; Aydoğdu, 2022; Çelik ve Kılıçoğlu, 2022; Lüle-Mert, 2021; Pala ve Başbüyük, 2020a) bulguları ortaokul öğrencilerinin dijital ve görsel okuryazarlık gibi becerilerinin orta puanının üstünde veya yüksek düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla tüm bunlar öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilebilir olduğuna fakat öğretim programı aracılığıyla desteklenmediğine işaret etmektedir.

Öğrenme-öğretme ortamlarında en yaygın kullanılan araçlar olan ders kitapları öğretim programının tamamlayıcı bir ögesidir. Ders kitaplarındaki içeriğin öğretim programında belirtilen kazanımlar çerçevesinde hazırlanması bu iki unsuru ilişkili hâle getirmektedir. Dolayısıyla öğretim programının belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarısı ilgili ders kitabının niteliği nispetinde artmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuryazarlık türleri açısından birtakım problemleri barındırması Türkçe ders kitaplarının söz konusu becerileri içermeye durumunun sorgulanmasına yol açmaktadır. Bilindiği üzere eksikliklerin giderilmesi, değişikliklerin yansıtılmasıyla güncellenen ders kitapları eğitim ortamlarındaki işlevlerini sürdürmeye devam etmektedir (Güzel ve Şimşek, 2012). Bu işlem esnasında ders kitaplarının niteliğinin artırılması açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Bu çalışmanın ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerini karşılaştırmalı olarak incelemesi benzer sebeplerden ötürü gerekli görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin yaşadıkları çağın dayattığı becerileri öğretim süreci boyunca geliştirmeleri bir zorunluluk hâline gelmektedir. Ortaokul öğrencilerinin çeşitli okuryazarlıklar bakımından belirli bir seviyenin üstüne geldiği (Arı ve Soylu, 2020; Aydoğdu, 2022; Çelik ve Kılıçoğlu, 2022; Lüle-Mert, 2021; Pala ve Başbüyük, 2020a) göz önünde bulundurulursa bu becerilerin ders kitapları ile desteklenmesine olan ihtiyacı arttığı söylenebilir. Aksi takdirde öğrencilerin kişisel ve sosyal yaşamlarından kopuk içeriklerle karşılaşma riski bulunmaktadır. Bu, öğrencilerin değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlama yeteneğini ve öğrenme deneyimini olumsuz yönde etkileme potansiyelini doğurmaktadır. Alan yazınında Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık (Akın vd., 2024; Maden vd., 2018; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022), görsel okuryazarlık (Karaca, 2021), grafik okuryazarlığı (Bayburtlu, 2021), reklam okuryazarlığı (Ensar ve Gündüz, 2023) açısından incelenmesini amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışma çeşitli okuryazarlık türlerini ve farklı sınıf seviyesinde okutulan Türkçe ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak ele alması yönüyle bu çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- 6. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- 7. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- 8. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?



## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığından doküman analizi yöntemi ile tasarlanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Bu analizin çoğunlukla diğer yöntemler ile beraber kullanıldığı fakat tek başına bir yöntem olarak da işe koşulduğu bilinmektedir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### 1.2. Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri 2023-2024 yılında okutulmak üzere Talim Terbiye Kurulunca tavsiye edilen 4 Türkçe ders kitabıdır. Araştırmanın amacı farklı sınıf seviyelerindeki kitapları karşılaştırmak olduğundan her sınıf seviyesinden bir kitap örnekleme dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda Anka Yayınevi tarafından hazırlanan 6. ve Ferman Yayıncılık tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitapları örneklem dışı bırakılmıştır. Buna karşılık 6. ve 8. sınıf seviyelerinde okutulmak üzere hazırlanan MEB Yayınevine ait Türkçe ders kitapları inceleme nesnesi olarak kabul edilmiştir. Farklı yayınevleri tarafından yayımlanan Türkçe ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’deki gibidir:

Tablo 1: Çalışma Kapsamında İncelenen Türkçe Ders Kitapları

Ders Kitabı	Yazar(lar)	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5	Beşir SEVİM	Koza Yay.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6	Nihal ERTÜRK-Seray KELEŞ-Damla KÜLÜNK	Millî Eğitim Yay.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7	Nihat ERDAL	Dörtel Yay.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8	Hilal ESELİOĞLU-Sıdıka SET-Ayşe YÜCEL	Millî Eğitim Yay.

### 1.3. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Çalışmanın verileri ortaokul seviyesindeki Türkçe ders kitaplarından toplandığı için uygun veri toplama tekniği doküman incelemesidir. Veri toplama sürecinde serbest okuma metinleri de dâhil olmak üzere tüm metinlerle ilişkilendirilen hazırlık soruları/çalışmaları ve etkinlikler beş okuryazarlık türü dikkate alınarak incelenmiştir. Bu okuryazarlık türlerinin tespit edilmesinde 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar belirleyici olmuştur. Tablo 2’de, okuryazarlık türlerinin belirlenmesinde esas alınan kazanım örnekleri gösterilmektedir:

Tablo 2: Okuryazarlık Türlerinin Belirlenmesinde Esas Alınan Kazanım Örnekleri

Okuryazarlık Türü	Kazanım Örneği
Dijital okuryazarlık/Medya okuryazarlığı	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. <i>Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.</i>
Görsel okuryazarlık	T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
Grafik okuryazarlığı	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
Bilgi okuryazarlığı	T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
Reklam okuryazarlığı	T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. <i>a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılır.</i>

#### 1.4. Verilerin Analizi

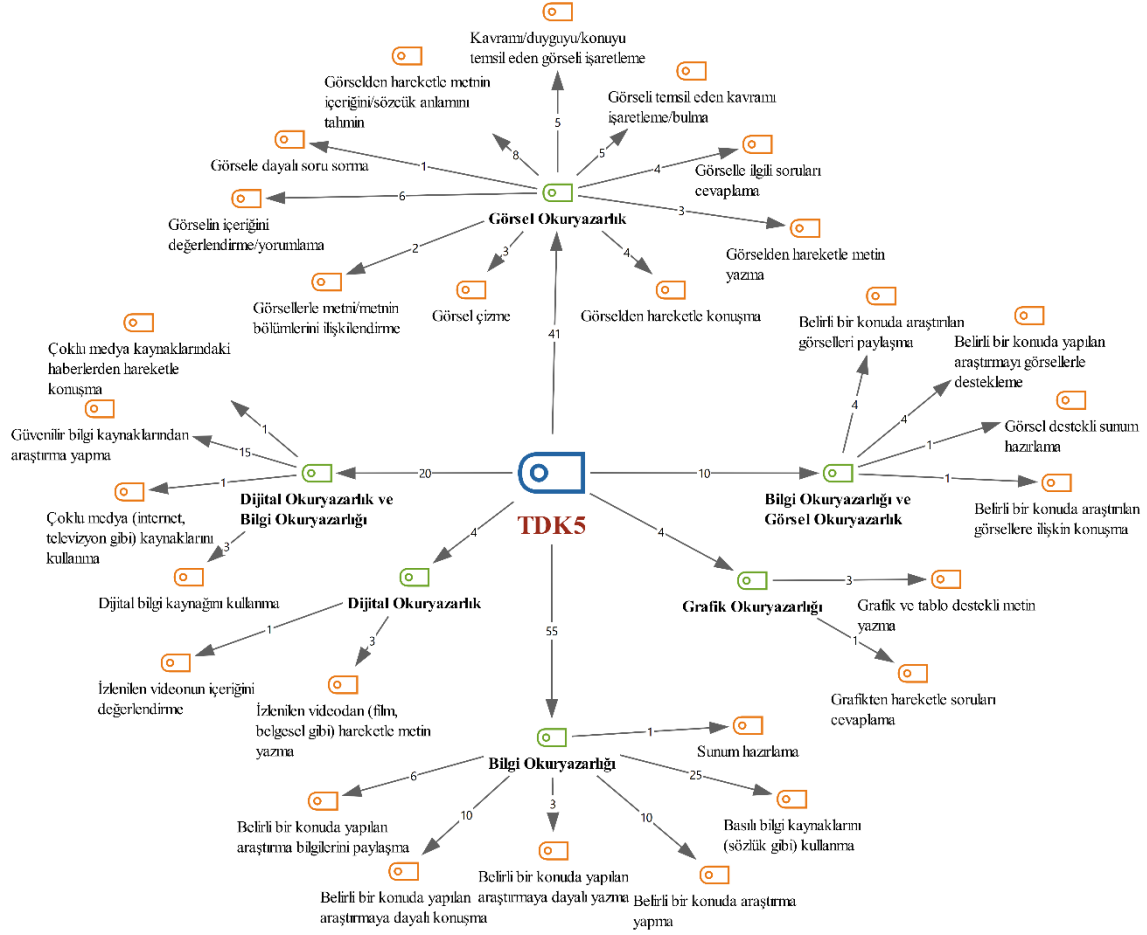
Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Bu teknik verilerin benzerlik ve farklılıklarından yola çıkarak kodlama yapmayı, bu kodlara göre belirli tema ve sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada öncelikle bir okuryazarlık türü seçilmiş ve tüm sınıf seviyelerindeki ders kitapları bu okuryazarlık türü esas alınarak incelenmiştir. Ardından diğer sınıf seviyelerine geçilerek aynı işlem tekrarlanmış benzer veriler aynı kategoriler altında birleştirilmiştir. Son aşamada elde edilen bulgular, sınıf düzeyleri baz alınarak hiyerarşik ağ modelleri hâlinde sunulmuştur. Son aşamada ise okuryazarlık türleri sınıf düzeyinde karşılaştırılarak grafik olarak görselleştirilmiştir.

#### 1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda uzman görüşüne başvurmak çalışmanın inandırıcılığını arttırmak açısından başvurulan stratejilerden biri olarak görülmektedir (Merriam, 2018). Bu kapsamda verilerin analizi sırasında bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş alınan dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanında güvenirliliği sağlamak adına veri analizi başka bir araştırmacı tarafından yapılmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum düzeyi hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü kullanılarak araştırmacılar arasında %93 oranında tutarlığın sağlandığı tespit edilmiştir. Tüm bunların yanında bulguların okunmasını kolaylaştırmak amacıyla Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı TDK5, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı TDK6, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı TDK7, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı TDK8 olarak kodlanmıştır.

## 2. Bulgular

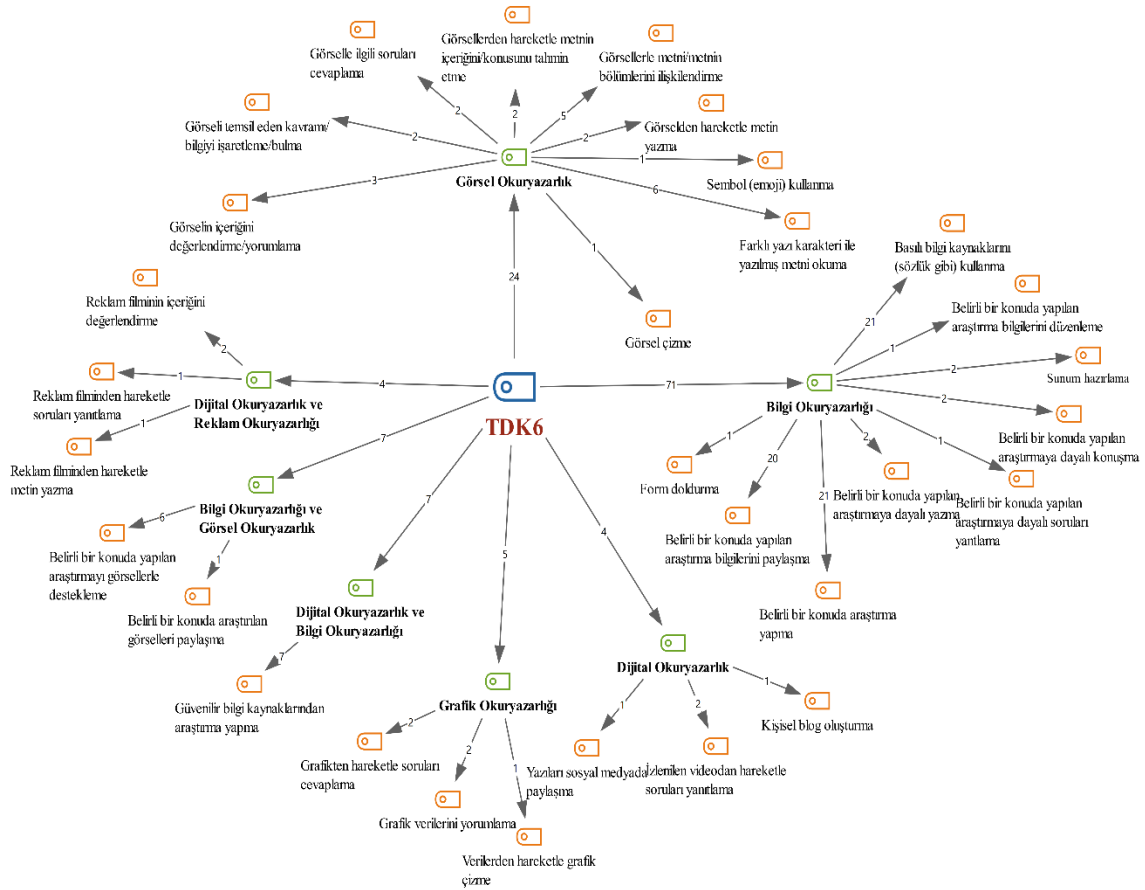
5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 1 incelendiğinde, TDK5’te bilgi okuryazarlığı ( $f=55$ ), görsel okuryazarlık ( $f=41$ ), dijital okuryazarlık ( $f=22$ ) ve grafik okuryazarlığı ( $f=4$ ) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 28 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde bilgi okuryazarlığı görsel okuryazarlık ( $f=10$ ) ve dijital okuryazarlık ( $f=2$ ) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Tüm okuryazarlıklar içerisinde basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ( $f=25$ ) en fazla tekrar eden etkinlik türüdür. Bu etkinlik türünün bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en fazla sıklığa sahip olduğu ve bunu sırasıyla belirli bir konuda araştırma yapma ( $f=10$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ( $f=10$ ), belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini paylaşma ( $f=6$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ( $f=3$ ), sunum hazırlamanın ( $f=1$ ) takip ettiği görülmektedir. Görsellerden hareketle metnin içeriğini/konusunu/sözcük anlamını tahmin etme ( $f=8$ ) görsel okuryazarlık, grafik ve tablo destekli metin yazma ( $f=3$ ) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ( $f=15$ ) ise dijital okuryazarlık başlığı altında en fazla tekrar etmektedir.

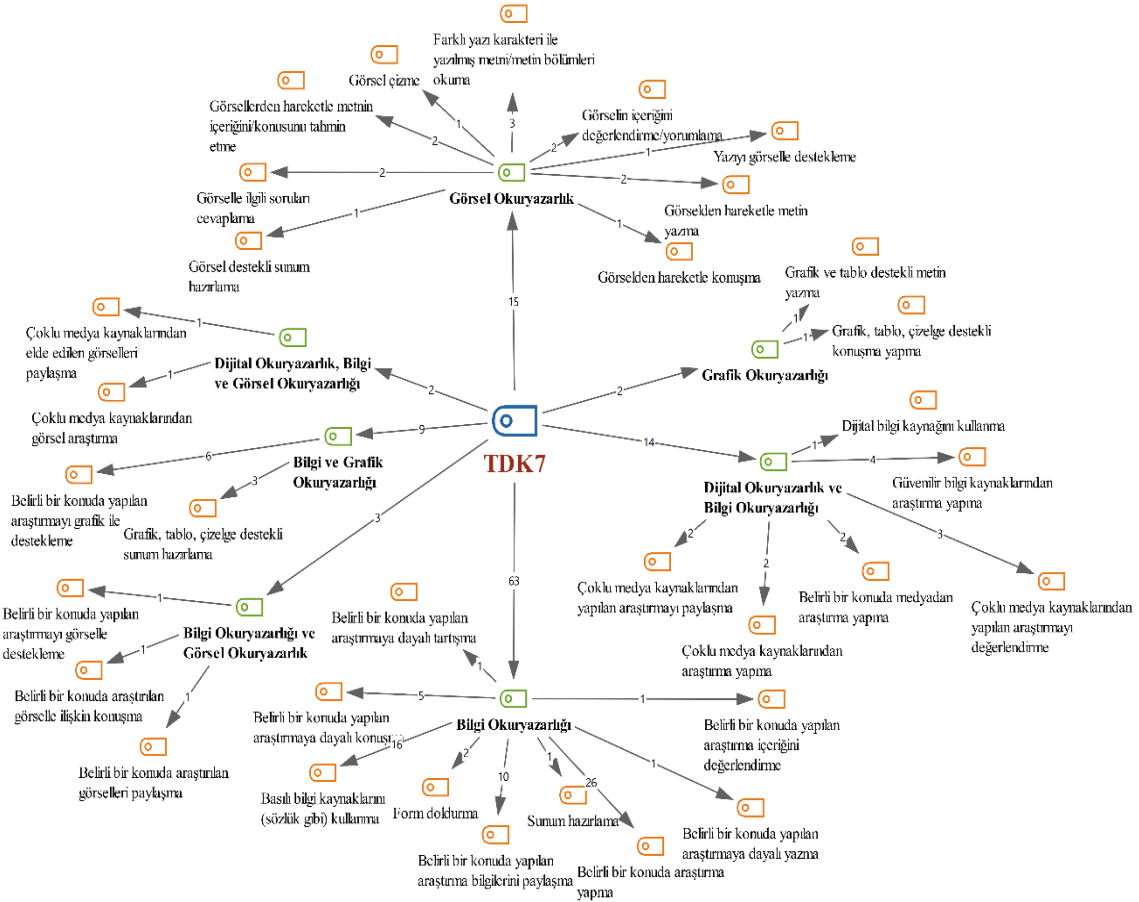
6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 2 incelendiğinde, TDK6'da bilgi okuryazarlığı ( $f=71$ ), görsel okuryazarlık ( $f=24$ ), dijital okuryazarlık ( $f=11$ ) ve grafik okuryazarlığı ( $f=5$ ) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 30 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde dijital okuryazarlık reklam okuryazarlığı ( $f=4$ ), bilgi okuryazarlığı ise görsel okuryazarlık ( $f=7$ ) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ( $f=21$ ) ve belirli bir konuda araştırma yapma ( $f=20$ ) tüm okuryazarlıklar içerisinde en fazla tekrar eden etkinlik türüdür. Bu etkinlik türleri aynı zamanda bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en fazla sıklığa sahip olup bunu sırasıyla belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini paylaşma ( $f=20$ ), sunum hazırlama ( $f=2$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ( $f=2$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ( $f=2$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı soruları yanıtlama ( $f=1$ ), belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini düzenleme ( $f=1$ ) ve form doldurma ( $f=1$ ) takip etmektedir. Farklı yazı karakteri ile yazılmış metni okuma ( $f=6$ ) görsel okuryazarlık, grafik verilerini yorumlama ( $f=2$ ) ve grafikten hareketle soruları cevaplatma ( $f=2$ ) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ( $f=7$ ) dijital okuryazarlık türünde en fazla sıklığa sahip etkinliklerdir.

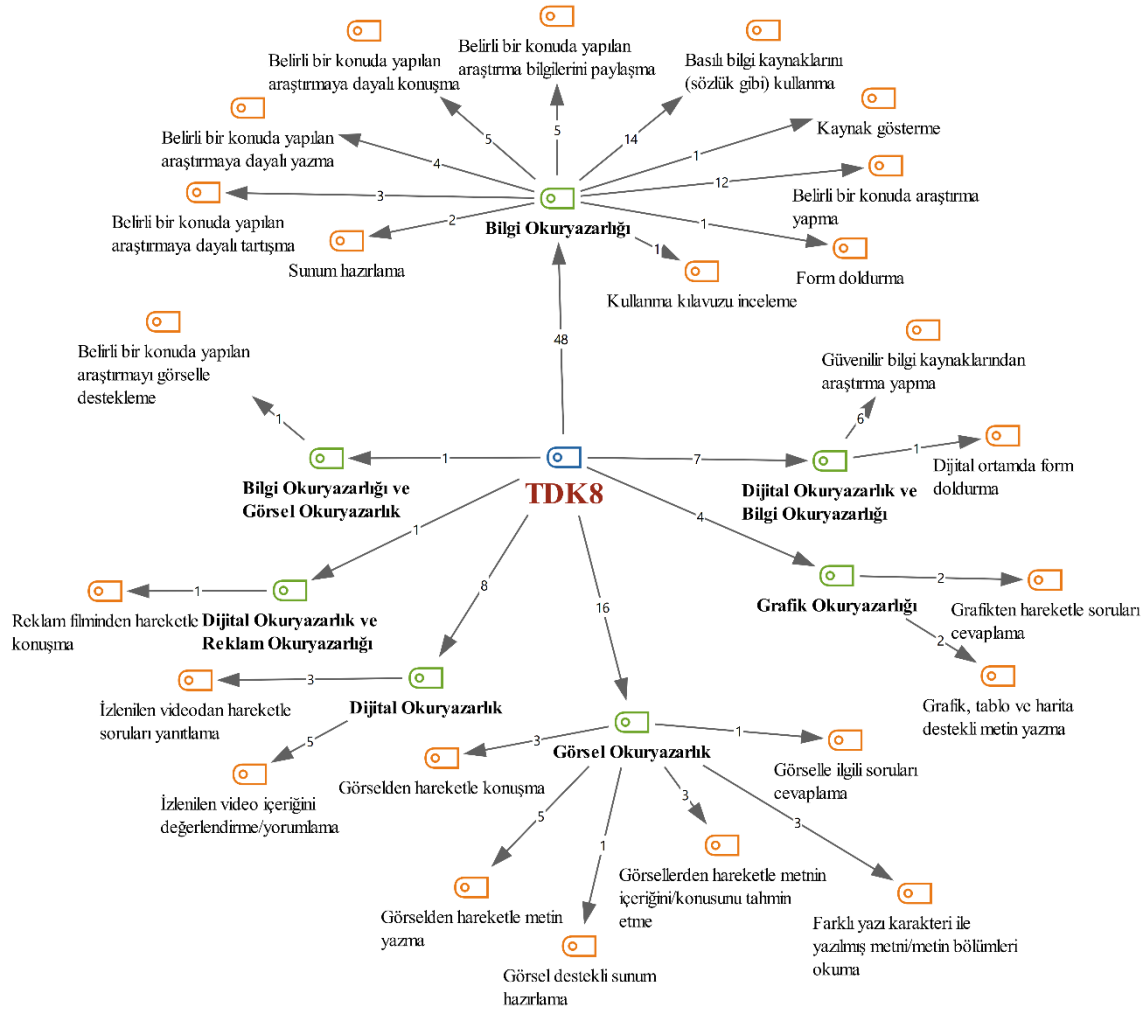
7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 3 incelendiğinde, TDK7’de bilgi okuryazarlığı ( $f=63$ ), görsel okuryazarlık ( $f=15$ ), dijital okuryazarlık ( $f=5$ ) ve grafik okuryazarlığı ( $f=2$ ) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 33 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde bilgi okuryazarlığı dijital okuryazarlık ( $f=11$ ), görsel okuryazarlık ( $f=10$ ) ve grafik okuryazarlığı ( $f=2$ ) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Belirli bir konuda araştırma yapma ( $f=26$ ) tüm okuryazarlıklar içerisinde en fazla sıklığa sahip olan etkinlik türüdür. Bu etkinlik türü aynı zamanda bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en sık tekrar etmekte olup bunu sırasıyla basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ( $f=16$ ), belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini paylaşma ( $f=10$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ( $f=5$ ), form doldurma ( $f=2$ ), sunum hazırlama ( $f=1$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı tartışma ( $f=1$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ( $f=1$ ) ve belirli bir konuda yapılan araştırma içeriğini değerlendirme/yorumlama ( $f=1$ ) takip etmektedir. Farklı yazı karakteri ile yazılmış metni/metin bölümlerini okuma ( $f=3$ ) görsel okuryazarlık, grafik ve tablo destekli metin yazma ( $f=1$ ) ve grafik, tablo, çizelge destekli konuşma yapma ( $f=1$ ) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ( $f=4$ ) dijital okuryazarlık türünde en fazla sıklığa sahip etkinliklerdir.

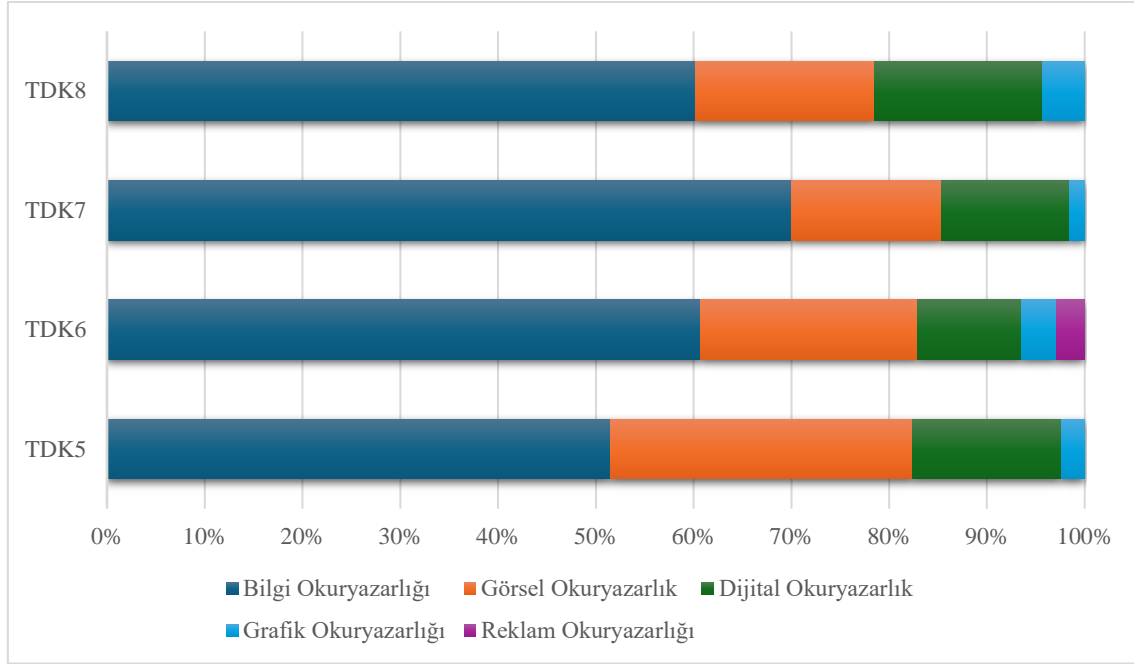
8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 4 incelendiğinde, TDK8’de bilgi okuryazarlığı ( $f=48$ ), görsel okuryazarlık ( $f=16$ ), dijital okuryazarlık ( $f=15$ ) ve grafik okuryazarlığı ( $f=4$ ) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 24 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde dijital okuryazarlık reklam okuryazarlığı ( $f=1$ ), bilgi okuryazarlığı ise görsel okuryazarlık ( $f=1$ ) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ( $f=14$ ) tüm okuryazarlıklar içerisinde en fazla sıklığa sahip olan etkinlik türüdür. Bu etkinlik türü aynı zamanda bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en sık tekrar etmekte olup bunu sırasıyla belirli bir konuda araştırma yapma ( $f=12$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ( $f=5$ ), belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini paylaşma ( $f=5$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ( $f=4$ ), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı tartışma ( $f=3$ ), sunum hazırlama ( $f=2$ ), kaynak gösterme ( $f=1$ ), kullanma kılavuzu inceleme ( $f=1$ ) ve form doldurma ( $f=1$ ) takip etmektedir. Görselden hareketle metin yazma ( $f=5$ ) görsel okuryazarlık, grafik, tablo ve harita destekli metin yazma ( $f=2$ ) ve grafikten hareketle soruları cevaplama ( $f=2$ ) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ( $f=6$ ) dijital okuryazarlık türünde en fazla sıklığa sahip etkinliklerdir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuryazarlık Türlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Şekil 5 incelendiğinde, tüm sınıf düzeylerinde bilgi, görsel, dijital okuryazarlık ve grafik olmak üzere 4 okuryazarlık türünün bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her sınıf seviyesinde bilgi okuryazarlığının oranı diğer okuryazarlık türlerine kıyasla oldukça fazladır. Her sınıf düzeyinde okuryazarlık türlerinin bulunma durumunun en sık tekrarlanandan en az tekrarlanana doğru bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve grafik okuryazarlığı şeklinde olması dikkat çekmektedir. Reklam okuryazarlığının ise yalnızca 6. sınıf Türkçe ders kitabında olduğu göze çarpmaktadır. Tüm bunların yanında bilgi okuryazarlığının 7. sınıf ile 5. sınıf; görsel okuryazarlığın 5. sınıf ile 8. sınıf düzeylerinde dengesiz bir dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, örnekleme dâhil edilen ortaokul Türkçe ders kitaplarının tümünde bilgi, görsel, grafik, dijital olmak üzere belirlenen 4 okuryazarlık türüne de yer verilmiştir. Bu doğrultuda tüm sınıf seviyelerindeki etkinliklerin, hazırlık çalışmalarının ve yönergelerin bu okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik tasarlanması olumlu karşılanmalıdır. Bilindiği üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital (Direkçi vd., 2019; Pehlivanlı, 2022) ve görsel okuryazarlık (Karaca, 2021), grafik (Bayburtlu, 2021) ve bilgi (Aydemir, 2021) okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın bu sonucuna göre, Türkçe ders kitapları belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlamada müfredatın tamamlayıcı bir unsuru olma görevini üstlenmektedir. Diğer taraftan bir öğretim materyali olarak ders kitapları, öğrencilere 21. yüzyılda gerekli olan yetkinliklerle tanışma fırsatı sunmaktadır. Bu aynı zamanda öğrencilerin erken yaşlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma yolunda adım atmalarına yardımcı olmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009; Warlick, 2004). Tüm bunlara rağmen araştırmanın bulguları, bazı okuryazarlık becerilerinin sınıf seviyelerine dengeli bir şekilde dağılmadığını ve diğer okuryazarlık becerilerine oranla ders kitabında daha az yer edindiğini göstermektedir. Diğer okuryazarlıklara kıyasla bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık bakımından 8. sınıf; dijital okuryazarlık bakımından ise 7.

sınıf Türkçe ders kitabının yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca dijital okuryazarlık ile ilişkilendirilen etkinliklerin/hazırlık çalışmalarının/yönergelerin arttırılması gerektiği yorumu yapılabilir. Bu kapsamda alan yazınında yer alan yakın tarihli bazı araştırmalar (Akın vd., 2024; Pehlivanlı, 2022; Kana ve Kiler 2021; Şimşek, 2022) söz konusu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte sonuçlar bildirmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı (Akın vd., 2024; Pehlivanlı, 2022) Türkçe ders kitaplarının etkinliklerin dijital okuryazarlık becerisini barındırma açısından niceliksel olarak zayıf kaldığını hatta bu okuryazarlık türünün metinlere de yeterli düzeyde yansıtılmadığını aktarmaktadır. Diğer çalışmalar (Kana ve Kiler 2021; Şimşek, 2022) ise, Türkçe Öğretim Programı'nın perspektifini oluşturan yetkinliklerden biri olan dijital yetkinliğe metin ve etkinliklerde az sayıda yer verildiğine dikkat çekmektedir. Bu durum, dijital teknolojilerin giderek yaygınlaştığı ve insan yaşamında önemli değişikliklere yol açtığı bir çağda kayda değer bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. Çünkü dijital becerilerin geliştirilmesi yalnızca öğrenme için değil iş hayatı ve günlük deneyimler açısından da önem taşımaktadır. Bu sebeple gelişmekte olan eğitim ortamları öğrencilere bu beceriyi geliştirmeye dönük imkânlar sağlamalıdır (Churchill, 2020). Fakat alan yazını incelendiğinde bu eksikliğin yalnızca ortaokul seviyesindeki Türkçe ders kitaplarına özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık ve yetkinliklere sosyal bilgiler (Berber, 2019), hayat bilgisi (Yüksel ve Taneri, 2020) ders kitaplarında da benzer şekilde az yer verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu, Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerine birbiriyle ilişkili olarak yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Hâlbuki günümüzde bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, reklam okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi kavramlar farklı okuryazarlık türü olarak ortaya çıkmakla beraber birbirleriyle bağlantılı ve iç içe geçmiş beceriler olarak tanımlanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2008). Söz gelimi bilgi okuryazarlığı, basılı kaynakların yanı sıra elektronik kaynakları bulma, alma ve kullanma becerisini de içermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bilgi okuryazarlığına ek olarak dijital ve görsel okuryazarlıklarını da geliştirmeleri zorunluluk hâline gelmektedir (American Association of School Librarians [AASL] 2007). Alkalai (2012) birden fazla dijital kaynaktan gelen bilgiyi değerlendirme ve birleştirme, görsel bilgiyi anlama ve kullanma becerilerini 6 kategoriden oluşan dijital okuryazarlık çerçevesine yerleştirmektedir. Yani bir bireyin dijital okuryazar olarak nitelendirilmesi aynı zamanda bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmesine bağlı gözükmektedir. Çünkü yaşadığımız çağda bireyler, aynı anda birden fazla okuryazarlık becerisini kullanma veya farklı okuryazarlık türleri arasında geçiş yapma gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Bu kapsamda alan yazınında söz konusu durumları karşılayan çoklu okuryazarlık kavramı dikkate değerdir. Bu kavram tek başına okuryazarlıkların temel becerileri sağladığı ancak farklı okuryazarlık becerilerinin birbirini desteklemesi gerektiği fikrine dayanmaktadır (Kellner, 2002). Öğretmenlerin öğrencilerin çoklu okuryazarlıkları anlamalarına ve bu okuryazarlık öğretimini öğrencilerin yaşamlarıyla anlamlı bir şekilde ilişkilendirmelerine yardımcı olması gerektiği savunulmaktadır (Cervetti vd., 2006).

Bilgi okuryazarlığı, tüm sınıf seviyelerindeki Türkçe ders kitaplarında en sık görülen okuryazarlık türüdür. Bilgi okuryazarlığının; eğitim sürecinin temel ve hayati bir unsuru olduğu (Freeman ve Lynd-Balta) düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı bulunmamalıdır. Ayrıca içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda, öğrencilerin bilgiye erişmelerini ve kullanmalarını sağlayan bu tür girişimler olumlu karşılanmalıdır. Fakat Türkçe ders kitaplarında bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilen etkinlikler genellikle basılı bilgi kaynaklarını kullanma ve belirli bir konuda araştırma yapmaya dönük olarak tasarlanmıştır. Bunun yanında sunum hazırlama, belirli bir



konuda yapılan araştırmaya dayalı değerlendirme yapma, konuşma ve yazma; kaynak gösterme gibi etkinliklerin sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Hâlbuki bilgi okuryazarlığı yalnızca ihtiyaç duyulan bilgiyi bulma ve seçme yetkinliği olarak görülmemelidir. Bu beceri aracılığıyla bilgiyi etkili bir şekilde değerlendirmenin yanında öğrencileri bilim insanları tarafından kullanılan araştırma ilkeleriyle tanıştırmak da önem taşımaktadır (Julien ve Barker 2009). Başka bir deyişle, bilgi okuryazarlığı sayesinde öğrenciler bilgiyi ve kaynağını kullanırken etik ilkelere göre hareket edebilme becerilerini de kazanmalıdır (AASL ve Association for Educational Communications and Technology [AECT], 1998). Bu kapsamda Fırat'ın (2019) çalışması, ortaokul öğrencilerinin bilgi okuryazarlık seviyelerine ilişkin elde ettiği veriler açısından dikkat çekmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencileri internetten elde ettikleri bilginin kaynağını, içeriğini değerlendirme ve kaynakça hazırlama konusunda oldukça yetersizdir. Ayrıca yaptıkları araştırmalarda etik ve yasal sorumluluklara sahip olduklarının farkında değildir.

Ulaşılan diğer bir sonuç, görsel okuryazarlığın Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yeterli düzeyde ele alındığını fakat dil becerileriyle sınırlı şekilde kullanıldığını göstermektedir. Karaca'nın (2021) çalışması, araştırmadan elde edilen bu sonuçla örtüşür nitelikte bulgular paylaşması açısından önemli bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlığa ilişkin etkinliklerin dil becerileriyle ilişkili ve bütünleşmiş olarak uygulanmadığının altı çizilmektedir. Türkçe dersinin en temel amaçlarından birisi de öğrencilerin düşünme kapasitelerini dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri vasıtasıyla geliştirmektir. Bu kapsamda görseller ile bu öğrenme alanları arasındaki eş güdümün ve olumlu aktarımların öğrencilerin düşünsel kapasitelerini geliştirmeye katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Nihayetinde görseller, belirli bir mesajı içermenin yanında bireye farklı bakış açıları da sunmaktadır. Görsel okuryazar bir bireyden beklenen “görsel medyanın eleştirel bir tüketicisi” olma seviyesine ulaşmasıdır (Visual Literacy Standards Task Force, 2011). Dolayısıyla bu okuryazarlık türü; yorumlama, muhakeme, değerlendirme, sentez, yansıtma ve yargılamayı içine alan eleştirel düşünme becerisiyle örtüşmektedir (Krejci vd., 2020). Öte yandan yapılan bazı araştırmalar (Akkaya, 2013; Ateş vd., 2020) çoğu Türkçe öğretmenin öğretim sürecinde ders kitabında bulunan görseller haricinde herhangi bir görsel kullanmadığını kanıtlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görsel okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olmadıkları veya görsel okuma eğitimi açısından kendilerini yeterli bulmadıkları aktarılmaktadır. Tüm bunlar Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuryazarlık etkinliklerinin niteliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tüm sınıf düzeylerinde dijital okuryazarlık becerisinin sıklıkla güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Kişisel blog oluşturma, yazıları sosyal medyada paylaşma 6 sınıf; dijital ortamda form doldurma 8. sınıf düzeylerinde yer almasına rağmen niceliksel olarak oldukça yetersizdir. Özellikle son yıllarda sosyal medyada içerik üretmenin ve bu içerikleri paylaşmanın oldukça yaygın ve popüler uygulamalar olduğu bilinmektedir. Bunun yanında bireyler, dijital ortamda üyelik işlemlerinden başvuru işlemlerine kadar birçok farklı alanda form doldurma ile karşı karşıya kalmaktadır. Tüm bunların gerekliliği olarak birey dijital ortamlarda, kişisel sorumluluklarının veya yasal haklarının (kişisel verileri koruma, çevrimiçi saldırı, kimlik hırsızlığı, siber zorbalık, sanal dolandırıcılık vb.) (Acar, 2015; Bayrakçı ve Narmanlıoğlu, 2021; Erişti ve Erdem, 2017; Kalaycı, 2023; Pala ve Başbüyük, 2020) olduğunun bilinciyle hareket etmelidir. Bu açıdan bakıldığında, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, hazırlık çalışmalarının ve yönergelerin söz konusu özellikleri barındırmaması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

### Kaynaklar

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkökul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, E., Akın, İ. ve Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 61-74.
- Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 471-479.
- American Association of School Librarians [AASL] & Association for Educational Communications and Technology [AECT]. (1998). *Information literacy standards for student learning: Standards and Indicators*. American Library Association.
- Arı, G. ve Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 718-735.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Aydemir, Z. (2021). Yeni okuryazarlık becerileri bağlamında ilkökul Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 16(2), 529-547.
- Aydoğdu, Ö. U. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49- 64.
- Bayburtlu, Y. S. (2021). Türkçe ders kitaplarının grafik okuryazarlığını karşılama düzeyleri. *Akademik Açı*, 1(1), 155-181.
- Bayrakçı, S. ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital literacy as whole of digital competences: Scale development study. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1-30.
- Berber, H. S. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının okuryazarlıklar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cervetti, G., Damico, J. & Pearson, P. D. (2006). Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory Into Practice*, 45(4), 378-386.
- Christel, M. T. (2015). Presenting my selfie to the digital world: Visual composition for better representation. *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning*, 119-145.
- Çelik, H. ve Kılıçoğlu, G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 115-134.
- Dilekçi, A. ve Karatay H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.

- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Dousay, T. A. (2015). Reinforcing multiliteracies through design activities. In D. M. Baylen, & A. D'alba (Eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy: Visualizing learning*, 27-48. Springer.
- Ensar, F. ve Gündüz, A. (2023). Türkçe dersi öğretim programı (2019) ve ortaokul Türkçe ders kitapları bağlamında reklam okuryazarlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 257-268.
- Erdamar, G. ve Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *TEBD*, 19(1), 312-342.
- Eristi, B. ve Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267.
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9(2), 267-276.
- Fırat, S. (2019). *Ortaokul döneminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemi: Özel final okulları 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Freeman, E. & Lynd-Balta, E. (2010) Developing information literacy skills early in an undergraduate curriculum, *College Teaching*, 58(3), 109-115.
- Gitsaki, C., Gobert, M. ve Demirci, H. (2015). Current issues in reading, writing and visual literacy: An introduction. In C. Gitsaki, M. Gobert, & H. Demirci (Eds.), *Current issues in reading, writing and visual literacy: Research and practice*, 1-9. Cambridge Scholars Publishing.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Millî eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- Julien, H. & Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, 31(1), 12-17.
- Kalaycı, R. (2023). *21. yüzyıl dijital okuryazarlık becerileri ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kana, F. ve Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programının (2018)21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kellner, D. (2002). Multiple literacies and critical pedagogies: New paradigms. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies*, 218-244, Routledge.

- Krejci, S. E., Ramroop-Butts, S., Torres, H. N. & Isokpehi, R. D. (2020). Visual literacy intervention for improving undergraduate student critical thinking of global sustainability issues. *Sustainability*, 12(23), 10209.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Lüle Mert, E. (2021). 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlilikleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 255-266.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 685-698.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moss, B. & Lapp, D. (2009). *Teaching new literacies in grades 4-6: Resources for 21st-century classrooms*. Guilford Press.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. The National Academies Press.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020b). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020a). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Pehlivanlı, B. (2022). *Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivanlı, B. ve Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 182-197.
- Şimşek, Ş. (2022). Türkçe ders kitaplarında dijital yetkinlik. *Turkish Studies-Education*, 17(3), 469- 484.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Warlick, D. F. (2004). *Redefining literacy for the 21st century*. Linworth.
- UNESCO (2006). Literacy for life: Education for all. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>
- Visual Literacy Standards Task Force. (2011). ACRL visual literacy competency standards for higher education. *Association of College & Research Libraries*. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/visual literacy>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksel, S. ve Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.

### Extended Abstract

The concept of literacy, which forms the basis of knowledge acquisition in educational settings, has evolved and has gone beyond its initial definition. As society's expectations have changed, the notion that literacy is not limited to basic reading and writing skills has become increasingly widespread. It is now widely accepted that to succeed in a rapidly changing world, individuals need to possess a wide range of skills. Moreover, it is not enough to recognize the importance of literacy skills. Every individual is expected to acquire and develop these competencies, and it is particularly important to provide individuals with these skills at an early age. As we know, formal education institutions have a significant role to play in preparing students for the future, and as such, education systems around the world should adopt teaching approaches that better meet the demands of the present and future. Developing literacy skills is one of the key components of curricula in developed countries.

Textbooks, the most widely used tools in learning-teaching environments, are a complementary curriculum element. Preparing the content in textbooks within the framework of the achievements specified in the curriculum makes these two elements related.

Therefore, the success of the curriculum in achieving the determined goals increases in proportion to the quality of the relevant textbook. The fact that the Turkish Curriculum has some problems in terms of literacy types leads to questioning the inclusion of these skills in Turkish textbooks. On the other hand, it becomes necessary for students to develop the skills imposed by their age during the teaching process. Otherwise, there is a risk that students will encounter content disconnected from their personal and social lives. This can potentially negatively affect students' ability to quickly adapt to changing conditions and their learning experience. The study is essential in comparatively examining the types of literacy in middle school Turkish textbooks.

This study was designed according to the case study design, one of the qualitative research methods. The objects of the study consisted of 4 Turkish textbooks at the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade levels taught in 2023-2024. MAXQDA 20.4.1 software was used to visualize the data analyzed using the content analysis technique.

According to the findings obtained from the study, all of the middle school Turkish textbooks included in the sample included all four literacy types: information, visual, graphic, and digital. In this direction, it should be welcomed that the activities, preparatory work, and instructions at all grade levels are designed to gain these literacy skills. According to this result of the study, Turkish textbooks undertake the task of being a complementary element of the curriculum in achieving the set goals. On the other hand, as a teaching material, textbooks allow students to meet the competencies required in the 21st century. Despite all these, the study's findings show that some literacy skills are not evenly distributed across grade levels and are less present in textbooks than others. Compared to other literacies, it can be said that the 8th-grade Turkish textbook is insufficient in terms of information literacy and visual literacy, and the 7th-grade Turkish textbook is insufficient in terms of digital literacy. In addition, it can be interpreted that the activities/preparation studies/instructions associated with digital literacy should be increased. Another finding from the study reveals that the types of literacy in Turkish textbooks are not included in relation to each other. However, the characterization of an individual as a digital literate seems to depend on the development of information and visual literacy skills simultaneously. In our age, individuals encounter situations such as using more than one literacy skill at the same time or switching between different types of literacy. In this context, the concept of multiliteracy, which meets these situations in the literature, is noteworthy.

Information literacy is the most common type in Turkish textbooks at all grade levels. In our information society, such initiatives enabling students to access and use information should be welcomed. However, the activities associated with information literacy in Turkish textbooks are generally designed to use printed information sources and research a specific topic.

In addition, it is seen that the number of activities such as preparing presentations, making evaluations based on research on a specific topic, speaking and writing, and citing sources is limited. However, information literacy should not only be seen as finding and selecting the information needed.

Another result shows that visual literacy is adequately addressed in the activities in Turkish textbooks, but it is used in a limited way with language skills. One of the main objectives of the Turkish course is to develop students' thinking capacities through listening, speaking, reading, and writing skills. In this context, it is estimated that the coordination and positive transfers between visuals and these learning

areas will contribute to developing students' intellectual capacities. At all grade levels, digital literacy skills are often acquired through research from reliable information sources (sites with edu, gov extensions). Although creating a personal blog and sharing articles on social media are included in 6th grade, and filling out forms in a digital environment is included in 8th grade, it is quite insufficient quantitatively. Especially in recent years, it is known that producing and sharing content on social media are pretty common and popular practices. In addition, individuals are faced with filling out forms in many different areas, from membership transactions to application procedures in the digital environment. From this point of view, it is considered a significant deficiency that the activities, preparatory work, and instructions in middle school Turkish textbooks do not contain the aforementioned features.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 589-613, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ HALK BİLİMİ UNSURLARI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özlem ŞAHİN\*

Elif Emine BALTA\*\*

*Geliş Tarihi: 26 Aralık 2023*

*Kabul Tarihi: 18 Mart 2024*

### Öz

Türkçe ders kitaplarından istenen, çağı yakalamaya çalışan bir anlayışın ürünü olmasının yanı sıra günümüzü, geçmişe ve geleceğe bağlayıcı bir rolü üstlenmesidir. Ana dili dersinin içerik ve hedefleri doğrultusunda öğrencilerin millî, manevî ve kültürel değerlerin farkında olmaları, bu farkındalıkla millî duygu ve anlayışlarını geliştirip güçlendirmeleri beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanması için öğrencilerin Türk kültürüne ait unsur ve eserlerle buluşturulması önemlidir. Bu çalışma, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan halk bilimi unsurlarının belirlenmesini ve değerlendirmesini içermektedir. Doküman incelemesi üzerine kurulu olan bu çalışmanın verileri Sedat Veyis Örnek'in halk bilimi çalışma konuları tasnifine göre ayrıştırılmış, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkçe ders kitaplarında Türk kültürünün gelecek nesillere aktarılması adına birçok edebî tür dâhilinde tarihî ve kültürel unsura yer verildiği söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Halk bilimi, kültür, Türkçe dersi, ders kitabı.

### EVALUATION OF FOLKLORE ELEMENTS IN TURKISH COURSEBOOKS

#### Abstract

The desideratum from Turkish coursebooks is that they should play a critical role in bridging the present with the past and future, in addition to being the product of a perspective that aims to catch the era. The main expectation is for students to be aware of national, spiritual, and cultural values that align with the content and objectives of the native language course so that they develop and reinforce their national sentiments and perspectives with this awareness. Hence, it is vital to introduce elements and works of Turkish culture to satisfy students' expectations. This study comprised an identification and evaluation process of folklore elements in secondary school Turkish coursebooks. The study data -mainly based on document analysis- was separated by Sedat Veyis Örnek's classification of folklore study subjects and analyzed with the descriptive analysis approach. According to the study results, it is viable to assert that secondary school Turkish coursebooks contain historical and cultural elements -albeit with certain deficiencies- in numerous literary genres to pass on Turkish culture to future generations.

**Keywords:** Folklore, culture, Turkish course, course book.

\* Dr. Öğr. Üyesi; Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [ozlemsahin@duzce.edu.tr](mailto:ozlemsahin@duzce.edu.tr)

\*\* Doç. Dr.; Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [elifkucuk@hotmail.com](mailto:elifkucuk@hotmail.com)

## Giriş

Halk bilimi, ait olduğu toplumun varlığını ve devamlılığını belirleyen unsurlarla ilişkili bir bilim dalıdır. Yalın bir ifadeyle *halka ait olan her şey* halkbilimin kapsamına girmektedir (Çobanoğlu, 2008). Folklor, halkiyat gibi isimlerle de anılan halk bilimi için yapılan detaylı tanımlardan biri Örnek (2014, s. 21)'e ait olup “Bir ülke ya da belirli bir bölge halkına ilişkin maddi ve manevi alandaki kültürel ürünleri konu edinen, bunları kendine özgü yöntemleriyle derleyen, sınıflandıran, çözümleyen, yorumlayan ve son aşamada da bir biresime vordirmayı amaçlayan bir bilim.” olarak ifade edilmiştir. Bir diğer tanıma göre “İnsan davranışlarını ve geleneklerini çalışarak, objesi olan insanı daha iyi anlamaya ve onun hakkında daha derin bir bilgiye kavuşmak amacıyla 19. yüzyıl başlarında ortaya çıkan bağımsız bir bilim dalıdır” (Çobanoğlu, 2008, s. 21). Tanımlarda da görüldüğü üzere halk bilimi insan davranışlarını ve toplumun kültürel özelliklerini konu edinmektedir; amacı da bu konular üzerine şekillenmektedir. Halk biliminin temel amacı “kültürün sürekliliği kadar değişmesini ve bu değişmeye neden olan politik, ekonomik, teknolojik ve psikolojik etmenleri çözümlenmek”tir (Artun, 2010). Kültürün dinamik, yaşayan oluşu halk bilimini de devingen kılmakta ve onun yalnızca geçmiş zamanla ilişkili demode bir kavram olduğu yanılığını çürütmektedir. Halk biliminin çalışma alanına geçmiş zamanlara ait halk bilgileriyle meşgul olmanın yanı sıra “sanayileşmiş kesimlerle gelişmiş kentlerde olup bitenleri de araştırma konusu yaparak ekonomik, toplumsal ve kültürel değişiklikleri” (Örnek, 1998, s. 9) kavramak da girmektedir. Bu da demektir ki halk bilimi geçmişini incelemekle yetinmeyip geçmişin şimdiye ve geleceğe olan etkilerine de değinir.

Elçin (1997, s. 529) *folklor, halk hayatının veya kültürünün ilmi* diyerek halk bilimi ile kültür bağının kuvvetini belirtir. Halk bilimi, çağlar üstü bir kavram olan ve çağların birikimiyle meydana gelen kültür ile yakından ilişkilidir. Kültür, toplumun bireylerini birbirlerine bağlayan ve toplumun kalıcılığına katkıda bulunan en önemli öğedir. Çobanoğlu'nun (2008, s. 18) tanımına göre kültür “İnsanların biyolojik kalıtlarının ötesindeki ihtiyaçlar, doyular ve doyumsuzlukların şekillendirdiği ve insanların öğrenme yoluyla kazandığı, edindiği, inşa ettiği maddi ve manevi birikimi, değerleri, yönelimleri, duygu ve düşünce dünyaları, sosyal davranışları, teknolojileri ve sanatlarının tamamını ifade eden ve doğaya eklenmiş yaratmalar, donatmalar bütünüdür”. Daha somut ifadeyle “Türkçemiz, dinimiz, âdet ve anelerimiz, musikimiz, oyunlarımız, türkülerimiz, inançlarımız, kurduğumuz müesseseler, halk sanatlarımız, batıl itikatlarımız, ecdadımızdan gelen terbiye tarzımız, dünyaya bakışımız” kültürümüzdür (Elçin, 1997, s. 542).

Amacı toplumun yaşantısını, kültürünü çeşitli yönleriyle anlamak ve anlamlandırmak olan halk bilimi, bu amaç doğrultusunda Örnek (2014, s. 22)'e göre halkı oluşturan insanların;

- Ortak ve yaygın davranış kalıplarını, yaşama biçimlerini, belirli olaylar ve durumlar karşısındaki tavrını, çevresi ve dünyayı algılayışını açıklamak,
- Geleneksel ve törensel yaşamı düzenleyen, zenginleştiren beceri, beğeni, yaratı, töre, kurum ve kurumlaşmayı ortaya koymak,
- Gelenekler, görenekler, âdetler zincirini ve bu zincirin halkalarını belirlemek,
- Halk kültürünün kaynaklarından özgün ve çağdaş yaratmalarını çıkarmak rollerini üstlenir.



Elçin (1997, s. 530)'in ifadeleriyle “Hayatın mahallî, irki, kavmî, dinî, mistik, efsanevi ve beşerî temellerini iç içe gösteren bir prizma.” olan halk bilimi tüm bunlardan yola çıkarak bireyi, üyesi olduğu toplumla birlikte anlamaya çalışan bir bilim dalıdır. Gelenekler bilimi olarak atalardan kalan geleneklerin etkisi altında inanılan ve yapılan tüm eylemleri inceleme alanına alır. İnsanlığın başlangıcından bugüne az ya da çok bozulmuş bir biçimde ulaşan kültür kalıntılarıdır. Konusu halka özgü her şey olup halkın anonim görgüsü, bilgisi, geleneği ve her türlü sosyal eylemi bu kapsama dâhil edilir (Yardımcı, 2012).

### 1. Halk Biliminin Eğitim ve Öğretimle İlişkisi

Halk bilimi, edebiyat, etnoloji, antropoloji, sosyoloji, tıp vb. disiplinler birbirinden beslenmektedir; her biri gelişmek, karanlık noktaları aydınlatmak için birbirine ihtiyaç duymaktadır. Tüm bunların içerisinde transfer edici role sahip olan eğitim-öğretimin yeri ve önemi büyüktür. Halk bilimsel unsurların sürdürülmesi, bunları geleceğe taşıyacak ve onu yorumlayacak olan genç zihinlere aktarılması ancak eğitim-öğretim yoluyla gerçekleşecektir. Kaldı ki Alangu (2020)'nin de ifade ettiği üzere *folklorusuz mekteplerdeki tedrisat canlı ve esash olamaz*. Yani okulda öğrenilenler ile gündelik yaşamın birbiriyle kesişmesi, birbirlerini desteklemesi gerçekçi bir anlayışın takip edilmesini sağlayacaktır.

Halk bilimi ile eğitim-öğretim arasında var olan doğal bağın kuvvetlendirilmesi ve işlevsel hâle getirilmesi lüzumludur. Toplumsal belleğin gelecek zamanlara aktarılmasının yegâne yolu eğitimle gerçekleşecektir. “Millî benliğimizin korunmasında yapılacak ilk ve en önemli adım, öğrenme ve algılama düzeyinin doruk noktası olan çocukluk çağında, Türk kültürünün temel eserlerini ve şahıslarını çocuklarımıza tanıtmaktır” (Eker, 2013, s. 412). Böylelikle kendi kültürünün farkında, kültürel öğelere duyarlı bireyler yetiştirmenin yolu açılacaktır.

Halk bilimi ve eğitim ilişkisini; bireylerin ait oldukları kültüre duyarlılığa ve onun devamlılığı konusundaki farkındalığa sahip olmaları bakımından değerlendirmek gerekmektedir. Zaman içerisinde aile yapısının küçülmesi, toplumsal düzende çekirdek aile yapısının yaygınlaşması ve annenin çalışır duruma gelmesiyle çocuğa geleneksel kültür kodlarını tanıtmaya rolü zorunlu olarak örgün öğretime yüklenmiştir (Oğuz, 2009, s. 65). Geçmişte ailede ya da yakın çevrede, dâhil olma veya tanık olma yoluyla gerçekleşen eğitim, günümüz şartlarının değişmesiyle sorumluluğu örgün öğretime yüklemiştir. Bu sorumluluklar özellikle Türkçe derslerinde gün yüzüne çıkmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri” doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin “*millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi*” ve “*Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması*” amaçlanmaktadır. Ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi adı altında yer alan “ana dilde iletişim” ve “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinlikleri de bu istikamette öğrenciye kültürel özelliklerin sezdirilmesinin yolunu açmaktadır.

### 2. Türkçe Ders Kitaplarında Halk Bilimi Unsurlarının Varlığı

Yetişen bireyin, yaşadığı toplumun bilincinde olması gerekmektedir. Bu farkındalığın kazandırılması, bireyin, bulunduğu toplumu inşa eden unsurlar, onların içeriği, birbirleriyle olan ilişkisi ve günlük hayata yansımaları hakkında eğitilmesi anlamına gelmektedir. Bunun için en uygun vasıtalarından biri Türkçe dersidir. Türkçe dersi, ana dili öğretiminin yanı sıra öğrencilere

Türk kültürünü çeşitli ve zengin yönleriyle aktaracak şekilde tasarlanmalıdır. Özellikle ders kitaplarının tasarımı bu noktada oldukça önem arz eder.

Ders kitapları, içeriğindeki metinleri ve metinlere yönelik etkinlikleriyle halk bilimi öğelerini taşımalı ve yansıtmalıdır. Çünkü içinde barındırdığı unsurlarıyla zengin bir kültürel servet, insanın düşünüş ve duyusunun gelişmesini en iyi aktaran örneklerle sahip bir alan olan halk bilimi; insanı kendi toplumu gibi duymaya, düşünmeye, yaşamaya yöneltir; güzel sanat eserlerini sevdiren, sanat hareketlerine ilgi uyandırır; geleneğe, tecrübelerle elde edilmiş maddi ve manevi kültüre bağlı insanlar yetiştirir (Sağır, 1991). Aksi hâlde yani kültürel miras öğelerinin “gerek örgün gerekse yaygın eğitim ve kitle iletişim kurumları tarafından öğretilmemesi, aktarılamaması ve dolayısıyla değerlendirilmemesi ve yeniden üretilmemesi nedeniyle bilim, sanat, yönetim, ekonomi, iletişim gibi birçok alanda yeni esin kaynakları bulunamamakta; sürekli aynı imgeler, motifler, tipler ve bilgiler tekrarlanmaktadır” (Oğuz, 2009, s. 63). Oğuz (2009) bu tekrarların sığlaşma, sıradanlaşma, orijinal olamama gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirdiğine vurgu yapmıştır.

Geçmiş nesillerin deneyimleri, bu deneyimler doğrultusunda edindiği bilgiler, aldığı kararlar gelecek nesilleri mutlaka etkileyecektir (Artun, 2010, s. 371). Kültürel mirasın tanınması ve yaşatılmasının yanı sıra yeni nesillere aktarılması, değerli olduğu bilincinin yerleştirilmesi için de lüzumludur. Halka ait kültürel miras elemanlarının yaygınlaştırılması, böylece halk biliminin değerinin fark edilmesi ve korunup geliştirilmesi gerekmektedir.

Halk biliminin bir alt dalı olarak halk edebiyatı türlerinin hemen hepsi inançları aktarma araçları olabilirler (Boratav, 2013, s. 15). Bunun yanı sıra “gelenek taşıyıcılığı, eğitime, sosyal motivasyon, yararlılık, bütünleştiricilik, dengeleme, bir düşünceyi destekleme, sosyal eleştiri ve denetim mekanizması, dikkat çekme, az sözle çok şey anlatma, son sözü söyleme, kıssadan hisse kapma, gerilimleri yumuşatma, eğlendirme, güldürme ve rahatlatma” gibi çeşitli işlevleriyle de toplumsal yapının sağlanmasına yardım etmektedir (Eker, 2013, s. 400).

Ders kitapları hazırlanma ölçütlerinde ders kitaplarında yer alacak metinlerin kültürel değer taşıma özelliğine değinilmiştir. Metinlerin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu hususu net değildir ve kişiden kişiye değişmektedir. Konuyla ilgili araştırma sonuçları ders kitaplarında halk bilimi unsurlarının yer aldığı fakat bu ürünlerden gerektiği gibi yararlanılmadığına işaret etmektedir (Okur, 2013; Ceran ve Yıldız, 2021; Yılar, 2021). Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin vurgu yaptığı halk bilimi unsurlarını tespit etmektir.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel olup doküman analizi üzerine kuruludur. Doküman analizi “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgileri içeren yazılı ve diğer türdeki materyallerin analizlerini yapmaya yarayan bir nitel veri toplama tekniğidir” (Sığırı, 2018, s. 248).

#### 3.2. Çalışma Kapsamına Alınan Kitaplar

Çalışma kapsamına 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitapları alınmıştır. Çalışma kapsamına alınan kitaplardan metin içinde yapılan alıntılar kısaltmalarla gösterilmiştir.

<b>3.3. Yayınevlerine göre kitaplar</b>	<b>Kısaltılması</b>
5. sınıf Türkçe ders kitabı, Koza Yayınları	5K
6. sınıf Türkçe ders kitabı, Anka Yayınları	6A
6. sınıf Türkçe ders kitabı, MEB Yayınları	6M
7. sınıf Türkçe ders kitabı, Dörtel Yayıncılık	7D
7. sınıf Türkçe ders kitabı, MEB Yayınları	7M
8. sınıf Türkçe ders kitabı, Ferman Yayıncılık.	8F
8. sınıf Türkçe ders kitabı, MEB Yayınları	8M

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veriler toplanmadan önce, araştırmacılar tarafından Sedat Veyis Örnek'in (2014, s. 24-27) halk bilimi çalışma konularına ilişkin madde ve alt başlıklardan yararlanarak form oluşturulmuştur. Bu form kullanılarak ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler incelenmiş halk bilimi unsurları tespit edilerek tabloya işlenmiştir. Daha sonra ayrı ayrı işlenen veriler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma yoluyla gözden kaçırılan husus veya unsurların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun yanı sıra halk bilimine dâhil edilmesi konusunda emin olunamayan durumlarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaların kodlamaları arasındaki uyum Miles ve Huberman (2016) güvenilirlik formülüne göre %89 olarak belirlenmiştir. Tabloda bulgulara ilişkin sayfa numaraları çıkarılmış ve bulgular kodlamalarla düzenli hâle getirilerek tabloya son şekli verilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde, toplanan veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yapılırken dört aşama takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 274).

İlk aşamada halk bilimi alan yazını taranmış ve konuyla ilgili tasnif çalışmaları incelenmiştir. Bu tasnif çalışmalarından biri Sedat Veyis Örnek'in halk bilimi konuları tasnifidir. Bu tasnif temel alınarak betimsel analiz için kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre kitaplardan elde edilen verilerin hangi kategori ve kodlar altında yer alacağı ve nasıl düzenleneceği, sunulacağı belirlenmiştir. İkinci olarak bu tematik çerçeveye göre veriler düzenlenmiş ve işlenmiştir. Kategorilerin dışında kalan veriler için alan yazınında ele alınış biçimi gözden geçirilmiş ve nihai karar verilmiştir. Üçüncü aşamada bütüncül bir tablo hâline getirilen bulgular tanımlanmış, tasnifte yer alan her bir alt başlık altında açıklanmış ve açıklamalar alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise bulgular yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır.

#### 4. Bulgular

Bu bölümde Türkçe ders kitaplarının incelenmesi sonucunda halk bilim çalışma konularına ilişkin veri ve örnekler betimsel analiz doğrultusunda sunulmuştur.

**Yerleşim-Yerleşim Türleri:** İncelenen kitaplarda köy, kasaba ve büyük şehirlerin yer aldığı görülür. Metinlerde genellikle köy ile büyük şehirler karşılaştırılmış ve köye özlem dile getirilmiştir. Şehirden köye dönüşte yaşanan uyum sorunlarına yer verilerek yerleşim yerleri ve buraların yaşam tarzlarındaki farklılıklar da öğrencilere hissettirilmiştir. Yaşlı bir adamın Ankara'ya ilk kez gelişinin ve burada başından geçenlerin anlatıldığı "Otobüs" adlı metinde küçük yerleşim yerleri ile büyük şehrin karşılaştırması görülür (6M, s. 230). Aynı karşılaştırma yurt dışında yaşayan ve işsiz kalıp evde oturmak zorunda kalan kadının köyüne duyduğu özlemin anlatıldığı "Ana İşsiz Kalınca" adlı metinde de göze çarpar (7M, s. 22). Bir diğer metinde ekonomik sıkıntılar neticesinde şehirden köylerine geri dönmek zorunda kalan bir ailenin çocuklarının kasaba ve köy hayatını karşılaştırması anlatılır (7M, s. 105).

**Barınak-Konut (Halk Mimarisi):** Halk mimarisi kapsamında geleneksel konut tipleri metinlerde yer alan öğelerdendir. Konak iki metinde karşımıza çıkar (6M, s. 47; 8F, s. 47). Ev bölümleri olarak sofa (6M, s. 70), hanay (7M, s. 196), sahanlık (8F, s. 231) metinlerde geleneksel halk mimarisine dair yer verilenlerdir. Köylerde ihtiyaç duyuldukça eve ve çevresine yeni yapılar ilave edilir. Metinlerde evin sahibi ihtiyaç duydukça evin yakınlarına saman, ahır inşa ettiğini anlatır (8F, s. 152, 164). Geleneksel Türk mimarisinin vazgeçilmezlerinden olan hamam da metinlerde görülür (6M, s. 107). Halk mimarisi yerel özelliklerin ağır bastığı, çevrede bulunan kerpiç, ahşap, toprak, taş gibi doğal malzemelerle oluşturulur. Bu bağlamda metinlere baktığımızda ev yapım malzemesi olarak ahşap (5K, s. 98), taş (7M, s. 98), toprak (7M, s. 106), kerpiç (7M, s. 29) gibi malzemeleri görürüz.

Geçmişten günümüze değişim ve gelişim arz eden ev araç ve gereçlerinden geleneksel olanlarına dair sofa, ahşap mutfak gereçleri, el dokuması halı ve kilim (7M, s. 106), çinko ve toprak çanak (8F, s. 152), ağaçtan su kabı, dantelli tepsi, çömlek, ibrik, testi, tas (7M, s. 246-248; 8F, s. 187) gibi eşyaları görmekteyiz.

Halk mimarisi çerçevesinde kitaplara baktığımızda geleneksel Türk mimarisini anlatan bağımsız bir metnin yer almadığı görülür. Bunun yerine metinlerdeki göndermelerle yetinilmiştir. Halkın bilgi birikimi sonucu ortaya çıkan bu yapılar halkın dünya görüşünü, yaşam tarzını yansıttığı ve ihtiyaçları doğrultusunda yerel malzemelerle üretildiği için kalıcılık arz eden kültürel birikimlerdir. Bu kültürel birikimlerin gelecek nesillere aktarılması önemlidir. Geleneksel mimarinin öğrencilere öğretilmesi adına bağımsız bir metnin yer almaması bir eksikliklerdir.

**Aydınlatma-Isınma:** Gerek ısı gerek ışık elde etme, zamana ve mekâna göre değişiklik ve gelişim arz eder. İncelenen metinlerde aydınlatma araçları olarak mum, kandil (6A, s. 144), yağ kandili, idare lambası, gaz lambası ve el fenerine (6M, s. 76) rastlanmıştır. Müstakil bir metin olarak yalnızca "İdare Lambası" metni yer alır (6M, s. 76).

**Taşıma-Taşıma Teknikleri:** Teknolojik taşıma araç gereçlerinin olmadığı dönemlerde kara taşımacılığında yük ve binek hayvanlarının kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda metinlerde öküzlerin çektiği kağrı (6M, s. 50-52; 8F, s. 152), eşek (8F, s. 188; 8M, s. 47; 8M, s. 89), deve (8F, s. 107) görülür. "Karagöz ve Hacivat" metninde ise eşekten bahseden Karagöz'e Hacivat, "Eşek eskidendi artık kullanılmıyor; şimdi tren, vapur, uçak, otobüs, kamyon, arabalar

var.” diyerek taşıma sistemlerindeki değişim ve gelişime değinir (8M, s. 207). Fayton (6A, s. 104), kamyon, talika (7D, s. 245), kadirga (8F, s. 24) gibi ulaşım araçlarından bahsedildiği görülürken taşıtlara dair tek müstakil metnin serbest okuma metni “Kamyon” olduğu göze çarpar.

**Ekonomi Türleri:** İncelenen ders kitaplarındaki metinlerde ekonomi türlerine dair hayvancılık, hayvanların bakımı ve beslenmesi, çobanlık, hayvansal ürün elde etme; tarım, ekme-biçme, ürün alma, tarım araç gereçleri; arıcılık, ipekböcekçiliği, bağcılık yer alır. Metinlerde ekonomi türlerinden hayvancılık ve tarım ağırlıklı olarak bulunmaktadır. Hayvancılık ve tarıma dair ifadeler metinlerde çoğu zaman beraber yer almıştır. “İki Kardeşin Fedakârlığı” metninde çiftçilik yapan iki kardeşten (5K, s. 72); “İbiş ile Memiş” metninde de tarla süren, davar güden, hayvanları otlatan ve orak ile tarlada ekinleri biçen kişilerden bahsedilir (6A, s. 10-11). Hayvanların bakımı ve beslenmesi, tarıma dair ifadeler de metinlerde (7M, s. 246; 7M, s. 232-233; 8M, s. 280) rastlanmaktadır. Sığırtmaç, kâhya, çiftlik (7M, s. 55; 8F, s. 163) yer alan diğer ifadelerdir. Çoban da sıklıkla geçen ifadelerdendir. Serbest okuma metni “Gün Doğacak”ta belinde dağarcığı, elinde kavalı olan ve sığır güden küçük çobanın öyküsü (7M, s. 65), “Yusufçuk” metninde ağanın oğlaklarını otlatan bir çoban yer alır (7M, s. 172-173). Seyis, fakfon kaşağı, at, yalak, eyer ifadeleriyle at bakımına dair anlatımlar mevcuttur (8M, s. 20). Yılkılık, öküz, saman, at (8M, s. 216), öküzlerin sabana koşulması (7D, s. 98) ifadeleri metinlerde yer alan diğer unsurlardır. İpekçilik, bağcılık (7M, s. 45) ve “Arının Sırrı” metninde de arıcılığa dair bilgiler görülmektedir (6A, s. 194). Etkinliklerde verilen “Fındık toplamak gerçekten çok zormuş.” cümlesinde tarıma dair başka bir alan karşımıza çıkar (8M, s. 77).

**Halk Ekonomisi:** Halk bilimin önemli çalışma alanlarından olan halk ekonomisine dair metinlerde “İki Çay Biri Demli Olsun” metninde çaycılar (6M, s. 132), “Eskici, Eskici ile Para Babası” metinlerinde ayakkabı tamircileri (5K, s. 17), “Kestane” metninde kestaneçiler (8F, s. 79), “Mengenli Aşçı Kâmil”de aşçılar (5K, s. 68), “Bir Boyacı ile Konuştum”da ayakkabı boyacıları (6M, s. 226) görülür. “Ya Kebikeç” serbest okuma metninde kitapları onaran kişiler yazar tarafından “kitap doktorları” olarak tanımlanmıştır (6M, s. 186). Diğer metinlerde metin içi göndermelerde sığırtmaç ve gündelikçi (8F, s. 163), demirci (5K, s. 36) mesleklerini görürüz. “Bir Boyacı ile Konuştum” metni etkinliklerinde sokakta kendilerine özgü yöntemlerle “Kandil gülleri!”, “Körpe badem!” diye bağırarak kandil çöreklerini ve salatalıkları satan satıcıları “halk satıcısı” olarak adlandırılmıştır (6M, s. 226). Etkinliklerde “sucu” (8M, s. 212) ve “yoğurtçu” yer almaktadır (5K, s. 190). Bu meslekler metinlerin etkinliklerinde de sıkça yer almaktadır. Halk ekonomisine dair metinlerin sayısının az olmadığı görülmektedir.

**Beslenme-Mutfak-Kiler:** Kimlik aidiyetinin en önemli göstergelerinden olan bu kültürün, genç kuşaklara aktarılması onun devamlılığının sağlanması açısından son derece önemlidir. İncelenen ders kitaplarına baktığımızda bu konuda çok sayıda verinin olduğunu görürüz. Türk mutfak kültüründe önemli yere sahip olan kahve ve çaya ayrı bir yer ayrılmıştır. Hatta çay ve kahve ile ilgili müstakil metinler olduğu görülmektedir. “İki Çay, Biri Demli Olsun” metninde çay demleme, çaycılık ve çay içme ile ilgili geniş kapsamlı bilgiler yer alır (6M, s. 132). “Bir Fincan Kahve” metninde Türk kahvesinin dünyaya nasıl yayıldığından, pişirilişinden ve sunumundaki inceliklerden, içildiği yerlerden, kahve ile ilgili alışkanlıklardan, geleneklerden ve misafire ikramda başı çektiğinden bahsedilmiştir (8M, s. 192). Çay ve kahvenin yanında millî içeceklerimizden ayran da pek çok metinde geçmektedir (8F, s. 165; 6A, s. 167). “Bayram Yeri” metninde artık neredeyse unutulmuş olan kızılıcık şerbeti, demirhindi içecekleri yer alır (6A, s. 101).

Yemek çeşitleri de metinlerde yer almıştır. Evlerde günlük tükettiğimiz yemeklere örnek olarak “Kâmil” metninde pilav, nohutlu pırasa yemeği görülür (6M, s. 107). Özel günlerde ve zamanlarda pişen yemeklere örnek olarak “İmece” metninde, çalışanlara düğün yemeği gibi pişirilen patatesli et, bulgur aşı yemeklerinin yendiği anlatılmıştır (8M, s. 280). Kandil simitleri bir yemek çeşidi olmamakla birlikte özel gün yiyeceği olması bakımından anılmaya değerdir. Sokakta “Kandil gülleri bunlar!” diye satılan bu simit ve çöreklerin ince ve gül renkli kâğıtlara sarılarak satılışının anlatılması unutulmuş bir geleneği öğrencilere göstermesi bakımından dikkate değerdir (6M, s. 236). “Bayram Yeri” metninde bayram yerlerinde satılan kıyma kebab, kızılıcak şerbeti, demirhindi, yayla sakızını görürüz (6A, s. 101-103). İmece, bayram, kandil gibi günlerde yenen yiyecek ve içecekler, eski bayram yerlerinde bulunan yiyecekler değinilmesi; törensel yiyecekler dikkat çekilmesi bakımından kayda değerdir.

Misafir ve misafire ikram konusunda haklı bir üne sahip Türk kültüründe bununla ilgili ritüel ve gelenekler önemli değerler olarak karşımıza çıkar. Buna dair ifadeler de metinlerde rastlanmaktadır. Tereyağı sürülmüş ekmeğe, çay, peynir ve yanında süt, yoğurt (7M, s. 44) ayran ve karpuzun misafire ikramının anlatıldığı metinler, misafire ikramın yanında Anadolu insanının yemek alışkanlıklarını da gösterir (8F, s. 165). Davete icabet etmek, elinde ne varsa konukla paylaşmak da Türk geleneklerinin başında gelir. “Anadolu’da Tuzun da Bir Sözü Var” metninde bir çoban ekmeği tuza banarak yer, ardından pınarın soğuk suyundan içerek karnını doyurur. Oradan geçmekte olan ve sofraya buyur edilen padişahın çobanı kırmayarak tuz ve ekmeğe oluşturan yemeğe icabet etmesi de elimizdeki konuklarımızla paylaşmak ve davete icabet etmek gibi sofraya geleneklerimizi göstermesi bakımından önemlidir (8F, s. 43). Aynı metninde Anadolu insanının konuğuna ağız tadı tuzuyla tamamlansın diye tatlıdan önce tuzlu ikram ettiği ifadeleri yer alır ve ikram sırasını gösterir (8F, s. 41). Sofra düzeni yemek kültürünün önemli bileşenlerindedir. “Portakal” metninde çok kalabalık ve yoksul bir ailenin sofraya düzeni anlatılırken “biri dede ve emmilere, biri büyük gelinlerle ebeye, biri de küçük gelinlerle onların çocuklarına” olmak üzere üç sofraya kurulduğu anlatılmıştır (8M, s. 122).

Besin elde etme ve hazırlamaya dair de örnekler görebilmekteyiz. Bir yumurta, iki de limon sıkıp çorbalara yapılan terbiye işlemi (6A, s. 122); hazırlanması uzun süren hamurlu köy yemekleri (7M, s. 21); Türk kahvesinin yapılışı ve ikramı (8M, s. 192) yer alır. “İki Çay Biri Demli Olsun” metninde de çay demlemenin incelikleri anlatılmıştır (6M, s. 215). Misafire ikramın önemli öğelerinden olan ayranın bir güğümün içinde kuyuda soğutulduğu (8F, s. 165) ve yağı alınmış köpüklü ayranın misafire ikram edildiği anlatılarda içeceklerin hazırlanmasına dair ayrıntılar gösterilmektedir (6A, s. 167). “Zeytinyağı Üretimi” dinleme izleme metni zeytinyağı üretiminin eski ve yeni yöntemleri üzerinedir (8M, s. 276). Yerli besinlerimiz ve bunların nerelerde yetiştiği, nasıl tüketildiğine dair ifadeler de metinlerde yer almıştır. “Yerli Besinlerimiz” dinleme metninde ülkemizde yetişen besinlerden bahsedilmiştir (7D, s. 177).

Mutfak araç ve gereçlerine dair ifadeleri metnin bağlamı içerisinde vermek çalışmanın hacmini arttıracığından bunlar şu şekilde sıralanabilir: demlik, tek demlik, çift demlik, kara demlik, maşrapa, ince belli cam bardak (6M, s. 132); tepsi (6M, s. 107); su testisi (7M, s. 65); çinko çanak (7D, s. 55); çığın (8M, s. 88); karavana, tahta kaşık (6A, s. 46); pirinç cezve, kulpsuz kallavi fincan (8M, s. 192); bakraç (6M, s. 162); kalaylı tepsi, dantelli tepsi (8F, s. 165); azık çıkışı (7M, s. 247); ambar (5K, s. 72).

**Ölçme-Tartma-Hesaplama Birimleri-Zaman ve Mesafe Kavramları:** Geleneksel ölçme-tartma-hesaplama birimleri ile zaman ve mesafe kavramlarına dair çok fazla veriye

ulaşılamamıştır. Yalnızca “beş on çeki odun” (6A, s. 120) ve “bir ölçek ekin” (8F, s. 188) ifadelerine, alınan ve satılan malların anlatıldığı bölümlerde rastlanır.

**Halk Sanatları ve Zanaatları:** Metinlerde bahsedilen geleneksel el sanatları; halı ve kilim dokumacılığı, oya, ebru, çeşmibülbül, Türk plastik sanatları; metin içi göndermelerde çömlekçilik, ahşap oymacılığı ve tenekeciliktir. Geleneksel el sanatları konusu, incelenen kitaplarda çokça yer almaktadır ancak kilim ve ebru üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Metin bazında baktığımızda 7. sınıf kitaplarında ikisi aynı metnin olmak üzere sekiz bağımsız metin, bir serbest okuma metni ve diğer metinler içerisinde üç adet gönderme yer almaktadır. “Oya” (6M, s. 236), “Anadolu’da Kilim Demek” (7D, s. 42; 7M, s. 188), “Çeşmibülbül’ün Esrarı” (7D, s. 203), “Geleneksel Türk El Sanatlarından Ebru” (7M, s. 240), “Türk Plastik Sanatları” (8F, s. 90), “Geleneksel El Sanatları Çarşısı” (8F, s. 239), serbest okuma metni “Çömlekçi Baba” (8F, s. 187; 8F), “Ağaçtan Oyma Su Kabı” (7M, s. 246), tenekeçiliğe gönderme yapılan “Selim’i Anarım” (7D, s. 151) konu hakkında verilere ulaşılan metinlerdir. Etkinliklerde öğrencilerin geleneksel Türk sanatları ve bunlardan çevrelerinde yapılanlar hakkında araştırma yapmaları istenerek farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Geleneksel Türk sanatlarına dair konuşma, yazma ödevleri ve çeşitli etkinliklerde de metinlerdeki cümleler kullanılarak yine konu pekiştirilmiştir. 5. sınıf hariç her sınıf düzeyinde geleneksel el sanatlarına dair örnekler görülmüştür. Konu, ağırlıklı olarak 7. sınıf kitaplarında bulunmaktadır. Aynı metin 7. sınıfın iki farklı kitabında yer almaktadır. İncelenen kitaplarda el sanatları ve zanaatları kapsamında halı, kilim ve motifleri üzerine yoğunlaşmıştır. Kültür varlığımızın en değerli elemanlarından olan kilim dokumacılığına önem vermek kıymetlidir. Bununla birlikte Türk kültürü zengin bir sanat dalı çeşitliliğine sahiptir. Bu bakımdan kitaplarda bu konudaki çeşitlilik artırılabilir. Kültürel değerlerimizden biri olan geleneksel el sanatlarımızın kültürel belleğin önemli bir unsuru olduğu göz önüne alındığında bu gelenekleri tanıtmanın ve gelecek kuşaklara aktarmanın da önemi daha net anlaşılabilir.

**Giyim-Kuşam, Süs:** Metinlerde giyim kuşama dair elde edilen veriler günümüz koşullarında oluşturulmuş giysiler olmayıp insanların kendi imkânlarıyla dokuduğu, biçip diktiği geleneksel giysilerdir. Bu giysilerden biri olan çarık pek çok metinde (6M, s. 52; 8F, s. 153; 6M, s. 71; 7M, s. 247; 8M, s. 41) karşımıza çıkmaktadır. Lastik ayakkabı (7M, s. 21) ve kundurayı da metinlerde görürüz (6M, s. 222). Meslek gruplarını belirleyen giyim kuşama dair “İki Çay, Biri Demli Olsun” metninde çaycılarının giydiği önlük anlatılır (6M, s. 132). Başka bir metinde çoban kıyafeti kepenek yer alır (7D, s. 99). Özel günlerde ve törenlerde giyilen kıyafetler açısından metinlere baktığımızda, “İmece” metninde köyün kızlarının ve erkeklerin Hıdırellez’de tıpkı bayramlarda olduğu gibi en güzel giysilerini giydikleri, kızların ellerine kına yaktığı ifadelerine rastlarız (8M, s. 280).

İnsan yaşamında kıyafet sembolik anlamlar taşır ve çok şey ifade eder. Kıyafetlerimiz yaşadığımız yere göre değişir. “Ana İşsiz Kalınca” metninde anne, köyden gelirken giydiği giysileri saklar. Bunlar: kaba kumaştan yapılmış pantolon; soluk, yıpranmış gömlek; el örgü kazak ve nakışlı yün çorap; dirsek yerleriyle yakası yamalı ceket, lastik ayakkabılardır ve ona köyünü, oradaki yaşamını anımsatır (7M, s. 21, 23). “Ayaz’ın Definesi” metninde benzer şekilde; saraya geldikten sonra sultanın ona verdiği en güzel kıyafetleri giyen Ayaz, kendi geçmişini unutmamak için yırtık bir çarık ile eski pöstekisini saklar (8M, s. 40-41). Geçmişini ve geldiği yeri unutmamak için kıyafetlerini saklayanların anlatıldığı bu metinler ile giyim kuşamın sembolik anlamları ve birer statü göstergesi olduğu sezdirilir.

Bir çeşit yakasız gömlek olan mintan (6M, s. 21); kürk (8F, s. 118) ve kaftan (8F, s. 24); başa giyilen fes (6A, s. 119), kavuk (6M, s. 80; 8F, s. 24) ve kasketi (6M, s. 21) de metinlerde görürüz. “Türk Plastik Sanatları” metninde Anadolu Türk köylüsünün, Yörük’ün günlük hayatında kullandığı çorap, kuşak, elbise, başlık, heybe ve örtülerin bugün Avrupa müzelerini ve zenginlerin lüks salonlarını süslediği ifade edilerek geleneksel Türk kıyafetlerinin sanatsal değerine dair gönderme yapılır (8F, s. 90).

**Halk Bilgisi:** S. V. Örnek (2014, s. 24) halk bilimi çalışma konularından bir diğeri olan “Halk Bilgisi”ni “Halk Hekimliği-Halk Baytarlığı, Halk Meteorolojisi-Halk Takvimi ve Halk Hukuku” olmak üzere üç alt başlıkta verir. Bu bağlamda ders kitaplarında halk hekimliği kapsamındaki uygulamalara “Kaşağı” metninde ve bir etkinlikte rastlanmıştır. “Kaşağı” metninde köyün kadınları tarafından, kuşpalazı olan çocuğun boynuna tekir kuşlar kesilerek sarılır (8M, s. 22). Başka bir metnin etkinliğinde kış mevsiminde üşüten birine ıhlamur kaynatılıp verilir (8M, s. 127). “Lokman Hekim” metninde onun bitkilerden ilaç yapıp hastaların derdine derman olması anlatılmıştır (8F, s. 210; 7D, s. 67). Hazırlık çalışmalarında öğrencilerden geçmiş dönem tedavi yöntemleri hakkında bildiklerini anlatmaları, bunları günümüzdeki tedavi yöntemleri ile karşılaştırmaları istenir (8F, s. 210). Halk takvimi ile ilgili Nevruz’u görürüz. “Gelir Nevruz Bayramı” şiirinde baharın gelişyle Nevruz Bayramı’nın kutlandığına yer verilir (7D, s. 48).

**Halk İnançları, Töreler, Âdetler, Gelenek, Görenekler:** Türklere pek çok inanca rastlanır ve metinlerde bunlarla ilgili bazı verilere yer verilir. “Göç Destanı” metninde bir ağacın gövdesinden çıkan ve ışıktan doğduğuna inanılan beş çocuktan ve Türklere tarafından kutsal sayılan “Kutlu Dağ”dan bahsedildiği görülür (6A, s. 111). Tema değerlendirme sorularında yer alan “Erenler Pınarı” efsanesinde halkın bu pınarın suyunun şifa dağıttığına inandığı ifade edilmiştir (6A, s. 138). “Anadolu’da Tuzun Da Bir Sözü Var” metninde “tuz ekmek hakkı” inancını görürüz (8F, s. 42).

Kına yakmak Türk gelenek ve göreneklerinden biridir. “Kınalı Ali’nin Mektubu” metninde gelinlere, askere giden gençlere ve kurbanlık koçlara kına yakma geleneğinden bahsedilir (8M, s. 60). “İmece” metninde kızların Hıdırellez günü ve imece gününde ellerine kına yaktığı anlatılır (8M, s. 280). Sembolik anlamlar taşıyan aynı zamanda bir süslenme aracı olan kına yakma geleneğinin çeşitli örneklerine dair verilerin olması sevindiricidir.

Anadolu insanının misafirperverliği tüm dünyada bilinen bir olgudur. Bu konuda metinlerde misafir, misafire ikram ve bunlarla ilgili gelenek ve göreneklerimiz değinilmiştir. “Bir Fincan Kahve” metninde kahvenin misafire ikramının incelikleri, kahve kültürü ile ilgili gelenek ve görenekler vurgulanmıştır (8M, s. 192). Kahve içmeye davet (6M, s. 64) ve çayın, misafire ikramına dair gelenek, görenek ve ritüellere yer verilmiştir (6M, s. 132). Konuk ve konuk ağırlama konularında Türk kültürünün duyuş ve düşünüş tarzına uygun örnekler verilerek Türk misafirperverliğinin kültürümüzün bir parçası olduğunun vurgulandığı görülür.

Yaşlılara saygı Türk gelenek, görenek ve töresinde geçmişten günümüze önemli yer teşkil eden unsurlardandır. “Aksakallı Bilge ve Kağan” metni Tatar Türklerine ait bir masal olup yaşlılara saygı, onlara önem ve özen gösterilmesi üzerinedir (6M, s. 125). Aynı şekilde “Ana” metni de annenin önemi, fedakârlıkları, ona saygı ve özen gösterilmesi üzerinedir (6M, s. 246). “İbiş ile Memiş” metninde baba, çocuklarına “Ben öldükten sonra anneniz size emanettir.” diyerek ona gerekli özen, bakım, saygı ve sevgiyi göstermeleri için vasiyette bulunur (6A, s. 10). Büyüklerin elini öpüp alınımıza koymak onlara gösterilen saygının ifadesi olarak önemli



geleneklerdendir ve metinlerde de yer almıştır. Mustafa Kemal Atatürk, cepheye gitmeden önce annesinin ellerinden öper (6M, s. 45). Sığırtmaç Mustafa koşup Atatürk'ün elini öper (7M, s. 55). Mektuplarımızı “Büyüklerin ellerinden, küçüklerin gözlerinden öperim.” kalıp ifadeleri ile bitirmek âdetlerimizdendir. “Kınalı Ali” metinde onun cepheden ailesine yazdığı mektubu bu şekilde bitirdiği anlatılır (8M, s. 62-63).

Tema değerlendirme sorularında yaşlılara saygı; yaşlı, hasta ve akraba ziyareti bayram ziyaretleri (6A, s. 32-107; 7D, s. 168) çokça vurgulanmıştır. Yine etkinliklerde öğrencilerden gelenek ve göreneklerimizimizi tespit etmeleri (6M, s. 158), Oğuz Türklerinin gelenek, görenek ve yaşamları hakkında araştırma yapmaları, (5K, s. 109), “Dede Korkut Hikâyeleri”nde Oğuzların çocuklarına isim koyma törenleri, düğün eğlenceleri gibi gelenek, görenek ve yaşam tarzına dair bazı bilgiler verilir Oğuzlarla aramızda ne tür benzerlikler, farklılıklar ve değişimler olduğu sorulmuştur (5K, s. 116). Öğrencilerin konu hakkında geçmiş ve bugün arasında muhasebe yapmalarına, gelenek ve göreneklerimizimizi geleceğe taşımak konusundaki sorumluluklarının farkına varmalarına katkı sağlayacak bu etkinlikler dikkate değerdir.

Gelenek, görenek, âdet ve töreler her toplumda bulunan toplumsal yaşamı düzenleyen yazılı olmayan kurallardır. Bu kapsamda Türkçe ders kitaplarına baktığımızda konunun etkinlikler ve hazırlık çalışmalarında yoğunlaştığını görürüz. Gelenek, görenek ve halk inanışlarına dair farkındalık artırılmaya çalışılsa da bunların sayısının metinlerde yeterli olmayıp daha çok etkinliklerle desteklendiği görülmektedir.

**Geçiş Dönemleri:** Metinlerde geçiş dönemleriyle ilgili birçok bilgi bulunmaktadır. Bunlardan doğum ve çocuk ile ilgili olanlar: ninni söyleme (6M, s. 50-246), beşik sallama (6M, s. 246-247; 8M, s. 226) ve kundaktır (5K, s. 104). Çocukluk dönemine dair örnekler yalnızca metin içi göndermelerde yer almaktadır. Çok geniş bir uygulama alanı olan doğum ve çocuğa dair uygulama ve inanmaların yer aldığı örneklerin yetersiz olduğu görülür.

Geçiş dönemlerinden bir diğeri olan evlilik ile ilgili gelenek ve göreneklere metinlerde temas edildiği görülür. Bugün olduğu gibi karşı cinsi beğenme ve evlenme isteklerini doğrudan bildiremeyen gençler geçmiş zamanlarda bunu sembolik anlamlar taşıyan nesnelere yapmaktadırlar. Bununla ilgili olarak “Oya” metninde motiflerin, bir anlatım dili olduğu ve sevgililik, nişanlılık ve evlilik aşamalarında sözsüz bir iletişim aracı olarak kullanıldığı ifade edilir (6M, s. 237). Değişen zaman ve toplum dinamikleri içerisinde evlenme âdetleri de yerini başka uygulamalara bırakmıştır. Düğünlerde, bayramlarda, toplu çalışma alanlarında gençlerin birbirini uzaktan görüp beğenmesi ve sonrasında görücü göndermesi günümüzde neredeyse unutulmuş davranışlardandır. “Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar” metninde Ali Zeynep’i bir düğünde beğenip köyüne döndükten sonra kızın babasına görücü gönderir ve kısa zamanda düğünleri olur (6M, s. 159). Evlenmek isteyen kişilere çevrede bulunan yaşlılar tarafından eş aranması ve dünürçülüğe gitmesi de evlenme ile ilgili diğer geleneklerdendir. “Yusufoçuk” metninde eşi ölen bir adamın evlenme isteği duyulunca köyde, yaşlıların salık vermeye başlaması ve bunlardan birine dünür gitmeleri anlatılır (7M, s. 173). Çeyiz bugün şekil değiştirerek daha çok satın alınarak hazırlanan ev araç gereçlerine dönüşmüştür. Eski zamanlarda kızların el emeği göz nuru ürünleri çeyiz olarak hazırlamaları ile ilgili olarak kızların çeyizinde kilimin yer aldığı ve onların çeyizindeki kilimiyle övündüğü ifadeleri yer alır (7M, s. 186). Anadolu’da evlenme gelenekleri arasında yeni evlilerin yastığının altına şeker ve tuz konulması anlatıları ile de bugün unutulmuş bir başka âdete gönderme yapılır (8F, s. 41). Davullu zurnalı düğünlerden (8F, s. 136) bahsedilir. Metinlerde yer alan bu örneklerle öğrencilere geçiş dönemlerine ait eski örnekler

sunularak bilgi sahibi olmaları ve karşılaştırma yapma imkânı sunulmuştur. Geçiş dönemlerinden sonuncusu olan ölüm ile ilgili olarak mezar taşlarına değinildiği görülür (6M, s. 246-247; 5K, s. 126).

Geçiş dönemleriyle ilgili müstakil bir metin yer almayıp metin içi göndermelerde eski gelenek ve göreneklere dolaylı yoldan değinildiği görülmüştür. Türk kültürü içerisinde son derece zengin inanç, pratik, âdet, gelenek ve göreneğe sahip geçiş dönemleri ile ilgili veriler yetersizdir. Bu gelenek ve göreneklerin öğrencilere aktarılması ve bu yolla geleceğe taşınması açısından müstakil metinlerin yer alması gerektiği açıktır.

**Bayramlar, Karşılamlar, Uğurlamalar:** Bu kapsamda metinlerde şu verilere ulaşılmıştır: Bayramlara has özelliklerden olan ve bugün artık unutulmuş bayram yerleri çeşitli eğlencelerin yapıldığı ve yemeklerin yendiği alanlardır. “Bayram Yeri” metninde buralarda bulunan yiyecek ve içecekler ile eğlenceler anlatılır (6A, s. 100). Metin, eski bayram yerlerini ve geleneklerini yansıtmaya açısından önemlidir. Etkinliklerle konu desteklenmiştir (6A, s. 99-105). “Kamyon” metninde yine bir bayram yeri olan Cinci Meydanı ve burada kurulan salıncıklardan bahsedilerek bir bayram yeri ve eğlencesine değinilmiştir (7D, s. 245). “Selim’i Anarım” metninde bayramda Selim’in yeni kıyafetlere kavuştuğu söylenerek bayramda yeni kıyafet giyme geleneği vurgulanmıştır (7D, s. 151).

Nevruz Bayramı hakkında bilgilerin yer aldığı “Gelir Nevruz Bayramı” şiirinde baharın gelişiyiyle nevruz bayramının geldiği anlatılmıştır (7D, s. 48). Nevruz ile ilgili çok sayıda etkinlik olduğu göze çarpar. Konu daha çok bu yolla verilmiştir (7D, s. 48-53). İmece metninde “köyün kızlarının Hıdırellez’de en güzel giysilerini kuşanıp, rengarenk giysiler giyerek ellerine alca kınalar yaktıkları” söylenerek Hıdırellez kutlamalarına değinilmiştir (8M, s. 280). “Ergenekon Destanı” metninde Türklerin Ergenekon’dan kurtuluş günlerini bayram saydıkları, bu bayramda da kurtuluşa demir dağı eriterek ulaştıkları için bir parça demiri ateşte kızdırarak Türk Hanı’nın bunu çekiçe dövdüğü anlatılır (8F, s. 107). “Göç Destanı” metninde halkın büyük bir törenle Bugu Han’ı tahta oturtup şölenler yaptığı söylenir (6A, s. 111; 8M, s. 178).

Tük milletinin kutladığı pek çoğu dinî olmak üzere özel ve kutsal saydığı günler vardır. Bu günlerde bayram yaparlar. Çocuklara örf ve âdetleri öğretmek ve onları sosyalleştirmek bakımından bu bayramların öğretilmesi gerekmektedir. Metinlerde Nevruz, Hıdırellez, bayram yeri, tahta oturma şölenlerine değinilmiş olmakla birlikte Türk kültüründe yer alan diğer özel kutlama günlerine ve festivallere yer verilmemiştir.

**Kalıp Hareketler (Tavrılar, Jestler, Mimikler):** Sembolik bir anlam taşıyan ayna tutma davranışını “İmece” metninde görmekteyiz. Beğendiği kıza uzaktan ayna tutarak beğenisini belli eden delikanlı anlatılır (8M, s. 280). Kalıp davranışlardan biri de el öpmektir<sup>1</sup>.

**Dernekler, Kuruluşlar; Dayanışma ve Yardımlaşma:** Toplumsal dayanışmada “imece” Anadolu köylüsünün dayanışma ve yardımlaşmasına en güzel örneklerden biridir. “İmece” metninde de bu dayanışma örneğinin detaylıca anlatıldığını görürüz (8M, s. 280-282). “Anadolu İmecesini” metninde de Kurtuluş Savaşı sırasındaki seferberlikte Anadolu halkının bir araya gelerek vatanın kurtuluşu için kılık, kıyafet, yiyecek, içecek, hayvan vb. mallarından bağışlayarak orduya, millete verdiği destek anlatılmıştır (6A, s. 45). Sosyal dayanışma toplum içerisinde olabileceği gibi aile içerisinde de olur. Bu konu ile ilgili olarak ölçme değerlendirme

<sup>1</sup> Bu konu “Halk İnançları, Törelere, Âdetler, Gelenek, Görenekler” başlığında işlendiğinden burada tekrar edilmemiştir.

sorularında verilen “Birlikte Yaşıyoruz” metninde toplum dayanışması için Yeşilay’da gönüllü çalışmak, yaşlılara yardım etmek, çevreyi temizlemek; aile dayanışması için anne-babaya ev işlerinde yardım etmek, kardeşe derslerinde yardım etmek; kullanılmayan ışıkları ve televizyonu, dış fırçalarla de musluğu kapatmak gibi yollarla ev ekonomisine katkı sağlanabileceği vurgulanmıştır (8F, s. 190). Bir başka dayanışma örneği “Otobüs” metninde araçta fenalaşan yaşlı adama yardım eden gencin anlatıldığı bölümde karşımıza çıkmaktadır (6M, s. 233). Bir sıkıntı ile karşılaşan kişilere yardım etmek Türk kültürünün önemli parçasıdır. “Yoldaki Kaya” metninde halkın dayanışma hâlinde yoldaki kayayı kaldırması buna örnektir (5K, s. 36).

Vakıflar geçmişten günümüze sosyal hayatımızda yerini almış bir olgudur. “Türk Plastik Sanatları” metninde Türklerin eskiden sanat eserlerinin bakımı ve korunması için vakıflar tesis ettikleri ancak zamanla bu vakıfların bozulduğu ifade edilmiştir (8F, s. 91). “Arıları Sulama Vakfı” metninde vakıfların atalarımızın kurduğu hayır dernekleri olduğu, bu vakıflarda açları doyurmak için aşevleri açıldığı anlatılır. Ayrıca hayvanlar için de vakıflar kurulduğundan ve Bursa’daki Leylek Hastanesi ile kuşları para karşılığı alıp serbest bırakan hayırseverlerden bahsedilir. Küçük çocuk dedesinin arılara yaptığı yardımı görüp onun da bir anlamda “Arıları Sulama Vakfı” kurduğunu düşünür (7D, s. 56). Etkinliklerde öğrencilere vakıf kültürü (7D, s. 53-59), ulusal yardımlaşma (6A, s. 45), aile içi dayanışma (7M, s. 20) ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Metinlerde komşuluk kapsamında yalnızca “Ana İşsiz Kalınca” metninde yurt dışında yaşayan bir kadının komşu ziyareti yapamamaktan yakındığı ifadeleri yer alır (7M, s. 21). Türk kültürü içerisinde önemli bir yeri olan komşuluk ilişkileri büyük şehirlerde giderek azalmakta ve unutulmaktadır. “Ev alma komşu al.”, “Komşu komşunun külüne muhtaçtır.” gibi atasözlerinde de yerini alan bu önemli konunun unutulmaması ve gelecek nesillere aktarılması adına Türkçe ders kitaplarında yer alması yerinde olacaktır.

**Dinsel-Büyüsel İçerikli İnançlar, İşlemler:** Bu kapsamda ele alınabilecek olan fal, “Göç Destanı” metninde Çin elçilerinin bir gün falcılarıyla birlikte Kiu-Lien’i ikna etme çalışmalarında (6A, s. 111) ve benzer şekilde “Kız Kulesi” metninde hükümdarın falcıların sözünü dinlemesine dair ifadelerle yer alır. Metni anlama sorularında öğrencilerden hükümdarın sarayındaki falcıların ondan ne yapmalarını istediği sorularak falcıların sözüyle hareket edip önlem almasını doğru bulup bulmadıklarını açıklamaları istenerek farkındalık yaratılmıştır (8M, s. 201). “Ya Kebikeç” metninde eskiden insanların, el yazması kitapları koruyabilmek için kitapların başına, onları kitap kurtlarından korusun diye bir tılsım, bir koruyucu, bir göz boncuğu gibi düşündükleri Osmanlıca “Ya Kebikeç” yazıp bu yazının kitabı koruyacağına inandıklarına değinildiği görülür (6M, s. 186). Etkinliklerde tılsım, totem (7M, s. 189; 7D, s. 236), nazarlık (7D, s. 45), üzerlik (8M, s. 236) sözcüklerinin anlamları ile ilgili çalışmalar yer almıştır.

**Halk Edebiyatı:** Bir destanda; ait olduğu toplumun duyuş, düşünüş tarzını, gelenek görenek ve inançlarını, yaşam tarzını, değerler sistemini görebiliriz. İncelenen ders kitaplarında “Göç Destanı” ve “Ergenekon Destanı” metinleri yer almaktadır. Bu destanların, içinde barındırdığı kültürel olgularla beraber verilmesi önemlidir. Ayrıca Türk kültürü ve uygarlığının ürettiği değerleri göstermesi bakımından, millî benlik tasarımının oluşumunda öğrenciye kaynak olup yol göstermesi açısından da önem arz ettiği muhakkaktır. “Göç Destanı” (6A, s. 110; 8M, s. 178) iki sınıf düzeyinde yer almaktadır. Metinlerde destan özet olarak verilirken mitolojik unsurlar, eski Türk inançları, ağaçtan ve ışıktan türeme, Kutlu Dağ gibi öğelere de rastlanmaktadır. “Ergenekon Destanı” metni (8F, s. 104) diğer destan örneğidir. Metnin anlama sorularında “Kayın ağacını olağanüstü yapan öğeler, ağaçtan türeme, Kutlu Dağ ve bunun

Çinlilere verilmesinin ardından yaşanan felaketler nelerdir?” gibi sorularla destan türüne dair öğelerin ve eski Türk inançlarının anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır (6A, s. 113; 8M, s. 181). Destan metinlerinden yola çıkılarak Türk töresi ile ilgili örneklerin yer alması önemli bir durumdur. Ayrıca böyle metinlerle öğrencilerin halk bilim unsurlarına yöneltilmesi olumludur. Destan türünün özelliklerini buldurmaya dair etkinliklerle de türe dair özellikler vurgulanmıştır (8M, s. 182). Metin öncesi sorularda öğrencilerin türe ilgisini uyandırabilmek, motive etmek ve türün diğer örneklerine yönlendirmek amacıyla ilk Türk destanlarını araştırmaları ve sınıfta anlatmaları, destanların birey ve toplum üzerindeki etkilerinin tartışılması istenmiştir (8M, s. 171-175).

Dede Korkut Hikâyeleri, destandan halk hikâyesine geçiş dönemi eseri olarak genel bir kabul görmekle birlikte edebiyat tarihi araştırmacıları zaman zaman bu konuda ayrılığa düşmüşlerdir. Muharrem Ergin “destani hikâye” olarak almaktadır (Ergin, 2011 s. 29). 5. sınıf kitabında “Dedem Korkut Öyküleri Üzerine” metninde “Dede Korkut Öyküleri”ne ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Metinde sözlü edebiyat geleneğinin ne olduğundan bahsedildikten sonra “Dede Korkut Hikâyeleri”nin ne zaman yazıya geçirildiği, bu yazmaların bugün nerelerde olduğu; hikâyelerin Oğuzların kendi içlerinde ve komşularıyla olan çatışmaları, doğaüstü varlıklarla savaşlarını konu edindiğinden; hikâyeleri anlatan ve halkın sevdiği, akıl danıştığı bilge kişi olan Dede Korkut’tan bahsedilir. Oğuzların gelenek görenekleriyle ilgili pek çok bilginin yer aldığı bu hikâyelerin onlardan kalma biricik yazılı belge olduğuna vurgu yapılır (5K, s. 110-111). Metin, Dede Korkut Hikâyeleri üzerine bilgilendirici bir metindir. Sözlü gelenek, sözlü edebiyat ürünlerinin yazıya geçirilmesi, “Dede Korkut Hikâyeleri”nin konuları, bu hikâyelerde Oğuz Türklerine ait sosyal ve kültürel özelliklerin yansıtıldığı bilgilerin verilmesi açısından dikkate değerdir.

Efsaneler belirli bir hayvan, bitki, yer gibi pek çok konu üzerine olabilir. İncelenen ders kitaplarında yer adlarına ilişkin bağımsız metin olarak “Kız Kulesi” dinleme metni (8M, s. 199) ve etkinliklerde yer alan “Peri Bacaları” (“Kırk Gün Kırk Gece” metni içerisinde) (8M, s. 163), “Anadolu” (6M, s. 162), “Erenler Pınarı Efsanesi” (6A, s. 138); hayvanlarla ilgili “Yusufçuk” (7M, s. 172); kişilerle ilgili olarak “Lokman Hekim’in Masalı” (8F, s. 212) metinleri görülür. Ayrıca efsanelerde önemli ve yaygın bir motif olan taş kesilme motifinin yer aldığı bir metin etkinliklerde (6.A, s. 227) görülmektedir. Öğrencilerden bildikleri efsaneleri sınıfta anlatmaları (6A, s. 138; 6M, s. 172; 7M, s. 175) yörelerindeki yer adları ile ilgili efsaneleri araştırmaları istenerek türün diğer örneklerine ulaşmaları konusunda yönlendirildiği görülmektedir (8M, s. 199). Efsane gerçeküstü olayların gerçekleştiği bir türdür ve insanlar bunları gerçekten olmuş gibi düşünürler. Etkinliklerde efsanede anlatılan olayın gerçek olup olamayacağı (7M, s. 175) sorulmuş, böylelikle türün belirleyici özelliklerine yönelik farkındalık oluşturulmuştur. Efsaneler, içinden çıktıkları topluma dair kültürel ve aynı zamanda evrensel değerleri barındırır. Özellikle çocukların kimlik ve kişiliklerinin oluştuğu ortaokul döneminde efsaneler aracılığı ile pek çok kültürel değer aktarılabilir. Bu bakımdan kitaplarda yeterince efsane örneğinin olduğunu söylemek zordur.

Masalın incelemeye tabi tutulan kitaplarda pek çok örneği bulunmakla birlikte bu çalışmada yalnızca Türk halk masalları ele alınmıştır. Bu bağlamda kitaplarda üç adet masal metnine rastlanmaktadır. Bunlar: “Aksakallı Bilge ve Kağan” (serbest okuma) (6M, s. 126) adlı Tatar Türklerine ait bir masal, “İbiş ile Memiş” (6A, s. 10) ve “Akıllı Evlat” (7M, s. 126) dinleme izleme metinleridir. Başka türdeki metinler içerisinde masal türüne göndermelere

rastlanmaktadır. (7M, s. 247; 6A, s. 172). Etkinliklerde masalın tanımı ve tür özellikleriyle ilgili bilgilendirmeler bulunmaktadır: “Her Masalın Başı” adlı metinle masal türü ile ilgili bilgiler verilmiştir (5K, s. 130). Konu çeşitli yazma ve konuşma çalışmaları ile desteklenmiştir (6A, s. 182; 7M, s. 126-129).

İncelenen kitaplarda tekerlemelerle ilgili bağımsız bir metin olmayıp metin içerinde tekerleme örneklerine (6A, s. 10; 5K, s. 128-129) rastlanırken tekerleme atışmaları, tekerleme derlemesi yapma gibi etkinliklerle (7M, s. 125; 6A, s. 118; 6A, s. 119; 7M, s. 128) öğrencilerde türle ilgili farkındalık oluşturulmak ve onları türün farklı örneklerine yönlendirilmek istendiği görülür. Kültürel bir hazine olmalarının yanında dil gelişimi açısından da son derece etkili olan tekerlemelere yeterince özen gösterilmediği, metin sayısı ve örneklerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Ders kitaplarında türküler pek çok metinde yer bulmuştur. Gerek ezgileri gerek konuları ve yapıları bakımından Türk halk edebiyatının ve dolayısıyla Türk halk kültürünün önemli parçalarından olan türküler, Türkçe ders kitaplarında “Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar” (6M, s. 160) ve “Benden Selam Olsun Bolu Beyi’ne” (5K, s. 122) metinleri ile karşımıza çıkmaktadır. Metin içerisinde ise türküyü dair göndermeler; derse türkü ile başlayan bir öğretmen ve söylediği türküden bir bölüm (5K, s. 83), tarlada imece esnasında kızların türkü söylemleri (8M, s. 280), şiir içerisinde bir dörtlükte efkâr basınca söylenen türkülerin adları ve yöreleri yer almaktadır (8M, s. 173). Etkinliklerde “Deryalar” (6A, s. 139) ve “Uzun İnce Bir Yoldayım” türküsü görülür (8M, s. 189). Türküyü dair çalışma etkinliklerinde; yaşadıkları yöreye ait bir türkü ezberlemeleri (5K, s. 122), hikâyesi olan türkülerini araştırarak bunları sınıfta arkadaşları ile paylaşmaları ve bu hikâyeleri yazmaları istenerek başlar (6M, s. 139-149; 8M, s. 185-189; 5K, s. 127). Benzer şekilde öğrencilere türkülerle ilgili düşünceleri ve bildikleri türküler olup olmadığı sorularak etkinliklerde türün diğer örneklerine ve türe dair yönlendirmeler yapılır (5K, s. 123; 8M, s. 186; 7D, s. 232). Türkülerin Türk toplumunun tarih, gelenek ve göreneklerini, alışkanlıklarını en iyi yansıtan unsurlardan olduğu, dilden dile kuşaktan kuşağa yaşatıldığı, türküyü yakanın duygu ve düşüncelerini yansıttığı gibi bilgiler verildikten sonra öğrencilere türkü dinletilerek bu türkünün yazıldığı döneme ait ne tür bilgiler verdiğini belirlemeleri ve bildikleri türkülerin gelenek görenek ve yaşam tarzına dair ne tür bilgiler içerdiği hakkında arkadaşları ile konuşmaları istenmektedir (5K, s. 127). Türkülerin kültür aktarımındaki yerine ve önemine dair dikkat çekici bir etkinlik olup öğrencilerin türkülere bu gözle de bakmasını sağlaması açısından önemli bir çalışmadır. Türküler; yazma çalışmalarında da ihmal edilmemiş, öğrencilerden türkülerin millî kültürümüzdeki yeri ve önemiyle ilgili bilgilendirici bir metin yazmaları istenmiştir (8F, s. 191).

Türk halk edebiyatının önemli bir bölümünü teşkil eden ozan-baksı geleneğinin devamı olan “Âşık Tarzı Şiir Geleneği” ders kitaplarında önemli bir kültür değeri olarak yerini almıştır. Etkinliklerde “kopuz ve ozan” sözcüklerinin anlamlarına yönelik bir çalışma yer almaktadır (5K, s. 112). Öğrencilere ozanlık geleneği, halk şairi, âşık atışması kavramlarının ne olduğu ve bildikleri âşıklar olup olmadığı soruları yöneltilmiştir (7D, s. 12; 7M, s. 232-235). Halk edebiyatının önemli bir kolu olan âşık tarzı şiir geleneğine dair bu tür bilgilendirmelerin etkinliklerde de olsa yer bulmuş olması önemli olmakla birlikte geniş bir tarihî alana ve örneğe sahip olan âşık tarzı edebiyat geleneğini tanıtmak açısından yeterli değildir.

Âşık tarzı şiir geleneği içinde önemli bir yere sahip olan Âşık Veysel Şatıroğlu gerek metinlerde gerekse etkinliklerde sıkça yer almıştır. Âşık Veysel ile ilgili çok sayıda şiir ve

bilgilendirici metne rastlanmaktadır. Metin olarak “Kara Toprak” (7D, s. 12), “Ağaçlar Al Giydi Kuşlar Dillendi” (8F, s. 60), “Kardeşim” (6A, s. 95) ve “Hastane” (8F, s. 221) şiirlerini görmekteyiz. Bilgilendirici bir metin olan “Âşık Veysel Şatıroğlu” metninde âşığın hayatı ve şiirlerinden örneklere yer verilmiştir (7M, s. 232). “Uzun İnce Bir Yoldayım” (8 M, s. 189) ve “Benim Sadık Yârim Kara Topraktır” adlı türküler âşığın sesinden dinletildikten sonra öğrencilerde uyandırdığı duygu ve düşüncelerin neler olduğu ve buradan yola çıkarak istedikleri türde bir yazı yazmaları istenmiştir (7M, s. 238). Ayrıca bildikleri başka âşık olup olmadığı gibi sorular sorularak türün diğer temsilcilerine yönlendirmelerde bulunulmuştur (7M, s. 235). Âşık Veysel’den başka dörtlüklere de etkinliklerde (6A, s. 34; 8F, s. 87) yer verilmiştir. Yüzyılları kapsayan âşık şiiri geleneği içerisinde pek çok önemli âşık yer almıştır. Türkçe ders kitaplarında Âşık Veysel’e verilen değer sevindirici olmakla beraber âşık şiiri deyince başkalarının akla gelmemesi ve örneklerinin yer almaması eksikliklerdir.

“Benden Selam Olsun Bolu Beyi’ne” metni (5K, s. 122) ve metin içerisinde geçen “İşin içine bir de fotoğraf çeken cep telefonları girince artık Köroğlu’nun cümlesini tam da burada anmanın sırasıdır, yani ‘Mertlik bozulmuştur.’” ifadeleri ile Köroğlu’na gönderme vardır (6A, s. 155). Metinlerde Karacaoğlan’a dair göndermeler (7 M, s. 80) ve çalışmalarda da onun şiirine dair örneklere (8F, s. 30; 7M, s. 199; 7M, s. 35) rastlanmaktadır.

Metin bazında Yunus Emre’ye ait “Bir Kez Gönül Yıktın İse” şiirini görmekteyiz (6A, s. 31). Metin içerisinde Yunus Emre’ye dair (5K, s. 234; 8F, s. 176; 7D, s. 49) göndermeler yer alır. Yunus Emre’den dörtlükler etkinliklerde yer alır (6M, s. 95; 7M, s. 10; 8F, s. 33). 13. yüzyılda yaşamış olan Mevlânâ Celâleddin-i Rumî düşünceleri ve eserleriyle çağları aşarak günümüze gelmiş önemli bir şahsiyettir. Yalnızca ülkemizde değil; hem Doğu-İslam dünyasında hem de Batı’da, farklı din ve kültürlerde çağları aşan evrensel düşünce ve yaklaşımlarıyla ilgi çekmektedir. Türkçe ders kitaplarında da Mevlânâ ve sözlerine gerek metinlerle gerek etkinliklerle dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Mevlânâ’ya ait hikâyeler “Ayaz’ın Definesi” (8M, s. 40) ve “Fare ile Kurbağa” (7D, s. 195) metnidir. Mevlânâ’ya ait sözler verilerek (6A, s. 134; 7M, s. 133; 8F, s. 112) ve bu sözlerden yola çıkarak yapılan çalışmalar (7M, s. 133; 8F, s. 112), Mevlânâ ile ilgili araştırma ödevleri ile (6A, s. 21) konu vurgulanmıştır.

Fıkra türü ile ilgili olarak Nasrettin Hoca ve fıkraları karşımıza çıkmaktadır. Pek çok yerde gerek fıkraları gerekse Nasrettin Hoca’nın hayatı ve sanatı ile ilgili bilgilere rastlanmaktadır. Fıkra türü, doğrudan metin olarak bir adet (6A, s. 130) görülmekte ancak Orhan Veli Kanık’ın Nasrettin Hoca fıkralarını anlattığı iki şiiri (Peşin Para ve Yoğurt Gölü) serbest okuma metni olarak verilmektedir (7M, s. 196-197). Etkinliklerde de “Çocukluğunu Özleyen Kavuk” (6M, s. 80), “Papağan ve Hindi” (6M, s. 147), “Kazan Doğurdu” (7M, s. 183) fıkraları yer alır. “Güldüren Gerçek: Nasrettin Hoca” metni bilgilendirici bir metin olup onun hayatı ve sanatına dair detayları içermektedir (8F, s. 117). “Nasrettin Hoca’nın Hayat Hikâyesi” adlı bir metin etkinliklerde yer alarak onunla ilgili bilgiler aktarmaktadır (8M, s. 183). Çeşitli etkinliklerde Nasrettin Hoca fıkraları verilerek yazma ve konuşma çalışmaları yaptırılırken (6A, s. 131-132) öğrencilerden Nasrettin Hoca ile ilgili araştırma yapmaları da istenmiştir (6A, s. 129-130). Metinler ve etkinliklerle Nasrettin Hoca’nın hayatı, kişiliği, Türk kültürü açısından değeri; fıkra türü, Nasrettin Hoca ve fıkraları ile ilgili araştırma yapmaları istenerek öğrencilerin konuya yönlendirilmekte olduğu görülür. Bu sayede Nasrettin Hoca’ya vurgu yapılarak onun öneminin anlaşılmasına çalışılmıştır. Türkçe ders kitaplarında fıkra türü Nasrettin Hoca ile özdeşleşmiş görünmektedir. Metin olarak fıkra türü ve zenginliği üzerinde durmak yerine daha çok Nasrettin

Hoca ve fıkraları üzerinde durulmuştur. Nasrettin Hoca dışındaki fıkraları anlatılan kişilere dair örneğe rastlanmamış olup yalnızca bir etkinlikte Nasrettin Hoca'dan başka fıkraları anlatılan kişiler olup olmadığı (6A, s. 130) sorusuna rastlanmıştır. Zengin bir fıkra hazinesine sahip Türk kültüründen başka fıkra örneklerine de yer verilebilirdi. Bu hem öğrencilerin farkındalığını artırır hem de fıkra dağarcıklarının genişlemesine yardımcı olabilir.

Müstakil metin olarak “Atasözleri Üzerine” (8M, s. 112) adlı metinde atasözleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Atasözleri ve deyimler daha çok etkinliklerle vurgulanmıştır. Etkinliklerde atasözleri ve deyimleri anlama ve anlatmaya yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Atasözü ve deyimlerin dil ve anlatım gücünün farkına vardırılmaya yönelik çalışmalar öğrencilerin atasözü ve deyim dağarcıklarını geliştirmeye yöneliktir. Atasözleri ve deyimlerin sık kullanımı Türk dilinin ve kültürünün inceliklerine varmaya olumlu bir katkıdır.<sup>2</sup>

İncelenen kitaplarda üç metinde mâni örnekleri görülür. Kilimler üzerine oturulup karşılıklı mâniler atıldığı söylenip bu mânilerden birkaç örneğin yer aldığı bir metin (7M, s. 188) ile Karagöz ve Hacivat'ın birbirlerine düzdükleri mânilerin yer aldığı metin (8M, s. 206-209) dışında türe ait başka bir örneğe rastlanmamıştır. “Kastamonulu Şerife Bacı” metninde sırtındaki bebeğine ninni söylediği ifadelerinin dışında ninni türüne ait örnek veya bilgiye de rastlanmamıştır (6M, s. 51).

**Halk Tiyatrosu (Geleneksel Tiyatro):** Geleneksel tiyatro ile ilgili “Hacivat ile Karagöz” (5K, s. 128), “Karagöz” (8M, s. 206), “Öyle Denmez” (6A, s. 119) ve “Karagöz Nedir?” (7M, s. 179) metinlerinin kitaplarda yer aldığını görmekteyiz. Toplam dört Karagöz metninin ikisi serbest okuma metni, biri bilgilendirici metindir. “Karagöz Nedir?” metni Karagöz oyununun özellikleri, geleneksel Türk tiyatrosunun türleri ve ortak yönleri, Karagöz oyunlarının oynandığı yerler, Karagöz sanatçıları üzerinde durur (7M, s. 179). Diğer metinlerde de göndermeler (6A, s. 103; 7D, s. 245) vardır. Metinlerin hazırlık çalışmaları ve etkinliklerinde konu ile ilgili çalışmalara genişçe yer verilmiştir.

Karagöz dışında kuklaya da değinilen bir metin olması sevindiricidir. “Sahnedeki Canlanan Oyuncak: Kukla” adlı serbest okuma metninde kukla tiyatrosunun geçmişinin çok eski olduğu; geleneksel yaşamda düğünlerde, eğlencelerde sıklıkla karşılan bir oyun olduğu vurgulanmıştır. Geleneksel gösteri sanatlarından kuklacılığın ve kuklaların televizyonun olmadığı eski devrilerde seyirlik oyunların bir kısmını oluşturduğu anlatılmıştır. Bu kuklalardan İbiş'in ortaoyunundaki Pişekar'a, gölge oyunundaki Karagöz'e denk geldiği de ifade edilirken, Anadolu'daki kukla çeşitlerinden “kaşık kukla”ya da yer verilerek öğrencilerin kukla ve kuklacılığa dair bilgileri edinmeleri sağlanmıştır (7D, s. 215). Karagöz ve kukla dışındaki diğer türlere yalnızca değinildiği görülür. Bu göndermenin yapıldığı “Karagöz Nedir?” metninde birer sanat merkezi gibi çalışan ve eskiden adları kıraathane olan kahvelerde kukla ve Karagöz'ün yanında meddah gösterileri yapıldığından bahsedilmiştir (6M, s. 179). Bu verilerden yola çıkarak geleneksel Türk tiyatrosu konusunda ağırlığın Karagöz'e verildiği söylenebilir.

**Halk Oyunları (Danslar):** Halk oyunları bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan onları yakınlaştıran kültürel öğelerden biridir ve yeni kuşaklara tanıtılması, aktarılması önem arz etmektedir. İncelenen Türkçe ders kitaplarına baktığımızda Türk halk danslarına dair bağımsız bir metnin yer almadığı görülmüştür. Bu durum bir eksikliktir. Ancak diğer metinlerde metin içi

<sup>2</sup> Metinlerde de atasözü ve deyimlere yer verilmekle birlikte çalışmanın hacmini genişletmemek açısından buraya alınmamıştır.

göndermelere az sayıda da olsa rastlanmaktadır. “İdare Lambası” metinde lambanın alevinin tavanda hora tepdiği ifade edilirken “Hora tepmek ne demektir?” diye de etkinliklerde sorulmuştur (6M, s. 78). Tema değerlendirme sorularında da halk dansları ile ilgili bilgi verilerek bu konuda sorular yöneltildiği görülmektedir (6A, s. 169). “İmece” metninde işler bittikten sonra insanların yemek yedikleri, eğlendikleri ve bu eğlencelerin bir bölümünün de halk dansları olduğu görülmektedir. Halay çekip davul zurna eşliğinde genç-yaşlı, kadın-erkek yapılan eğlencelerde halayın yerini aldığı görülür (8M, s. 280). Zeybek dansları Türk halk kültüründe önemli yeri olan unsurlardandır. Bununla ilgili de “San’at” şirinde “Toprağa diz vuruşu dağ gibi zeybeğin” dizeleri zeybek dansına göndermede bulunurken (8F, s. 246) bir etkinlikte de bu dizede yer alan söz sanatları sorulmuştur (8F, s. 155).

**Halk Müziği ve Müzik Araçları:** Türk toplumunun ortak duygu ve düşüncelerini, hayallerini, hayal kırıklıklarını, üzüntülerini, sevinçlerini, özlemlerini, doğal ve sosyal olaylarını en yalın ve içten bir şekilde anlatan Türk Halk Müziği<sup>3</sup> büyük bir kültürel hazinedir. Bu konuda bağımsız metin olarak “Atatürk ve Müzik” (8M, s. 53) ve “Adam Olmuş Çocuklar: Barış Manço” metinlerini görmekteyiz. “Atatürk ve Müzik” metninde Atatürk’ün halk müziğine ayrı bir değer verdiği, özellikle Rumeli türkülerini severek dinlediği söylenirken en sevdiği türkülerin adlarının yer aldığını görürüz (8M, s. 53). “Ozan-baksı geleneğinin sürdürücüsü olarak kabul edilen Barış Manço, âşık tarzını çağın ihtiyaç, zevk, kabul ve beklentileri çerçevesinde yeni bir oluşum hâline getiren önemli bir isimdir. Onun güftelerinde âşık tarzı edebiyat geleneğinin değerler ve kabuller bütününe paralel unsurları görürüz” (Günay, 1992, s. 3). Türk müziği ile ilgili etkinlikler konuyu öğrencilere fark ettirmeye ve vurgulamaya hizmet etmektedir.

Türk halk müziğine eşlik eden geleneksel müzik aletlerinin çeşitliliği fazladır. Bunlar arasında bağlama, kopuz, saz, tar, tezene, kabak kemane, zurna, kaval, kemençe, çığırta, sipsi, tulum, ney, davul, darbuka, zil, tef, kudüm sayılabilir. Metinlerde bağlama, saz, kemençe, davul, zurna, kaval gibi müzik aletlerine yer verilmiştir. Davul, Türk toplumunun müzik kültüründe ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Metinlerde davulun sıkça yer aldığını görmekteyiz. Davul çalarak sahneye giriş yapan Hacivat ve Karagöz (8M, s. 206), imece sonrası yapılan eğlenceye eşlik eden davul zurna (8M, s. 281), güreş müsabakalarında yer alan davullar (8F, s. 204) metinlerde görülür. Davul; düğün, bayram, eğlence, tiyatro, güreş müsabakaları gibi pek çok yerde karşımıza çıkan önemli bir müzik aleti olup ona çoğunlukla zurnanın eşlik ettiği de metinlerde yer alır. Kaval, Türk müzik kültüründe önemli müzik aletlerinden bir başkasıdır. “Bir Kış Masalı” metninde bir sokak satıcısının kaval çalarak onun satışını yapmaya çalıştığını görürüz. Kaval sesinin güzelliği ve insanları etkileme gücüne ve kavalın önemine dair satırlarla bu geleneksel müzik aleti metinde öğrencilerle buluşur (6A, s. 165). Etkinliklerde sadece bir cümlede kemençe yer alırken (7D, s. 147) müzik aletleri ve onların görselleri ile birlikte hazırlanan sorularla öğrencide farkındalık oluşturması sağlanır. Saz, gitar, piyano, zurna, klarnet, kopuz, kanun, def, org müzik aletlerinin görselleri verilerek bunlardan hangilerinin geleneksel çalgılarımız olduğu sorulur. Kültürümüze ait müzik aletlerinden çalabildikleri olup olmadığı ve hangi geleneksel müzik aletini çalmak istediklerine dair bir yazı yazmaları istenir (5K, s. 127). Bunlardan hangisinin sesini dinlemeyi sevdiği ve nedeni sorulur (5K, s. 238). Kopuzun anlamı sorulur (5K, s. 112).

<sup>3</sup> Türk Halk Müziği’nin en değerli öğeleri olan türküler Türk Halk Edebiyatı’nın bir türü olarak Halk Edebiyatı başlığı altında değerlendirildiğinden burada geniş çaplı ele alınmamıştır.



Türk Halk Müziği'ne, önemine, kültür aktarımındaki işlevlerine değinilmesi bakımından müstakil metinlerin verilmesi önemli olup yine de incelenen Türkçe ders kitaplarında konunun yeterince yer almadığı görülür.

**Çocuk Oyunları ve Oyuncakları:** Geleneksel çocuk oyunları ile ilgili olarak metinler incelendiğinde yazarın çocukken sokakta oynadığı ve kendi hayal gücü ile oluşturup kurduğu ve arkadaşlarını dâhil ettiği oyunları anlattığı “Çocuktum Ufacıktım Top Oynadım Acıktım” dinleme metnini görmekteyiz (6M, s. 88). Diğer metinlerde oyunlara dair göndermelerde “Öyle Denmez” metninde “Çelik-Çomak” oyununu (6A, s. 119) “Çocukluk” şiirinde ise tahta at ile oynandığı görürüz (6M, s. 70). “Dünya Çocukları” şiirinin ana duygusu oyun oynamaya karşı duyulan özlemdir (5K, s. 15).

Oyun kavramı ve çeşitlerine dair etkinliklere ve hazırlık çalışmalarına bakıldığında daha fazla veriye ulaşılmaktadır. Hazırlık çalışmalarında öğrencilerden büyüklerinin çocukken oynadığı oyunlar hakkında bilgi almaları istenir (6M, s. 63). “Çocukluk” şiirinde yer alan oyunlar ile bugün oynanan oyunları karşılaştırmaları istenerek (6M, s. 72) öğrencilerin eski oyunları tanımaları ve bugünkü ile karşılaştırmaları sağlanır. “Salyangoz Seksek” oyunu (8M, s. 113) ve “Saklambaç” oyununun anlatıldığı etkinlikler yer alır (8M, s. 134). Etkinliklerdeki “Dünya Çocuklarının Favori Oyunları” adlı metinde çocuk oyunlarının önemi, anlamı, doğdukları kültürden nasıl etkilendiği, kültürel farklılıklarının oyunda nasıl kendini gösterdiği, her ülkenin kendine özgü oyunlar yaratarak kültürü ayakta tutmaya çalıştığı anlatılmıştır. Metinde Japonya'dan “Büyük Fener”, Meksika'dan “Fasulyeleri Yakala”, Brezilya'dan “Horozların Dövüşü” oyunları tarif edilmiştir (8F, s. 174).

Metinlerde şu oyuncaklara rastlanır<sup>4</sup>: üç tekerlekli bir tahta bisiklet (7M, s. 106); plastik gemi, oyuncak ayı (5K, s. 162); oyuncak bebek, bakır oyuncaklar (6M, s. 88); salıncak (5K, s. 182); tahta at, kurşun askerler (6M, s. 70); atlıkarınca, dönme dolap (6A, s. 101); eski paçavraları toplayarak düre büke yusuvarlak edip iplerle sararak yapılan top (7M, s. 208); salıncak, kaydırak, tahterevallı, parkta dönen oyuncaklar (8M, s. 96); üfleyince içinde kuş sesleri çıkartan topraktan yapılma oyuncak (8F, s. 189).

**Halk Eğlenceleri, Sporlar:** Halk eğlenceleri kapsamında<sup>5</sup> “köyün delikanlılarının eğlencesi” olarak nitelendirilen keklik yakalamak “Arılar ve Keklikler” dinleme izleme metninde yer almıştır (6M, s. 124). Köylerde imece bitiminde yenen yemeklerden sonra yapılan davullu zurnalı halk eğlenceleri örnek olarak İmece metninde detaylıca anlatılmıştır. Bu eğlencede erkeklerin türlü kılıklara girip oynadığı önce kirpi, sonra ayı, sonra sansar, tilki, çakal olduğu her girdiği donda o hayvanın huyunu (tilkide kurnaz, çakalda hırsız) aldığı ve milletin gülmekten kırıldığı bir halk eğlencesinin tasvirinin yapıldığını görüyoruz (8M, s. 280).

İncelenen ders kitaplarında geleneksel sporlardan güreşe ağırlık verilmiş. Oysaki Türk kültürü cirit, binicilik, okçuluk, matrak gibi oyun ve spor çeşitlerine sahiptir. Ancak metinlerin çoğunda güreşten bahsedilmesi Türk sporunu yetersiz ve eksik göstermektedir. Geleneksel Türk sporları ile ilgili bağımsız metinlere baktığımızda “Yaşar Doğu” dinleme metnine rastlarız (7D, s. 61). Diğer bir metin ise “Acemi Güreşçi” başlığını taşıyan Hacivat ve Karagöz metnidir ve

<sup>4</sup> Oyuncaklarla ilgili örneklerle bağlam içinde değinmenin çalışmanın hacmini arttıracacağı düşüncesiyle sadece adları verilmiştir.

<sup>5</sup> Halk eğlencelerinin bazılarını diğer başlıklarda değerlendirdiğimiz için (düğün, halk tiyatrosu, bayram etkinlikleri vb.) burada bunların dışında kalan geleneksel eğlencelere yer verilmiştir.

burada da güreş ve güreş sporuna dair terimler yer almaktadır (7D, s. 182). “Güreş” adlı şiirde ise *Altta kaldım diye erinme / Üste çıktım diye sevinme* gibi güreşe dair kalıp ifadeleri ile güreşçiler ve güreş meydanı hakkında bilgilere yer verildiği görülür (8F, s. 204). Etkinliklerde çeşitli yollarla güreşe ve ata sporlarımıza değinilmiştir. “Şiir Şiir Türkiye” adlı kısa filmi izledikten sonra burada geleneksel sporlarımızdan hangisinin verildiği sorulmuştur (6M, s. 158). Metne hazırlık çalışmalarında öğrencilerden millî sporcularımızın hayatıyla ilgili bir araştırma yapmaları ve ata sporlarımızdan bildiklerini listeleyip televizyondan ya da internetten bir güreş müsabakası izlemeleri istenmiştir (7D, s. 61). Yine ata sporlarımıza öğrencilerin dikkatlerini çekmek adına yazma çalışmalarında öğrencilerden seçtikleri bir ata sporunu tanıtan bilgilendirici bir yazı (7D, s. 65) ve güreş konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir (8F, s. 209). “Halk Eğlenceleri ve Sporları” başlığı altında metinlerin oldukça yetersiz olduğu görülür. Çeşitlilik artırılabilir; daha fazla bağımsız metne yer verilebilir.

**Adlar:** Adlar konusunda metinlere baktığımızda<sup>6</sup> “Kız Kulesi, Sultaniye, Beş-balı, Ergenekon, Anadolu” adlarının verildiğini görmekteyiz. Kız Kulesi adının nereden geldiğini anlatan bir efsane olan “Kız Kulesi” dinleme izleme metni (8M, s. 200), “Sultaniye” diye bir yerin adının verilmiş öyküsünün anlatıldığı “Anadolu’da Tuzun da Bir Sözü Var” metni (8F, s. 43), Uygurların göç ederken durup yerleştikleri yerde beş mahalle kurup yerleştikleri yere Beş-balı adını koymalarını anlatan “Göç Destanı” metni (6A, s. 113; 8M, s. 179) ve Akdağ, Beydağ, Çanakyaran, Deliktaş, Yanartaş, Kızılcadağ isimlerinin saf Türk isimleri olduğu ifadelerinin yer aldığı “Bizim Akdeniz” serbest okuma metnini görürüz (6A, s. 136). Bununla birlikte tema değerlendirme sorularında yer alan “Anadolu” metninde bu topraklara Anadolu adının nasıl verildiği (6M, s. 162), “Erenler Pınarı” metninde buranın isim alış öyküsünün anlatımlarına rastlanmıştır (6A, s. 139). Bunlarla ilgili olarak bu isimlerin nasıl konulduğu soruları öğrencilere yöneltilerek konu pekiştirilmeye çalışılmıştır (6A, s. 113; 8F, s. 106). Hazırlık sorularında yörelerindeki yer adları ile ilgili efsaneleri araştırmaları ve (8M, s. 199) sonuçlarını arkadaşları ile paylaşmaları istenerek de farklı bilgilere ulaşmaları sağlanmıştır.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, Türk kültürünün gelecek nesillere aktarılması adına birçok edebî tür içerisinde kültürel ve tarihî unsura yer verildiği bulgusuna ulaşılmış ve bunlar örneklendirilmiştir.

Elde edilen bulgular ayrıntılı değerlendirildiğinde incelenen ders kitaplarında “Yerleşim Türleri” kategorisinde köy, kasaba ve büyük şehirlerin yer aldığı, köy ve büyük şehirlerin karşılaştırıldığı ve köye duyulan özlemin konu edildiği söylenebilir. “Halk Mimarisi” kategorisinde geleneksel Türk mimarisini anlatan bağımsız bir metin bulunmasa da metinlerde buna ilişkin anımsatmalar mevcuttur. Halkın yaşam şeklini yansıtan bu kültürel birikimlerin gelecek nesillere aktarılmasında müstakil bir metinle geleneksel mimarinin ele alınmamış olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. “Aydınlatma ve Isınma” maddesinde geleneksel aydınlatma araçlarına dair sadece bir metin belirlenmiştir. Metinlerde ısı elde etme kategorisine ait bir kavram veya nesne ifadesine rastlanmamıştır. “Taşıma ve Taşıma Teknikleri” penceresinden değerlendirildiğinde ders kitaplarının bu konuda çeşitlilik ve zenginliğe, genel itibarıyla taşıma

<sup>6</sup> Çalışmamızın hacmini genişletmemek adına metinlerde geçen adlara yer verilmemiştir. Yalnızca yer adlarının verilmesine dair metinlerden örnekler alınmıştır. Çünkü bunların verilmiş öyküsü bu metinlerde yer aldığı için öğrencilerde konu ile ilgili farkındalık oluşturmak açısından önemlidir.

tekniklerinin geleneksel yönünün daha ön planda olduğunu örneklerle yer verdiğini söylemek mümkündür.

“Ekonomi Türleri”ne dair bulgularda hayvancılık ve tarıma dair kavramlar sıklıkla yer almıştır. Buna paralel olarak “Halk Ekonomisi”ne dair metinlerin sayısının yeterli olduğu görülür. Yeme içme kültürünü kapsayan “Beslenme-Mutfak ve Kiler” kategorisinde millî yiyecek ve içeceklerden hem metinlerde hem de etkinliklerde bahsedilmiş; öğrencilere konuyla ilgili farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Millî içeceklerimizden çay ve kahve ile ilgili müstakil metinler yerel almıştır. Misafire ikram ve usulleri, sofraya düzeni, mutfak araç gereçleri, besin üretimi ve hazırlanması, törensel ve özel gün yiyecekleri, ülkemizde yetişen besinler metinlerde geniş kapsamda yer almıştır.

Geleneksel “Ölçme-Tartma-Hesaplama Birimleri” açısından bir iki zaman ve mesafe kavramı dışında kitaplarda konunun bahsi geçmemiştir. Kültürel belleğin bir diğer önemli unsuru olan “Halk Sanat ve Zanaatları”nın Türkçe ders kitaplarında sıkça yer aldığı savunulabilir. Oya yapımı, halı-kilim dokumacılığı ve ebru gibi belli sanat ve zanaatları diğerlerine oranla sıkça tekrar edilmiştir. Türk kültürünün zengin bir sanat ve zanaat çeşitliliğine sahip olduğu göz önüne alındığında kitaplarda bu çeşitliliğin yeterli olmadığı ifade edilebilir. Metinlerde giyim kuşama dair elde edilen veriler günümüz koşullarında oluşturulmuş giysiler olmayıp insanların kendi imkânlarıyla dokuduğu, biçip diktığı geleneksel giysilerdir. Bu konuda müstakil metin kitaplarda yer almamıştır ancak metin içi göndermelerde giyim kuşama dair meslek gruplarının giysileri, özel günlerde veya günlük hayatta giyilen iç ve dış giyime ait geleneksel giysiler metin içlerinde yer almıştır. Halkın günlük ihtiyaçlarından doğarak deneyim yoluyla elde edilmiş bilgi birikimlerinin toplamı sayılabilecek “Halk Bilgisi” kategorisi içeriği bakımından hacimlidir. Türkçe ders kitaplarına -bu hacimle orantılı olarak- konuya gereken önem ve özenin yansıtılması gerekmektedir. Halk hekimliği ve halk takvimi dışında diğer alt başlıklara örnek görülmemektedir. “Halk İnançları, Töreler, Âdetler, Gelenek, Görenekler” konusunda metinlerde çeşitli ritüel ve gelenekler, eski terbiye anlayışı ile ilgili örneklerle gelenek, görenek ve halk inanışlarıyla ilgili farkındalık oluşturulmak istenmiştir. Fakat nicelik bakımından metinlerin yeterli olmadığını bunların etkinliklerle desteklendiği söylenebilir.

Geçiş dönemlerinin konu edildiği herhangi bir metin bulunmamaktadır. Bu kategori muhtevasına metin içi göndermelerle dolaylı olarak temas edilmiştir. Bu bağlamda Türk kültürü içerisinde “Geçiş Dönemleri” ile ilgili kavramlar Türkçe ders kitaplarında yetersizdir. “Dernekler, Kuruluşlar; Dayanışma ve Yardımlaşma” kapsamında kitaplarda imece, vakıflar, toplumsal dayanışma ve yardımlaşma örnekleri yer almıştır. Bu kategoride değerlendirilen ve günümüzde giderek unutulmuş ancak Türk kültürü içerisinde önemli bir yeri olan komşuluk ilişkilerine dair yalnızca bir metin içi göndermeye rastlanmıştır. Bu önemli konunun unutulmaması ve gelecek nesillere aktarılması adına Türkçe ders kitaplarında konuya özen gösterilmesi yerinde olacaktır. Ders kitaplarında “Bayramlar, Karşılımlar ve Uğurlamalar” kategorisinde Nevruz, Hıdırellez, bayram yeri, tahta oturma şölenlerinden bahsedilmiştir. Türk kültüründe yer alan diğer özel kutlama günlerine ve festivallere yer verilmemesi bir noksanlık olarak düşünülebilir. “Dinsel-Büyüsel İçerikli İnançlar” kategorisinde fal, nazar, tılsım, uğurlu ve uğursuz sayılan nesne ve kavramlara metin içlerinde değinilmiştir.

Türkçe ders kitaplarının temel aracı olan metinler içerisinde Halk Edebiyatı’na ait türlerin hem metinlerde hem etkinliklerde geniş bir yelpazede ele alınmış olması dikkate değerdir. Bu türlerden incelenen kitaplarda destan, masal, efsane, halk şiiri, halk hikâyeleri, halk türküleri,

fıkra, atasözü ve deyimler, tekerlemeler, mâniler metinlerde yer alırken bilmece ilahi, alkış, kargış ve ağıtların yer almadığı görülmüştür. Mâni, ninni ve tekerlemelere dair müstakil metin saptanmamıştır. Özellikle dil gelişimi açısından önemli bir tür olan tekerlemelere daha fazla yer verilmemesi bir eksilik olarak değerlendirilebilir. Fıkra türünün Nasrettin Hoca ile özdeşleştiği görülür. Benzer şekilde Âşık Veysel'e dair pek çok bulgunun yer alması ona verilen değer bakımından sevindirici olmakla beraber yüzyılları kapsayan âşık şiiri geleneğine ait başka örneklerin yer almaması bu konuda kısır bir döngünün olduğunu göstermektedir. Halk edebiyatına dair türler diğer konulara göre daha geniş yer almakla beraber örneklerin belli türler ve isimlerde kümelenmesi, diğer tür ve kişilerin göz ardı edilmesi bir eksilik olarak değerlendirilebilir. "Halk Tiyatrosu"nda ise Karagöz'e sıkça yer verilmiş fakat diğer geleneksel tiyatro türlerine gönderme yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarında halk danslarına yer verilse de konuyla ilgili bağımsız bir metin yoktur. Bu doğrultuda halk müziği ve müzik araçları, ilgili konularda metin olmasına rağmen çeşitlilikleri bakımından yeteri kadar işlenmemiştir.

Ortaokul öğrencilerini en fazla ilgilendirecek, onların dikkatlerini en çok çekebilecek kategorilerden biri olan "Çocuk Oyunları ve Oyuncakları" ile ilgili unsurlara metinlerde de etkinliklerde de rastlanmakta olup oyun kavramı ve çeşitlerine dair etkinliklerde ve hazırlık çalışmalarında metinlerden daha fazla veriye ulaşılmaktadır. "Halk Eğlenceleri, Sporlar" maddesi altındaki metinlerin oldukça yetersiz olduğu ifade edilebilir. Geleneksel Türk sporlarından güreşe ağırlık verilmiş olup diğerlerinin yer almamasının geleneksel Türk sporlarını yetersiz ve eksik gösterdiği söylenebilir. Türk kültürünün eğlence bakımından zengin kaynaklara sahip olduğu düşünüldüğünde nicelik ve nitelik olarak metinlerin çeşitlendirilmesi uygun olacaktır. Tasnifin son maddesi olan "Adlar" kapsamında Türk kültürüne ait olan özellikle yer adları alt başlığının daha verimli kullanıldığı söylenebilir. Diğer alt başlıklarda aynı durum söz konusu değildir. Türkçe ders kitaplarının misyonu bağlamında tüm bu kategoriler yeniden ele alınıp çeşitlendirilmeli ve zenginleştirilmelidir.

### Kaynaklar

- Alangu, T. (2020). *Türkiye folkloru el kitabı*, (haz. İsmail Görkem). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Artun, E. (2010). *Türk halk bilimi*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Boratav, P. N. (2013). *100 soruda Türk folkloru*. Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Ceran, D. ve Yıldız, D. (2021). 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (51), 321-337.
- Çobanoğlu, Ö. (2008). *Halk bilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Elçin, Ş. (1997) *Halk edebiyatı araştırmaları II*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Eker, Ö. G. (2013). Gelenekten geleceğe halk edebiyatı. *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 393-410.
- Ergin, M. (2011). *Dede Korkut kitabı*. Ankara: TDK Yayınları.
- Günay, U. (1992). Cumhuriyet terkibi ve Barış Manço. *Millî Folklor*, 13(3).
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi: genişletilmiş kaynak kitap*. (ed. S. Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Oğuz, Ö. M. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

- Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 877-902.
- Örnek, S. V. (1998). Eğitim ve öğretimde halkbilim. *Folklor / Edebiyat*, 16, 9-11.
- Örnek, S. V. (2014). *Türk halk bilimi*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Sağır, M. (1991). Folklor ve okullu eğitim. *Millî Folklor, Bahar*, (9), 38-39.
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Yardımcı, M. (2012). Halk bilimi. *Millî Folklor Dergisi, Türkoloji Araştırmaları Merkezi*. [https://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/mehmet\\_yardimci\\_halkbilimi.pdf](https://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/mehmet_yardimci_halkbilimi.pdf)
- Yılar, Ö. (2021). *Halk bilimi ve eğitim*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### İncelenen Ders Kitapları

- Erdal N. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Ertürk, N., Keleş S. ve Külünk D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set S. ve Yücel. A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ferman Yayıncılık.
- Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.
- Yavuz, D. ve Kahraman, G. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: Anka Yayınevi.

### Extended Abstract

The disciplines, including folklore, literature, ethnology, anthropology, sociology, and medicine, feed off each other and depend on one another to develop and elucidate their dark spots. Among all these, the transferable roles of education and training have a great place and significance. Sustaining folkloric elements and passing them to youthful minds that will construe and carry them into the future will only be possible through education. Hence, it is necessary to reinforce and make the naturally existing bond functional between folklore and education / training. Education will be the only means of perpetuating social memory for future eras.

As individuals grow, they must be correspondingly aware of the society in which they live. Achieving such a consciousness entails educating individuals about the elements that build society, their scope, and their interrelationships. Thus, the Turkish course is one of the most suited means for this objective. In addition to teaching the native language, the content of the Turkish lesson should aim to impart Turkish culture to students with its diverse and rich aspects. In this sense, the design of coursebooks is particularly critical.

This study aimed to identify the folklore elements emphasized by the texts and activities in Turkish coursebooks. The study was qualitative and based on document analysis. Its scope involved Turkish coursebooks taught in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades of secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year. Before collecting the study data, researchers generated a form using the items and subheadings related to the folklore study of Sedat Veyis Örnek (2014, pp. 24-27). They utilized this form to analyze the texts and activities in the textbooks, identifying folklore elements

and listing them in a table format. They subsequently compared the independently processed data. This comparison checked and ensured whether there were any overlooked issues or elements. Besides, the researchers sought expert opinions about integrating any uncertain issue or element in folklore. Miles and Huberman's (2016) reliability formula identified the coding compliance of the study as 89%. Finally, the researchers removed page numbers associated with findings from the table, harmonized the findings with the coding, and finalized the table.

The data were analyzed using the descriptive analysis technique. This technique entails summarizing and interpreting the collected data based on predetermined themes. The study followed four steps while performing the descriptive analysis. The first step involved the folklore-related literature review and analysis of the relevant classification studies. Secondly, the data were organized and processed according to this thematic framework. For the out-of-category data, researchers made their final decisions based on further review by assessing how the literature mentioned this data. Thirdly, the findings compiled into a holistic table were described and explained under each subheading in the classification, supporting each explanation with quotations. The final step involved the interpretation and sense-making process of the study findings.

The study findings revealed that the reviewed coursebooks mentioned villages, towns, and metropolitans under the "Settlement Types" category, compared villages and metropolitans, and discussed the nostalgia for villages. Although there was no independent text referencing traditional Turkish architecture in the "Folk Architecture" category, there were reminders of this in the texts. Hence, it is possible to deem it a shortcoming that a separate text under traditional architecture did not address transferring these cultural accumulations that reflect public lifestyle to future generations. About the "Lighting and Heating" item, there was only one text about the traditional lighting instruments. Moreover, the text contained no concept or object expression regarding the heat-obtaining category. When evaluated from the perspective of "transportation and transportation techniques," it is viable to assert that the coursebooks maintained diversity and richness in this regard, and in general, the traditional aspect of transportation techniques was prevalent.

Agricultural and animal husbandry concepts—two of the "Economy Types"—were typically found in the reviewed texts. Simultaneously, the number of texts on "Classic Folk-Economy" was explicitly satisfactory. The "Nutrition-Kitchen and Pantry" category, which addressed eating and drinking culture, discussed national foods and beverages in texts and activities and aimed to raise students' awareness about the subject.

The coursebooks included no references to any content regarding the traditional "Measurement-Weight-Calculation Units," except for a few concepts on time and distance. However, it is possible to state that the Turkish coursebooks regularly covered "Folk Arts and Crafts"—another significant cultural memory element. They also cited some crafts and arts more often than others. Considering the cultural richness of Turkish culture in art history, it is reasonable to assert that there was insufficient diversity in the coursebooks on this subject. The clothing information mentioned in the texts were traditional dresses made by individuals using their self-resources for weaving, tailoring, and sewing rather than clothes made in the modern-day. The "Folklore" category, representing the accumulation of people's experimental knowledge, is voluminous in terms of its content. Hence, Turkish textbooks ought to reflect, proportionate to their volume, the appropriate relevance and attention to the subject. There were no examples of other subheadings other than folk medicine and folk calendar instances. The coursebooks appear to raise awareness about traditions, customs, and folk beliefs by exemplifying various rituals, traditions, and old-fashioned manners. However, one can argue that the texts' quantity was insufficient and thus supported by activities.

There was no text addressing the transitional periods. The content of this category has been discussed indirectly through in-text references. In this sense, the concepts related to "Transitional Periods" in Turkish culture were lacking in the coursebooks. Yet, they considerably mentioned Nevruz, Hıdırellez, festivals, and enthronement feasts in the "Festivals, Welcomes, and Farewells" category. However, the absence of other special celebration days and significant festivals in Turkish culture may be deemed an insufficiency. The "Folk Literature" was the most referenced category in texts and activities. It was also noteworthy that these texts, the primary aspects of Turkish textbooks, were addressed in a wide range. The "Folk Theatre" item that can be considered close to folk literature featured Karagöz regularly; however, there were solely in-text references to other traditional theatre genres. The coursebooks included folk dances, whereas they covered no stand-alone and independent text. In this sense, folk music and musical instruments have not been studied thoroughly about their diversity, despite the presence of texts on relevant topics. As one of the categories inspiring interests among secondary school students and attracting their

attention, numerous texts and activities also addressed elements related to “Children’s Games and Toys.” However, it would be reasonable to indicate that the texts under the “Folk Entertainment, Sports” item were insufficient. Given the richness of entertainment prospects available in Turkish culture, it would be ideal to diversify the quantity and quality of these texts. It is also possible to assert that the subheading of toponymy, which belongs to Turkish culture, is used more efficiently within the scope of the “Names” category. However, the same situation did not apply to other subheadings. As a result, all these categories should be reconsidered, diversified, and improved in the context of the mission of Turkish coursebooks.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 614-628, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **BİLAL ENSER'İN "KUCAĞIMDA DÜNYA VAR ÇOCUKLARIN DÜNYASI" ADLI ESERİNDEKİ ÇOCUK ŞİİRLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ**

**Ali MAZI\***

*Geliş Tarihi: 14 Aralık 2023*

*Kabul Tarihi: 23 Şubat 2024*

### **Öz**

Bu araştırmada, Azerbaycanlı yazar Bilal Enser'in Azerbaycan Türkçesiyle kaleme aldığı "*Kucağında Dünya Var Çocukların Dünyası*" adlı şiir kitabında yer alan 107 şiirde bulunan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şiirlerde 322 değer ifadesi tespit edilmiştir. Eserde, 16 farklı değere yer verildiği tespit edilmiştir. Şiirlerde sıklıkla belirtilen değer, sevgi değeri olarak tespit edilmiştir. Bu değerden sonra en sık paylaşma, vatanseverlik kullanılmıştır. En az belirtilen değerler, vefa ve cömertlik olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre şiirlerden elde edilen değerlerin eşit olarak ya da birbirine yakın oranlarda dağılmadığı söylenebilir. Ayrıca Azerbaycan Türk kültüründe topluma kazandırılması beklenen değerlerin ise şiirlerde en sık kullanılan sevgi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra diğer Türk Cumhuriyetlerinde yayımlanan çocuklara yönelik şiir kitaplarında kullanılan değerlerin belirlenmesiyle ilgili araştırmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kültür, Azerbaycan, değerler eğitimi, çocuk şiiri.

### **INVESTIGATION OF CHILD'S POEMS IN BİLAL ENSER'S BOOK TITLED "KUCAĞIMDA DÜNYA VAR ÇOCUKLARIN DÜNYASI" IN THE CONTEXT OF VALUES EDUCATION**

#### **Abstract**

The aim of this study was to identify the values expressed in 107 poems from the poetry book "*Kucağında Dünya Var Çocukların Dünyası*" written by Azerbaijani writer Bilal Enser in Azerbaijani Turkish, using the phenomenological design, a qualitative research method. The research findings identified 322 value expressions in the poems, encompassing 16 different values. The poems frequently mention the value of love, followed by sharing and patriotism. Loyalty and generosity are the least frequently mentioned values. The study's results indicate that the distribution of values in the poems is unequal and not close to each other. Furthermore, it was found that the most commonly used value in Azerbaijani Turkish poetry is love, which is expected to benefit society. It is also suggested that research be conducted to identify the values present in poetry books for children published in other Turkic Republics.

**Keywords:** Culture, Azerbaijan, values education, child poetry.

\* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. [maziali.46@gmail.com](mailto:maziali.46@gmail.com)



## Giriş

İnsanlar, bir arada yaşama gereksinimlerinden kaynaklı sosyal bir varlıktır. Sosyal varlık olmanın sonucu olarak insan, toplumsal, siyasi ve ahlaki birtakım ilkelere ve kurallara ihtiyaç duyar. Toplumu meydana getiren fertler bu ilke ve kuralları benimseyerek uygulamaktadır. Toplumu meydana getiren bireylerin benimsediği bu kuralların büyük kısmını toplumsal değerler oluşturmaktadır. Değer kavramı incelendiğinde toplumca kabul görmüş bir şeyin ahlaki ya da dini olarak kabul edilebilir ya da kabul edilemez olmasıyla ilgili inanç, tavır şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Güngör, 1993, s. 63). Ayrıca TDK (2023)'e göre değer tanımı ise toplumun sahip olduğu sosyokültürel, ekonomik, bilimsel ilke ve kuralları içeren maddi ve manevi öğeler olarak belirtilmiştir. Değerlerin, insanın davranışını şekillendirdiği ve ideal davranışın oluşumunu sağladığı söylenebilir (Meriç, 1997, s. 284). Değer kavramının diğer bir tanımı, davranışlarımızı şekillendiren eylemlerin, istedik olarak belirlendiği standartlar şeklinde de belirtilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000, s. 169).

Toplumda zamanla sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel alanlarda meydana gelen tavır, davranış değişimlerinden ilk olarak kültürel normlar ve değerler etkilenmektedir. Toplumu şekillendiren bağların en çok göze çarpanı olan değerlerin kaybedilmesi toplumsal çatışmalara sebep olacağından değer kavramının nesillere aktarımının toplumsal alanda “millet” bilincinin yerleştirilmesinde ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Yurdakul, 2020, s. 19). Değerler eğitimi toplumun tüm kesimlerine hitap eden kapsayıcı bir terimdir. Bu terimin içeriğinde kültürel eğitim, dini eğitim, sosyal ve kişisel eğitim, çokkültürlülüğü temele alan eğitim bulunurken manevi olarak da etik kurallar bulunmaktadır (Slater, 2002, s. 3). Değerler eğitiminin amacı, toplumun gelişmesi için yapılanların yanı sıra sosyal yaşama ve kültüre ait ilke ve kuralların, toplumu doğru yola sevk etme yönünde olduğu görülmektedir (Dönmez, 2011, s. 4).

Değerler eğitiminin verilmesi ve uygulanması konusu pek çok bilim insanının bu alanda araştırma yapmasına olanak sağlamıştır. Değerler eğitimi üzerine yapılan uygulamalarda verilmek istenen değer, öğrenci tarafından doğru algılanması bu eğitimin en hassas noktasını oluşturmaktadır (Dilmaç, 2002, s. 5). Değerler eğitimi sırasında uygulanan yöntemlere örnek olarak tartışma temelli ve öğrenci merkezli yöntem örnek olarak gösterilebilir. Buna ek olarak değerler eğitimi için kullanılan yöntemlerin uygulanmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımı da söz konusudur. Bu amaçla eğitim süreci içerisinde değerlere yönelik farkındalık oluşturmak için hikâye, şiir veya masallarla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri olan hikâye, şiir ya da masalda bulunan ilgili değer öğrenci tarafından keşfedilmesi ardından bu değerle ilgili öğrencinin bir yargıya ulaşması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin keşfedilen değerle ilgili edinmeleri gereken davranışları içselleştirmeleri ve uygulamaları beklenebilir.

Çocukluğun erken dönemlerinden itibaren maruz kalınan nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin, bireylerin kişisel gelişimleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda çocuğa yönelik nitelikli yazılı ve basılı eserlerde toplumsal, sosyal ve ahlaki kuralların yer alması, bu tür eserlerin değerler eğitimi için kaynak olarak kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Değerler eğitiminin tanımına bakıldığında temelini çocuğun aileden aldığı, okula başlamasıyla planlı ve sistematik hâle dönüşen yaşamı boyunca da süreklilik gösteren bir süreç olarak belirtilmektedir (Sarıçam ve Yangil, 2022, s. 1536). Eğitim programlarında değerler eğitiminin uygun etkinliklerle uygulanmasında nitelikli yazılı ve basılı eserlerin önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Toplumsal değerlerin aktarımında çocuklar için yazılmış edebî metinlerden

ve şiirlerden yararlanılabilir. Çocuklara yönelik yazılan şiir ve edebî eserlerin, okullarda kültür aktarımının temel ögesi olduğu ve yeni bilgilerle harmanlanarak değer aktarımında kullanıldığı belirtilmektedir (Beldağ ve Aktaş, 2016, s. 955). Günümüzde çocuklara yönelik şiir, hikâye ve masal kitaplarının bu amaçla yazıldığı söylenebilir.

Bu araştırmada incelenen şiir kitabının yazarı Enser (2022)'in şiirin yanı sıra hikâye türünde de eser verdiği görülmektedir. Enser (2022)'in çalışmaları içinde özellikle çocuk temalı olarak kaleme aldığı eserleri göze çarpmaktadır. Araştırma kapsamında yazarın, çocuklara yönelik kaleme aldığı şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bütün toplumların hedefi, kültür aktarımını sağlayarak topluma ve kendine yetebilen faydalı birey yetiştirmek olduğundan toplumların sahip olduğu ilke, kural, norm ve değerlerin gelecek nesillere nasıl aktarılması gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple Türk kültürünün aktarılmasında değerler eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Demirel, 2019, s. 98). Türk kültürünün nesillere aktarımında çocuk şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi ile ilgili çalışmalar (Bebek, 2020; Demirci, 2018; Gök ve Alyılmaz, 2021; Göktürk, 2022; Kaya, 2019; Mazi ve Mazi, 2023; Ulu, 2018) dikkat çekmektedir. Değerleri içeren çocuk şiirleri üzerine yapılmış araştırmaların sayısının artması ile toplumun kendine ve topluma faydalı birey yetiştirirken daha fazla nitelikli yazılı ve basılı kaynağa ulaşılacaktır. Bu sebeple Azerbaycan edebiyatı yazarlarından Enser (2022)'in çocuk temalı şiirlerinde bulunan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi, “Azerbaycan Türkçesi ile yazılmış olan çocuk şiirlerinde değerler, alt değerler nelerdir ve bu değerler çocuk şiirlerinde ne oranda yer almıştır?” şeklindedir. Bu problemten hareketle Enser (2022)'in çocuklara yönelik yazmış olduğu “*Kucağımda Dünya Var Çocukların Dünyası*” adlı şiir kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesinin kuramsal çerçeveye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; desen, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada Enser (2022)'in “*Kucağımda Dünya Var Çocukların Dünyası*” adlı eserinde Azerbaycan Türkçesiyle kaleme alınan çocuk temalı şiirlerde belirlenen değerlerin araştırıldığı bu çalışmada değerler, fenomenlerin (olguların) içinde bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 66). Araştırmada incelenen şiirler Azerbaycan Türkçesi ile yazılmıştır. Ancak değerleri belirlemede ölçünlü Türkiye Türkçesi kullanılmıştır.

### 1.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Azerbaycan Türkçesiyle yazılmış çocuk şiirleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Enser (2022) tarafından kaleme alınan “*Kucağımda Dünya Var Çocukların Dünyası*” adlı kitapta bulunan 107 şiir oluşmaktadır. Enser'in, 2022 yılında Ankara'da Sonçağ Kültür Yayınları tarafından yayımlanan “*Kucağımda Dünya Var Çocukların Dünyası*” isimli kitabındaki ölçünlü Türkiye Türkçesine aktarılmış şiirlerin başlıkları ise: “Kucağımda Dünya Var, Küçükler”, “Ben Vatanı Seviyorum”, “Harfler, Biz Sporu Severiz”, “Çocuk İstiyor”, “Sev Kuzum”, “Yardı mımsın”, “Babam”, “İtibarlı Eller”, “Bayrağın Rengi”, “Seviyorum”, “Göründü”, “Oğul”, “Akıllı Sona”, “Dedemin Gözlüğü”, “Nene”, “Nenemin Yemeği”, “Nenem”, “İnsan Yaratmış”, “Ceviz Ağacı”, “Acı Çiğdem”, “Dost

Asmalar”, “Güllü Razi Oldu”, “Senin de Emegin Var”, “Yelkovani Kim Döndürür?”, “Jiguli”, “Ayten’in İtirafı”, “Gelecek Efendilerim”, “Nenem Küsmesin”, “Adaşım”, “Gelişine Kurban Olayım”, “Aşık Oldum”, “Kurban Olayım”, “Yaramaz Veli”, “Oğlan İsmi”, “Kardeşimi Sallamak”, “Ben Hayranın Çocuğum”, “Akıllı Bilal”, “Kendi Kendini Azarladı”, “Ben Babama Sığındım”, “Annesini Arıyor”, “Senin Boyun Uzuyor”, “Adilin Hatası”, “Tergül’ün Yanıtı”, “Yaramaz Şelale”, “Yaramaz Elman”, “Yalancı Ekber”, “Benim Adım”, “Silgi”, “Yararsız Konuşma”, “Benim Vatanım”, “Şehit Kardeşi”, “Ana Dilim”, “Büyüğe Saygı”, “Petrole Altın Diyorlar”, “Kendim Başardım”, “Hatıra İsim”, “Sevsin Büyük Vatan”, “Sevmeyen Korkar”, “Dede Dileği”, “Anaokulu”, “Bilgi ve Öğretmen”, “Dilde Takılı Kaldı”, “Güvercin Gel”, “Sinir Otu”, “Ayı Yavrusu”, “Adaş Çiçek”, “Muhabbet”, “Ormanların Hakimi”, “Ayağı Bağlı Serçe”, “Çaprazgaga”, “Açgözlü”, “Arkadaş Güvercinler”, “Gücenmiş Adaşın”, “Martılar”, “Kar Çiçeği”, “Baykuş”, “Havalı Diş”, “Ay Havuza Düştü”, “Neneye Armağan”, “Babam Hekim”, “Ay Hazar’da Yüzüyor”, “Küskün Elşad”, “Tatlı Nenem”, “Birbirlerini Kazansınlar”, “Dudağımı Büktü”, “Ben Barıştıracam”, “Dedemi Yormadım”, “Nenenin Bastonu”, “Hasta Nenem Küsüyor”, “Temkinim”, “Seyirci Temkin”, “Yaramaz Hanım”, “İki Armağan”, “Sekizin Seksen Oldu”, “Dokuzun Doksan Oldu”, “Doğum Günün Kutlu Olsun”, “Torunum Laleye”, “İki Yaşın Kutlu Olsun”, “Canlan Oğlum”, “Deden Ömrünü Yaşa”, “On Bir Yaşın Kutlu Olsun”, “Bana Torun Verdin”, “Doğum Günün Kutlu Olsun”, “Ön Bahçede Ol”, “Torunum Heyale’ye” şeklindedir.

### 1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, doküman analizi tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Doküman analizi, araştırma konusuyla ilgili çalışma bilgilerinin yer aldığı yazılı dokümanların analiz edilmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 187). Çalışmada öncelikle kodlama işlemi yapılmış ve değerler belirlenmiştir. Bu aşamada belirli özellikleri arasında fark olan değerlerin ilişkisi dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. (Baltacı, 2019, s. 374). Kod ve temaların tespiti içinse içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin ardından oluşan verilerin analizinin güvenilirliğinin tespitinde Miles ve Huberman (1994, s. 64)’ın (Güvenirlilik: Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) tekniği kullanılmıştır. Ortaya çıkan tema ve kodlar için güvenirlilik değeri .91 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise ortaya çıkan kod ve temalar öncelikle tablo şeklinde verilmiştir. Ardından kod ve temalardan oluşan kod bulutu görsel olarak sunulmuştur. Bu araştırmanın verilerinin analizinde ve görselleştirilmesinde MAXQDA 2024 nitel analiz programı kullanılmıştır.

### 1.4. Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenirlilik 4 aşamada belirlenmektedir. Bunlar sırasıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek 2021, s. 279). Araştırmanın inandırıcılığının belirlenmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu kapsamda araştırma süreci ve çeviri için “profesör” ünvanlı bir öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabilirlik için şiirlerin ayrıntılı betimlemelerine yer verilmiştir. Tutarlılık incelemesini sağlamak amacıyla veri analizi sonucunda oluşan tema ve kodlara ilişkin nitel verilerin tutarlılığı bir doktora öğrencisiyle birlikte karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda çalışma süresince çıkması muhtemel hatalar önceden engellenmiştir. Son aşama olan teyit edilebilirlik, araştırmanın ham verilerinden yararlanılarak bulgular ile sonuçlar kısmında kontrol altına alınmıştır.

## 2. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu kısmında “Azerbaycan Türkçesi ile yazılmış olan çocuk şiirlerinde değerler, alt değerler nelerdir ve bu değerler çocuk şiirlerinde ne oranda yer almıştır?” şeklindeki araştırma problemine yönelik analizlerin sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Değerlerin Dağılımı

Değerler (Kategoriler)	Alt Değerler (Kod)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sevgi	Torun sevgisi	55	17.02
	Dede-Nine sevgisi	48	14.86
	Çocuk sevgisi	45	13.93
	Akraba sevgisi	9	2.78
	Sevgi Toplam	157	48.60
Saygı		24	7.43
Sorumluluk		17	5.26
Vatanseverlik		26	8.04
Din		7	2.16
Çalışkanlık		15	4.64
Paylaşma		28	8.66
Cesaret		3	0.92
Yardıms severlik		16	4.95
Misafirperverlik		3	0.92
Cömertlik		2	0.61
Dürüstlük		3	0.92
Fedakârlık		3	0.92
Sabır		10	3.09
Dayanışma		7	2.16
Vefa		2	0.61
Değerler Genel Toplam		323	100

Tablo 1’e göre sevgi değeri (%48.6), incelenen çocuk şiirlerinde sıklıkla kullanılan bir değer olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu duruma göre sevgi değerinin, Azerbaycan Türk kültüründe en önemli değer olarak görülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sevgi değerini, paylaşma (%8.66), vatanseverlik (%8.04), saygı (%7.43), sorumluluk (%5.26), yardıms severlik (%4.95) ve çalışkanlık (%4.64) değeri takip etmektedir. Şiirlerde genel olarak bu değerlerin kullanılmasına dikkat edildiği düşünülmektedir. Şiirlerde en az tercih edilen değerler ise vefa (%0.61) ve cömertlik (%0.61) şeklindedir. Bu iki değer in şiirlerde az geçmesinin sebebi, genel olarak bu değerlerin bir hikâye örgüsü içerisinde verilebilmesi ve çocuk şiirlerinin yapı olarak nesir şeklinde olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca değerlerin yüzde oranları arasındaki fark incelendiğinde en fazla kullanılan değer ve en az kullanılan değer arasında (%48) büyük bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumun topluma ve çocuklara aşılacak istenen değerler içerisinde öncelik sırasının olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde sevgi değerine ait 4 alt değer in bulunduğu görülmektedir. Alt değerler incelendiğinde toruna duyulan sevgi, dede ve nineye duyulan sevgisi, çocuk sevgisi, akrabaya duyulan sevgi şeklindedir. Şiirlerde, torun sevgisi alt değer in oldukça yüksek bir oranda kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumun, şiirlerin konusunun çocuk odaklı olması ve yazarın torun sevgisi alt değer in topluma aktarmak istemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Şiirlerde değerlerin kullanım durumunu tespit etmek amacıyla içerik analizi işlemi yapılmıştır. Ayrıca şiirlerden değerlere ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlardan elde edilen değerler kod bulutu olarak Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Değerler Kod Bulutu

## 2.1. Sevgi

Kişinin karşılıksız olarak gösterdiği alaka, arkadaşlık, yarenlik, sevecenlik ve diğer kâmlık gösterecek kadar kuvvetli olan sevmeye hissidir. (Ayverdi, 2005, s. 2759). Sevgi değerinin, kişiler arası ilişkilerde bireylerin birbirlerine itimat etmelerine ve bu şekilde yaşantılarından haz almalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir (Yıldız, 2011, s. 207). Bu şiir kitabında sevgi değeri; toruna duyulan sevgi, dede-nineye duyulan sevgi, çocuk sevgisi, akrabaya duyulan sevgisi olarak geçmektedir. Aşağıda her alt değer yan başlık şeklinde alınmış ve o alt değere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 2.1.1. Torun Sevgisi

Azerbaycan çocuk şiirlerinde torun sevgisi oldukça yüksek bir oranda kullanılmıştır. Bu duruma dair aşağıda örnekler verilmiştir:

“Sekizin Seksen Olsun” adlı şiirde dedenin toruna sevgisi şu şekilde verilmiştir: “...Gelişine kurban olayım...” (Enser, 2022, s. 100). Yine aynı şiirden başka bir alıntı örneği şu şekildedir “...Sekizin seksen olsun / Seksenin de yüz oğul...” (Enser, 2022, s. 100). Başka bir şiir olan “Doğum Günün Mübarek Olsun”da ise dedesi torununun doğum gününü şu şekilde kutlamıştır: “...Güzel torunum doğum günün / Mübarek olsun, mübarek...” (Enser, 2022, s. 101). Yine aynı şiirden başka bir torun sevgisi alıntısı “...Ömrün mutlulukla dolsun / Sevdiğim kızım Lale / Güzel Lalemsin benim...” (Enser, 2022, s. 101).

### 2.1.2. Dede-Nine Sevgisi

Bu kitaptaki şiirlerde dede-nine sevgisi yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Bu duruma dair aşağıda örnekler verilmiştir:

“Nene” isimli şiirde torunun nine sevgisi şu şekilde verilmiştir: “...Nene, ay nenem / Kurban olayım ben sana...” (Enser, 2022, s. 21). “Neneye Armağan” adlı şiirde ise torunların ninesinin doğum gününü kutlaması şu şekilde geçmektedir: “...Lale, gül ve çiçek verdi / Onu öptü

/ *Ferit, tespih verdi / Nenesinin kara gözlerinden öptü / Temkin ise nenesine sarıldı...*” (Enser, 2022, s. 85). Ayrıca “Gelecek Efendilerim” isimli şiirde torunun dede sevgisi şu şekilde verilmiştir: “...*Beni seven torunlarım...*” (Enser, 2022, s. 33).

### 2.1.3. Çocuk Sevgisi

Şiir kitabında çocuk sevgisi alt değerinin kullanıldığı alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Kardeşimi Sallamak” adlı şiirde annenin çocuğuna olan sevgisi şu şekildedir: “...*Anne sevimli bebeğini kucağına aldı / Mırıldanarak ninnisini okudu...*” (Enser, 2022, s. 41). “Yardımlımsın” adlı şiirde babanın çocuğa sevgisi şu şekilde geçmektedir: “...*Şeker oğlum / Tath oğlum...*” (Enser, 2022, s. 12). Yine aynı şiirde çocuk sevgisi “...*Ömrümün güzelliği/ Gözümün nur ışığı oğlum...*” (Enser, 2022, s. 12).

### 2.1.4. Akraba Sevgisi

Bu kitapta, akraba sevgisi değeri oldukça fazla kullanılmaktadır. Bu durumu gösteren doğrudan alıntı örneği aşağıda sunulmuştur:

“Akıllı Bilal” adlı şiirde akraba sevgisi şu şekilde verilmiştir: “...*Bilal kardeşini sevip öptü...*” (Enser, 2023, s. 43). Ayrıca “Büyüğe Saygı” adlı şiirde hala ve yeğeni arasındaki durum şu şekilde verilmiştir: “...*Yeğenini gören halası ona sarıldı...*” (Enser, 2022, s. 59).

## 2.2. Saygı

Saygı, kişinin iletişim kurduğu varlığa ve nesneye nezaketli olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Tahirova, 2019, s. 66). Bu tanımlama, kişinin, düşünce ve davranışlarına dikkat etmesi sonucunda karşısındaki kişiye önem vermesi olarak da belirtilebilir (Akarsu, 1998, s. 156). Özçelik (2011, s. 65)’e göre ise saygı, başka kişilerin hak ve hukukuna riayet etme fiilidir. Türk kültüründe saygı, kendisinden büyük bireylere, olgun ve yüksek tecrübeye sahip kişilere karşı duyulan bir histir. Bu kapsamda saygı değeri, Türk toplumlarında gelenek olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu değer gençlere ve çocuklara kazandırılmasına ebeveynler tarafından ehemmiyet gösterilmektedir. İncelemeye konu olan kitapta saygı değeri, yoğun şekilde yer almaktadır. Bu duruma dair aşağıda örnekler verilmiştir:

“Harfler” adlı şiirde Ş harfinde verilen saygı değeri şu şekildedir: “...*Şirvaniye, Şemkire / Saygı gösterip selam duy...*” (Enser, 2022, s. 7). Ayrıca “Nene” adlı şiirde ise torun ve ninesi arasında geçen durum şu şekilde verilmiştir: “...*Bir bardak çay vereyim / Ben mutlu oldum / Nene çok teşekkür ederim...*” (Enser, 2022, s. 21). Farklı bir şiirde “Ceviz Ağacı” ise dede ve ceviz ağacı arasında geçen durum şu şekilde geçmektedir: “...*Bu ağacı her gördüğüm de / Ben ona saygı duyarım...*” (Enser, 2022, s. 25). Yine başka bir şiirde “Büyüğe Saygı” dede ve torun arasında belirtilen durum şu şekilde verilmiştir: “...*Oturarlardan biri yerini yaşlıya verdi...*” (Enser, 2022, s. 59). Aynı şiirde “...*Büyüğe saygı gösterelim / Bizler de yaşlandığımızda / Böyle bir hürmet görelim...*” (Enser, 2022, s.59).

## 2.3. Sorumluluk

Sorumluluk, bir kişinin görevi sırasındaki fiillerinin mesuliyetini alması olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Sorumluluk değeri, Türk kültüründe oldukça önemli bir değer olarak görülmektedir. Belirtilen kitapta da olabildiğince çok örnekte geçmektedir. Eserde sorumluluk değerinin, şiirlerde aile büyüklerinin torunlarının sorumluluğunu alıp bir yere

götürmesi şeklinde yer verildiği göze çarpmaktadır. Bu değerle ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Adaş Çiçek” adlı şiirde ninesi ve torunun arasında geçen durum şu şekilde verilmiştir: “...Bir gün nenesi / Menekşe’yi ormana götürdü...” (Enser, 2022, s. 72). Farklı bir şiir olan “Martılar” da ise dedesinin torununu gezintiye çıkartması durumu şu şekilde geçmektedir: “...Dedesi ve Ferit / Milli sahil parkına / Gezintiye çıkmıştı...” (Enser, 2022, s. 80). Ayrıca sorumluluk değeri, “Küskün Elşad” adlı şiirde şu şekilde verilmiştir: “...Siz sessiz olun dedi / Dedesi elinden tuttu / Onu bahçeye götürdü...” (Enser, 2022, s. 88).

#### 2.4. Vatanseverlik

Öner (2008, s. 261)’e göre vatan, bir toplumun maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşıladığı toprak veya arazi parçasıdır. Türk toplumunda ve kültüründe vatanseverlik oldukça mühim bir değer olarak göze çarpmaktadır (Tel, 2014, s. 700). Bu değere ait eserde yer alan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Göründü” adlı şiirde Azerbaycan’ın kurtulması sırasında yapılanlar şu şekilde verilmiştir: “...Karkar ve Hekeri ırmakları / Suyu kan rengi oldu / Bu kan deryasında ise / Azerbaycan ortaya çıktı...” (Enser, 2022, s. 17). Başka bir şiir olan “Oğul” da ise genç kuşaklara vatani korumak için verilen tavsiye şu şekilde verilmiştir: “...Cephelerde düşmanı alt et oğul / Kendini askerlerimize dâhil et, oğul...” (Enser, 2022, s. 18). Ayrıca “Şehit Kardeşi” adlı şiirde vatanseverlik değeri şu şekilde aktarılmıştır: “...Her şehit geldiğinde / O hep ağlar...” (Enser, 2022, s. 57).

#### 2.5. Din

Din, bireylerin hayatındaki eylem, düşünce ve davranışlarını anlamlandırması şeklinde tanımlanmaktadır (Uysal, 1996, s. 118). Bir başka tanımda ise kişileri inandıkları tanrısına ulaştırın yol şeklinde açıklanmıştır. (Özensel, 2003, s. 225). Çalışmada incelenen kitaptaki şiirlerin içerisinde dinî değerleri işaret eden ifadeler de bulunmaktadır. Bu değere yönelik alıntı misalleri aşağıda verilmiştir:

“Harfler” adlı şiirde M harfini anlatırken peygambere atıf şu şekilde verilmiştir: “...Marağa, Merand ve Murov dağı / Dünyada Muhammed var... (Enser, 2022, s. 6). Yine aynı şiirde Ş harfini anlatırken “...Ş’de Haydar dedenin / Şair şehriyara rahmet olsun...” (Enser, 2022, s. 7). Başka bir şiir olan “İnsan Yaratmış” da ise dini değer şu şekilde verilmiştir: “...Kuşu, denizi, dağı ve dereyi / Allah önce yaratmıştır...” (Enser, 2022, s. 24).

#### 2.6. Çalışkanlık

Can ve Göde (2022, s. 55)’ye göre çalışkanlık, gerçekleştirilen aktivitelerde gayretli olma hâlidir. Çalışkanlık değeri özelliklerini gösteren bireyler, insanların yaşamlarını daha çok kolaylaştırmak için çaba sarf ederler (Özçelik, 2011, s. 70). Şiirler, çocuk temalı olduğu için sadece fiziki olarak çalışma belirtilmemektedir. Sınavlardan alınan başarı da çalışkanlık olarak ifade edilmektedir. Çalışkanlık değeri, bu kitaptaki çocuk şiirlerinde çokça yer almaktadır. Aşağıda bu değere ilişkin alıntı örneklerine yer verilmiştir:

“Dost Asmalar” adlı şiirde çalışkanlık değerine ilişkin Arif’in avluda ustalıklarla dikmiş olduğu üzüm bağı şu şekilde verilmiştir: “...Arif avluda bir çift şanı asmasından dikti / Bunu mahir bir bahçıvan gibi yaptı...” (Enser, 2022, s. 27). Yine “Senin de Emeğin Var” adlı şiirde çalışkanlık değerine ilişkin dedenin torunuyla tarlada çalışması şu şekilde verilmiştir: “...Ekilmiş

*tarlalarından yabani otları koparttı / Dedem tarlanın su kanallarını açtı. / Ben mısır serptim / Üstünü toprak attım ve kovayla suladım...*” (Enser, 2022, s. 29). Başka bir şiir olan “Adil’in Hatası”nda ise matematik dersine ilişkin çalışkanlık durumu şu şekildedir: “...*Adil, kalemi eline aldı / Kitaptaki örnekleri defterine geçirdi / Örnekleri aktarıp çözmek için çok uğraştı / Eliyle, gözüyle ve başıyla birlikte çok çalıştı...*” (Enser, 2022, s. 48).

## 2.7. Paylaşma

En az iki ya da daha çok bireyin bir şeyi kendi aralarında bölüştürmesi anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Diğer bir tanımda ise paylaşmak, parasal olarak belli bir kıymeti olan nesnelerin bireysel bir beklenti içerisinde girmeden vermektir (Özçelik, 2021, s. 42). Şiirlerde paylaşma değeri, sadece maddi kıymeti olan varlıkların paylaşılması şeklinde değil, bilgi verme olarak paylaşma değeri olarak görüldüğü göze çarpmaktadır. Çoğu şiirde verilmiş olan paylaşma değeriyle alakalı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Harfler” isimli şiirde verilen bilgi paylaşma şu şekilde aktarılmıştır: “...*E harfinde ressam olursun / Evleri doldur / Bilime yeşil ışık ver / O hayat verir bize...*” (Enser, 2022, s. 4). Başka bir şiir olan “Petrole Altın Diyorlar” da ise dedenin torunlarıyla bir bilgiyi paylaşması şu şekilde verilmiştir: “...*Altın sapsarı olur / Al rengi kırmızıdır / O parlaklığı ile akalda kalır / Kara petrole ya neden altın diyorlar baba? / Çünkü onun yerine koyacağın / Bir şey hayatta pek yoktur / Ama bildiğin altından / Geri kalmaz oğul / O olmasa hayat durur...*” (Enser, 2022, s. 60).

## 2.8. Cesaret

Bireyin büyük zarar ve yok olmaya neden olabilecek durum karşısında çekinmeden ve korkmadan kendine güvenerek öne atılma iradesidir (Ayverdi, 2005, s. 477). Türk toplumunda ve kültüründe korkak olma durumu hiçbir zaman kabul görmemiştir. Cesur olma eyleminin yeni nesillere aktarılması bu açıdan önem arz etmektedir (Özçelik, 2011, s. 60). Aşağıda cesaret alt değerlerine ilişkin alıntılar verilmiştir:

“Sevmeyen Korkar” adlı şiirde dede ve torun arasında geçen ifade şu şekilde verilmiştir: “...*Oğul, bu derelerde / Geniş ormanlarda / Korku hiç bilmiyor musun sen? / Tek başına geziniyorsun...*” (Enser, 2022, s. 64). Ayrıca “Oğul” adlı şiirde cesaret değeri şu şekilde geçmektedir. “...*Sen kaplan gibi dövüş ki / Memleket korkak görünmesin...*” (Enser, 2022, s. 18).

## 2.9. Yardımseverlik

Yardımseverlik tanım olarak hayırseverlik olarak belirtilmektedir (TDK, 2023). Bireyin kişisel kazancını düşünmeden genel olarak iç dünyasını tatmin etmek amacıyla geleceğe ilişkin yapılan parasal ve manevi fiillerdir (Özçelik, 2021, s. 42). Bu kitapta geçen yardımseverlik değerine yönelik alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“Yalancı Ekber” adlı şiirde Ekber ve Şule’nin yardımseverlik durumu şu şekilde verilmiştir: “...*Şule kapıyı çaldı / İçeriye birden girdi / Ekber defterini al / Ben sokakta buldum sana getirdim...*” (Enser, 2022, s. 52).

## 2.10. Misafirperverlik

Misafirperverlik değeri kısaca konukseverlik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Misafirperverlik, bilhassa Türk toplumunda örf, adet ve önemli değerlerden biri olarak görülmektedir (Yiğit ve Kesmeçi, 2015, s. 1334) Belirtilen kitaptaki şiirlerde konukseverlik değerine ilişkin alıntılar aşağıda belirtilmiştir.



“Birbirlerini Kazansınlar” adlı şiirde misafirperverlik değeri şu şekilde göze çarpmaktadır: “...Zafer kalpten gülerken / Ben de hemen çay verdim...” (Enser, 2022, s. 90). Başka bir şiir olan “Yararsız Konuşma” da ise misafir gelenlere yemek hizmeti durumu şu şekilde verilmiştir: “...Bakü’den halamın kızı geldi / Şehrimize misafir olarak geldi / Annem yemeğe davet etti / Nenemin yaptığı güzel aş / Ben de sofraya koydum...” (Enser, 2022, s. 55).

### 2.11. Cömertlik

Para ve malını esirgmeden verme durumuna cömertlik denir (TDK, 2023). Azerbaycan çocuk şiirlerinde bulunan cömertlik değeriyle ilgili aşağıda alıntılar verilmiştir:

“Silgi” adlı şiirde baba ve oğul arasında cömertlik şu şekilde verilmiştir: “...Sevgili babam / Bana çok güzel bir silgi aldı...” (Enser, 2022, s. 54). Başka bir şiir olan “İki Armağan” da ise nine ve torun arasında geçen cömertlik değeri şu şekilde verilmiştir: “...Nenesine göz kırpar / Ayakları takılır nenesine / Bak bu bayramda ona / İki hediye alınır...” (Enser, 2022, s. 99).

### 2.12. Dürüstlük

Dürüst insan, verdiği sözde duran, belirlenmiş kurallara riayet eden ve davranışlarında doğruluktan ayrılmayan bireye denilmektedir (TDK, 2023). Dürüstlük, genellikle davranış ve düşüncelerinde doğru ve sözüne güvenilir kişi olmaktır. (Güventürk, 2017, s. 30). Bu değere ilişkin durumu gösteren alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Harfler” adlı şiirde C harfinin tanıtımı sırasında karşımıza çıkan dürüstlük durumu şu şekilde verilmiştir: “...C harfinde yazar / Celil ve Caferi akla gelir / Lider Cavit ve yazar / Cavidan’ın sözlerini tutun...” (Enser, 2022, s. 4). Farklı bir şiir olan “Hatıra İsim” de ise dedenin sözünde durmasını şu şekilde verilmiştir: “...Benim torunum adaşım / Yaşım oldukça çok ve baya bir eğitim aldım / Benim sözümde yalan olmaz...” (Enser, 2022, s. 62).

### 2.13. Fedakârlık

Fedakârlık, özverili olmak anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Fedakârlık değeri toplumdaki kişilerce pek tercih edilmemektedir (Özçelik, 2011, s. 45). Kitaptaki çocuk şiirlerinde bulunan fedakârlık değeri aşağıdaki alıntılarla örneklendirilmiştir:

“Silgi” adlı şiirde babanın yapmış olduğu fedakârlık çocuğun sözleriyle şu şekilde verilmiştir: “...Hayat dostluk dolu / Çok güzeldir / Babamın hayatı benim / Hatalarımı düzeltmekle geçiyor...” (Enser, 2022, s. 54). Diğer bir şiir olan “Dedemi Yormadım” da ise dedenin fedakârlığı şu şekilde verilmiştir: “...Öyle bilmezsin ki / Deden yaşlandı ve yoruluyordur / Onun nasırlı elleri / Şehir kuracak kadar çalışmıştır...” (Enser, 2022, s. 93).

### 2.14. Sabır

Sabır; zor, kötü ve keder verici koşullara sebat ederek bu durumun sonucunda gelen mal, para ve manevi durumlar ile ödüllendirilmektir (Doğan, 1990, s. 3008). Kitaptaki çocuk şiirlerinde bulunan sabır değeri aşağıdaki alıntılarla örneklendirilmiştir:

“Dede Dileği” adlı şiirde dedenin torun beklemesi ve sonrasında duyduğu sevinç şu şekilde verilmiştir: “...Yaramaz torunum / Doğum günün / Mübarek güne denk geldi / Seninle sevinç geldi / Keder arkada kaldı...” (Enser, 2022, s. 65). Farklı bir şiir olan “Güllü Razı Oldu” da ise gül diken Güllü ’nün çiçeğine bakma durumu şu şekilde verilmiştir: “...Küçük Güllü / Avluda saksıya gül dikti / Bakımını hep yaptı...” (Enser, 2022, s. 28).

### 2.15. Dayanışma

Bir grup insanın benzer hedefleri gerçekleştirmek için karşılıklı olarak yardımlaşması anlamına gelmektedir (Tahirova, 2019, s. 49). Başka bir tanımda ise insan ilişkilerinde kişilerin duygu, fikir ve ortak fayda için birbirlerine destek olması olarak belirtilmektedir (TDK, 2023). Bu kitaptaki şiirlerde geçen dayanışma değerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“Açgözlü” adlı şiirde kuşların birbiriyle dayanışması şu şekilde verilmiştir: “*Anne kuş iki defa / Kuluçkaya yatıp yavru kuş yapar / Baba kuş ise hem yem taşır / Hem de onu koruyarak destek olur...*” (Enser, 2022, s. 77). Başka bir şiir olan “Adaşım” da ise dedenin toruna desteği şu şekilde verilmiştir: “*...Bu hayatta dosdoğru git / Geri hiç dönme benim tacım / Sana gerekirse gelirim ben...*” (Enser, 2022, s. 35).

### 2.16. Vefa

Kişilerin, kendilerini geçmişte destekleyen kişilere gösterdiği sevgi ve dostluk bağı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Vefa değeri toplum tarafından genç nesillere kazandırılması gereken önemli bir değer olarak görülmektedir (Özçelik, 2021, s. 69). Bu kitaptaki şiirlerde geçen vefa değerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“Nenenin Bastonu” adlı şiirde torunun nineye vefası şu şekilde verilmiştir: “*Beni nenem çağırdığı zaman / Ben tekrar tekrar ona dönüyorum / Dinlenmek istediği zaman / Baston gibi destek oluyorum ona...*” (Enser, 2022, s. 94).

### 3.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bütün toplumların kendi kültürlerine ait değerleri genç kuşaklara aktarabileceği yollardan biri de şiirlerdir. Enser (2022) tarafından kaleme alınan Azerbaycan Türkçesiyle yazılan çocuk şiir kitabı yetişkinlere, gençlere ve çocuklara Azerbaycan Türk kültüründe bulunan değerleri kazandırabilmesi yönüyle dikkat çekmektedir. Enser (2022)’in çocuklara yönelik yazmış olduğu “*Kucağımda Dünya Var Çocukların Dünyası*” adlı şiir kitabında bulunan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Enser (2022)’in kitabında incelenen şiirlere ait sonuçlardan ilkinde değerlerin eşit ve yakın oranda dağılmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumun her şiire ait ana duygunun, birbirinden farklı değerlere yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Tahirova (2019, s. 79)’nın Azerbaycan çocuk edebiyatı yazarı Abdulla Saik’in eserlerini değerler eğitimi açısından incelediği araştırmasında, bu eserlerde değerlerin eşit olarak dağılmadığı belirlenmiştir. Ulu (2018, s. 263)’nun çalışmasında ise Arif Nihat Asya’nın şiirleri, değerler eğitimi kapsamında incelenmiş ve çalışmada değerlerin eşit olarak dağılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Gök ve Alyılmaz (2021, s. 1547)’in çalışmasında Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun şiirleri değerler eğitimi kapsamında incelenmiş ve değerlerin eşit olarak dağılmadığını belirtmiştir. Yine Durukoğlu ve Doyumgoç (2017, s. 174)’un araştırmasında Ahmet Muhip Dıranas’ın şiirleri, değerler eğitimi açısından incelenmiş ve değerlerin eşit olarak dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Tay ve Nalçacı (2020, s. 260)’nın araştırmasında ise İstiklal Marşı, değerler eğitimi kapsamında incelenmiş ve değerlerin kullanım açısından eşit dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen tüm araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Enser (2022)’in kitabında incelenen şiirlere ait sonuçlardan ikincisinde, şiirlerde sıklıkla sevgi değerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuca göre Türk kültüründe topluma

aktarılması beklenen en önemli değerin sevgi değeri olduğu ortaya çıkmaktadır. İlgili alanyazında Kurtoğlu (2017, s. 119). Âşık Veysel'in şiirlerini değerler eğitimi açısından incelediği çalışmada, en fazla sevgi değerinin kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca Gök ve Alyılmaz (2021, s. 1547)'in Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun şiirlerini değerler eğitimi açısından incelediği çalışmada, şiirlerde en çok sevgi değerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu çalışmalar mevcut araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Ancak Tahirova (2019, s. 82)'nin yaptığı çalışmada vatanseverlik değerinin, Ulu (2018, 263)'nin yaptığı çalışmada dini değer, Durukoğlu ve Doyumgoç (2017, s. 177)'in yaptığı çalışmada doğa değerinin, Göktürk (2022, s. 115)'ün yaptığı çalışmada vatanseverlik değerinin, Tay ve Nalçacı (2020, s. 260)'nin çalışmada ise vatanseverlik değerinin en fazla kullanılan değer olarak belirlendiği göze çarpmaktadır. Belirtilen bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla çeliştiği görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise vefa ve cömertlik değerinin diğer değerlere nazaran oldukça az kullanılmasıdır. Çocuk şiirleri, nesir şeklinde yazılmadığı için vefa ve cömertlik değerlerinin daha az kullanıldığı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Tahirova (2019, s. 79)'nin araştırmasında Azerbaycanlı yazar Abdulla Saik'in şiirlerinde vefa ve cömertlik değerlerinin en az kullanılan değerler olduğunu belirttiği göze çarpmaktadır. Yine Kurtoğlu (2017, s. 119)'nun değerler eğitimi ile ilgili çalışmada şiirlerde en az kullanılan değer, vefa olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Gök ve Alyılmaz (2023, s. 1547)'in araştırmasında cömertlik ve vefa değerlerinin çok kullanılmadığı belirtilmiştir. Belirtilen araştırmaların sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulabilir. Bu araştırma, fenomenoloji deseninde tasarlanan bir çalışmadır. Farklı araştırma desenleriyle tasarlanan Azerbaycan ve Türk kültürüne ilişkin derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada Enser (2022)'in çocuk temalı şiir kitabı incelenmiştir. Farklı kültürlerden yazarlara ilişkin çocuk temalı şiir kitapları da değerler bağlamında incelenebilir. Diğer Türk Cumhuriyetlerinde yayımlanan çocuk temalı şiirlerde değerlerin belirlenmesi kapsamında incelenebilir.

### Kaynaklar

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılab.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. [doi:10.31592/aeusbed.598299](https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299).
- Bebek, A. (2020). *Dadaloğlu şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitapları için şiir önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Beldağ A. ve Aktaş E. (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981. [doi:10.17556/jef.72887](https://doi.org/10.17556/jef.72887).
- Can, M. ve Göde, H. (2022). Isparta efsanelerinde değerler eğitimi. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 52-63. [doi:10.55580/oguzhan.1119295](https://doi.org/10.55580/oguzhan.1119295).
- Demirci, E. (2018). Değerler eğitimi açısından Bestami Yazgan'a ait "Çıt Pıt Kutu Kutu Şiirler" adlı eserin incelenmesi. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı-I*. Burdur, s. 11-30.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.

- Doğan, M. (1990). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Rehber.
- Dönmez, B. (2011). Öğretmenlik mesleki değerlerinin aşınma sürecine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 7(19), 3-8.
- Durukoğlu, S. ve Doyumgaç, İ. (2017). Ahmet Muhip Dıranas'ın şiirlerine yansıyan değerler. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 5(11), 163-178. [doi:10.31126/akrajournal.328070](https://doi.org/10.31126/akrajournal.328070).
- Enser, B. (2022). *Kucağımda dünya var çocukların dünyası (Ed. Vefalı Enser)*. Ankara: Sonçağ Kültür.
- Gök, M. ve Alyılmaz, S. (2021). Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1535-1550.
- Göktürk, H. (2022). *Değerler eğitimi bağlamında aşık tarzı Türk şiir geleneğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.
- Güventürk, F. (2017). *İnsan ve temel değerler*. İzmir: Birleşik.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203. [doi:10.1080/713657146](https://doi.org/10.1080/713657146).
- Kaya, R. (2019). *II. Meşrutiyet sonrası yazılan ilk çocuk şiirleri kitaplarında değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtoğlu, F. S. (2017). Aşık Veysel'in şiirlerini değerler eğitimi açısından okumak. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (83), 101-123.
- Mazı, A. ve Mazı, A. (2023). Azerbaycan çocuk hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, 761-776. [doi:10.29000/rumelide.1405791](https://doi.org/10.29000/rumelide.1405791).
- Meriç, C. (1997). *Mağaradakiler*. İstanbul: İletişim.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Öner, N. (2008). *Millî zihniyet ve millî birlik*. (Ed. A. Köklügiller). Milliyetçilik nedir, ne değildir? 1, 261-271. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Özçelik, T. T. (2021). *Güney Azerbaycan masallarında değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240.
- Sarıçam, İ. ve Yangil, M. K. (2022). Nazlı Eray'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(50), 1533-1548. [doi:10.35826/ijoess.3218](https://doi.org/10.35826/ijoess.3218).
- Slater, F. (2002). "Citizenship education through secondary geography: Value and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship". Active Citizenship, Sustainable Development and Cultural Diversity. University of London Institute of Education.
- Tahirova, K. (2019). *Abdulla Şaik'in eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tay, B. ve Nalçacı, A. (2020). İstiklâl Marşı'mızda değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 243-275. [doi:10.34234/ded.753516](https://doi.org/10.34234/ded.753516).
- TDK, (2023). *Türk dili kurumları sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr>.
- Tel, M. (2014). Türk toplum yaşantısında fair play. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2, Special Issue 1, 694-704. [doi:10.14486/IJSCS139](https://doi.org/10.14486/IJSCS139).
- Ulu, H. (2018). *Arif Nihat Asya'nın "Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor" ile "Duâlar ve Âminler" adlı şiir kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, V. (1996). *Din psikolojisi açısından dini tutum davranış ve şahsiyet özellikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Yiğit, M. ve Kesmeçi, A. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1320-1338. [doi:10.7884/teke.505](https://doi.org/10.7884/teke.505).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.
- Yıldız, D. C. (2011). İbrahim Zeki Burdurlu'nun eserlerinde sevgi değeri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 203-230.
- Yurdakul, A. (2020). Değer kavramı ve değerler eğitimi. *Türk Medeniyeti*, 1(2), 14-20.

#### Extended Abstract

Poetry in children's literature typically involves both oral and written compositions. It is crucial that the poems' content portrays life experiences and conveys values that shape a child's world of meaning. This study aimed to identify the values reflected in 107 poems from the poetry book, "*Kucağında Dünya Var Çocukların Dünyası*", authored by Azerbaijani writer Bilal Enser in Azerbaijani Turkish. The author of the poetry book analysed in this study, Bilal Enser (2022), has also written works in the story genre as well as poetry. Enser's child-themed works are noteworthy. This research highlights the importance of examining Enser's poems written with the principle of "Child suitability" in terms of values education. Furthermore, as the objective of all societies is to cultivate self-sufficient and productive individuals through cultural transmission, it is crucial to establish effective methods for imparting societal principles, rules, norms, and values to future generations. Therefore, the significance of values education in the transmission of Turkish culture is evident (Yıldırım & Demirel, 2019). In this context, the analysis of Bilal Enser's poetry book, "*Kucağında Dünya Var Çocukların Dünyası*", written for children, in terms of values education, is thought to contribute to the theoretical framework.

This study analyses the values present in child-themed poems written in Azerbaijani Turkish using a phenomenological design, which is a qualitative research method (Yıldırım & Şimşek, 2023). The poems were originally written in Azerbaijani Turkish, but Istanbul Turkish was used to determine the values. The research population comprises children's poems written in Azerbaijani Turkish. The sample consists of 107 poems from the book "*Kucağında Dünya Var Çocukların Dünyası*" authored by Bilal Enser (2022).

The research data was collected using the document analysis technique. Document analysis involves analysing written documents that contain information related to the research subject. The coding process was carried out initially, and the values were determined. During this stage, coding was performed by considering the relationship between values that differ based on specific characteristics. Content analysis technique was used to determine theme and codes. The reliability of the data analysis following the content analysis was determined using Miles and Huberman's (1994) technique, which measures the level of consensus among participants by calculating the ratio of consensus to consensus plus disagreement. The determined themes and codes had a reliability value of .91. Finally, the themes and codes were presented in a table and visually as a code cloud. The data in this study was analysed and visualised using MAXQDA2024 qualitative analysis software.

The validity and reliability of qualitative research are determined through four stages: credibility, transferability, consistency, and confirmability. To establish credibility, an expert's opinion was sought and included in the research process and translation. To ensure transferability, detailed descriptions of the poems were provided. To ensure consistency in the analysis, the qualitative data related to the theme and codes resulting from the data analysis were compared with that of a doctoral student. This prevented possible errors during the study. In the final stage, confirmability was ensured by utilizing the raw data of the research and controlling it in the findings and results section.

The main finding of the study shows that the value of love (48.6%) is the most used value. This may be due to the fact that the value of love is considered to be the most important value in Azerbaijani-Turkish culture. In addition, the least preferred values in the poems are loyalty (0.61%) and generosity (0.61%). It is thought that the reason why these two values are rarely mentioned in the poems is that these values can generally be given in a scenario and children's poems are not in prose form.

Poetry is a means by which societies can pass on their cultural values to younger generations. Bilal Enser's (2022) children's poetry book in Azerbaijani Turkish is noteworthy for its ability to convey the values of Azerbaijani Turkish culture to adults, young people, and children. However, it is evident that the values presented in the analysed poems are not evenly distributed. It has been concluded that the poems have different goals aimed at distinct values. Upon examining the related literature, many studies parallel to this one can be found. Tahirova (2019) analysed the works of Azerbaijani children's literature writer Abdulla Saik in terms of values education and found that values are not equally distributed in these works. Ulu (2018) analysed Arif Nihat Asya's poems in the context of values education and found that the distribution of values was uneven. Gök and Alyılmaz (2021) analysed Bedri Rahmi Eyüboğlu's poems within the scope of values education and found that the distribution of values was unequal. Similarly, Durukoğlu and Doyumgoç (2017) analysed Ahmet Muhip Dıranas's poems in terms of values education and concluded that the distribution of values was unequal. In their research, Tay and Nalçacı (2020) analysed the National Anthem in the context of values education and found that values were not distributed equally. These studies support the findings of the current research.

After analysing this poetry book, it is evident that the predominant theme in the poems is love. It can be concluded that love is the most significant value that Turkish culture aims to convey to society. This conclusion is supported by previous studies, such as Kurtoğlu's analysis of Aşık Veysel's poems, which found that love was the most frequently used value (Kurtoğlu, 2017). Gök and Alyılmaz (2021) analysed Bedri Rahmi Eyüboğlu's poems in terms of values education and found that love was the most frequently used value in the poems. However, Tahirova (2019) focused on patriotism, Ulu (2018) on religion and Tay and Nalçacı (2020) on patriotism. These studies' results contradict the current study's findings. This situation is expected to contribute to the literature.

This study presents a phenomenological approach using qualitative research methods. Further research on Azerbaijani culture is recommended, using a variety of quantitative and mixed research methods to provide a more comprehensive understanding.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 629-649, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**UZAKTAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN  
ÖZERKLİĞİ DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**Beyzanur DURMUŞ ÖZ\***

**Kübra ŞENGÜL\*\***

**Geliş Tarihi: 9 Ocak 2024**

**Kabul Tarihi: 25 Nisan 2024**

**Öz**

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim aracılığıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçteki öğrenme özerkliği davranışlarının ortaya konması ve bu davranışların bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması modeli tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 143 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen veriler SPSS isimli programda analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere düzenli katılım sağlamaya gayret ettikleri, öğrencilerin ödev ve verilen görevleri yerine getirme konusunda yüksek düzeyde özerk davranış gösterdikleri, öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözme noktasında öğreticilere göre özerk davranmadıkları ancak kendilerine göre yeterli düzeyde özerk davrandıkları görülmüştür. Öğrenciler uzaktan Türkçe öğrenme sürecinin tamamında yeterli düzeyde özerk davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımını ve derslere kamerayla katılım sağlama düzeyi düşük bulunmuştur. Ayrıca verilerin analizinde uzaktan eğitimde derse katılım ve dersin düzenli takip edilmesi, etkileşim ve öz değerlendirme alt boyutlarında kadınların erkeklerden daha özerk davrandıkları, öğrencilerin yaşı ve özerk davranışları arasında bir ilişkinin bulunmadığı, öğrencilerin eğitim düzeyleri ile derse katılım ve dersi düzenli takip etmeleri arasında ise ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Eğitim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrenen özerkliği, dil öğretimi, uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

\* Doktora Öğrencisi; Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [bnurdurmus16@gmail.com](mailto:bnurdurmus16@gmail.com)

\*\* Doç. Dr.; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [kubratursengul@gmail.com](mailto:kubratursengul@gmail.com)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu, 14.06.2021 tarih ve 220 sayılı karar.

## INVESTIGATION OF LEARNER AUTONOMY BEHAVIORS IN TERMS OF SOME VARIABLES IN DISTANCE TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

The aim of this research is to reveal the learning autonomy behaviors of students learning Turkish through distance education and to examine these behaviors in terms of some variables. Survey research model, one of the quantitative research methods, was preferred in the study. The sample of the study consisted of 143 students learning Turkish as a foreign language. The data obtained was analyzed in the program called SPSS. As a result of the study, it was observed that the majority of the students who learned Turkish through distance education tried to attend classes regularly, the students showed a high level of autonomous behavior in completing homework and assigned tasks, and the students did not behave autonomously compared to the instructors in solving the problems they encountered in distance education, but they behaved sufficiently autonomously according to themselves. Students stated that they exhibited a sufficient level of autonomous behavior during the entire distance Turkish learning process. However, the level of use of Web 2.0 tools and camera participation in lessons during the distance learning Turkish process was found to be low. In addition, in the analysis of the data, it was found that women behaved more autonomously than men in the sub-dimensions of participation in the lesson and following the lesson regularly, interaction and self-evaluation in distance education, there was no relationship between the age of the students and their autonomous behavior, and a relationship was found between the education levels of the students and their participation in the lesson and their regular follow-up of the lesson has been detected.

**Keywords:** Distance education, teaching Turkish as a foreign language, learner autonomy, language education, teaching Turkish as a foreign language from a distance.

### Giriş

Günümüz dünyasının hızla küreselleşme ve büyük bir hızla değişme gibi bir özelliği olduğu bilinmektedir. Gelişen ve değişen dünya düzeninin en büyük öncüsü olan teknoloji, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklerin ve gelişmelerin öncüsü olmaktadır. Dünya genelinde hızla değişen ve yenilenen eğitim yaklaşımları Türk eğitim sisteminde de kendisine yer bulmaktadır. Türk eğitim sisteminde 2005-2006 yıllarına kadar davranışçı eğitim modeli tercih edilmiş, 2005-2006 yılları itibarıyla ise daha yenilikçi ve modern eğitim yaklaşımlarına imkân tanıyan yapısalcı eğitim modeline geçiş yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre: “Eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir”.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte bazı kavramlar hayatımıza girmiştir. Bu kavramlardan biri de “özerk öğrenme”dir. Bu kavram Henri Holec tarafından 1981 yılında ortaya atılmış olsa da kavramın hayatımıza girmesi 2005-2006 yıllarını bulmuştur. Özerk öğrenme kavramı, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla örtüşen bir kavramdır. Özerk öğrenme süreci öğrenenlerin derste aktif olduğu, katılım noktasında istekli olduğu, öğrenme sürecine dair sorumlulukları üstlendiği bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşım da tam olarak bu süreçleri destekler. Özerk öğrenenlerin öğrenme sürecini kendileri yönetmeye çalışması,



öğretmenlerini bu süreçte tam bir rehber ve yol gösterici olarak kullanmaları gibi yönleriyle yapılandırmacı anlayış ve özerk öğrenme süreci birbirlerini tamamlar niteliktedir.

Öğrenen özerkliği kavramı en geniş hâliyle, öğrenenlerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmesi anlamına gelmektedir. Öğrenme sürecinin sorumluluğunu alan bireyler, bu sorumlulukları üstlendikleri ölçüde özerk öğrenen olabilmektedirler.

Holec'e (1981) göre öğrenen özerkliğinin üç farklı tanımı bulunur. İlk tanımında öğrenenler öğretmenlerden bağımsız olarak çalışırlar. Bağımsızlıktan kasıt öğrencinin tamamen yalnız veya kendi programına göre hareket etmesi değildir. Öğrenci, daha önce hazırlanmış olan ders programlarından yararlanarak öğrenme sürecini ilerletir. İkinci tanım ise öğrencinin daha da aktif olduğu bir süreci bizlere anlatır. Bu tanımda, ilk tanımda mevcut programı uygulayan öğrenci artık program üzerinde değişiklik yapabilmekte ve katkısını ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla bu tanımda öğrenen daha aktif konumdadır. Üçüncü tanımda ise artık öğrenci için tam anlamıyla "özerk öğrenen" diyebildiğimiz bir durum ortaya konulur. Öğrenci, artık özerk öğrenme davranışını bir nitelik olarak kazanmıştır ve öğrenme sürecinde kullanabilecektir. Ancak özerk öğrenme davranışı bir anda ve kolayca kazanılabilen bir davranış değil, aşamaları olan bir süreçtir.

Özerklik kavramı birçok farklı kavramla birlikte anılmaktadır. Bu kavramlar öz düzenlemeli öğrenme, öz yönetimli öğrenme, öğrenen merkezli yaklaşım ve bağımsız öğrenme gibi kavramlardır. Ancak özerklik kavramı her ne kadar bu kavramlarla anılıyor olsa da esasında oldukça sistematik ve çok yönlü bir kavramdır.

Özerk öğrenme davranışları gerçekleştiren bireyler özerk öğrenenler olarak nitelendirilmektedir. Candy (1991) özerk öğrenenleri, bulundurmaları gereken niteliklerle tanımlamıştır. Bu nitelikler şu şekilde sıralanmıştır: Özerk öğrenenler; düzenli ve disiplinli olmalı, mantıklı ve analitik olmalı, yansıtıcı (düşünceli) ve kendinin farkında olmalı; merakını, güdüsünü ve açık sözlülüğünü sergileyebilmeli, esnek olmalı, kararlı ve sorumluluk sahibi olmalı, atılgan ve yaratıcı olmalı, kendine güvenmeli ve olumlu bir benlik algısına sahip olmalı, bağımsız ve kendi kendini idare eden bir birey olmalı, bilgiye ulaşma becerileri geliştirmeli, öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olmalı, değerlendirme kriterleri geliştirmeli ve kullanılmalıdır.

Öğrenmenin her alanında olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşım ve özerk öğrenme kavramları dil öğrenme sürecinde de oldukça önem arz eder. Çünkü dil öğrenme süreci öğrencinin oldukça fazla sorumluluk alması gereken, sürecin getireceklerinin farkında olarak yürütülmesi gereken önemli bir süreçtir. Bu sebeple özerk öğrenme kavramı, dil öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili şekilde anılmaktadır. Günümüz dünyasında bireyler ana dilleri dışında en az bir dil daha öğrenmeyi gerekli görmekte-dirler. Yabancı dil öğrenimi mesleki yaşam, özel yaşam veya sosyal yaşam açısından oldukça önemli bir noktaya gelmiştir. Birçok dilde olduğu gibi Türkçe de son yıllarda daha fazla öğrenilmeye başlamış ve bu sürecin beraberinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı da daha fazla ön plana çıkan bir alan hâline gelmiştir. Günümüzde Web 2.0 araçları, yaygın internet kullanımı, medya araç gereçleri ve akıllı cihazlar sayesinde bilgiye daha kolay erişen öğrenciler (Er ve Alyılmaz, 2022) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken de özerk davranışlar sergileme imkânı bulmuşlardır. Dolayısıyla öğretmenler de bu yaklaşım doğrultusunda hareket etmiş ve özerk öğrenenlere rehberlik ederek süreci en doğru şekilde yönetmeye gayret göstermişlerdir.

Dil öğrenme sürecinde bir öğrencinin başarılı olabilmesi için planlı ve programlı şekilde çalışması, kendi eksiklerini tespit edebilmesi, her şeyden önemlisi bu sürece dâhil olmaya istekli ve motivasyon sahibi olması gerekmektedir (Alyılmaz, 2010). Tüm bu öğrenme sürecini gözden geçirerek süreç içerisinde yaşayabileceği olumsuzluklara göğüs germeli, öğrenme sürecinin tüm sorumluluklarını yerine getirebilmelidir. Dolayısıyla bu süreci gerçekleştirmiş bir öğrenci aynı zamanda yüksek düzeyde bir özerk öğrenen olmuştur.

Uzaktan eğitim; geleneksel öğretim-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987). Uzaktan eğitim, bireylere sunduğu modelle öğretim-öğrenme ortamının sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yıllar içinde farklı kurumlar tarafından farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012). Çoğunlukla örgün eğitim yolu tercih edilmiş olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitim de zaman zaman tercih edilen bir öğretim şekli olmuştur. Uzaktan eğitim yolunun tercih edilmesinin birçok sebebi bulunabilir. Bunların başında öğretmen sayısının yeterli olmaması, eşzamanlı ders ortamının öğrenci ve öğretmen için elverişsiz olması, eğitim alınmak istenen kurumla öğrenci arasında fiziki mesafe bulunması veya bireylerin yoğun iş hayatları gibi sebepler yer almaktadır. Ancak 2019 yılının mart ayında hayatlarımıza girerek birçok alanı etkileyen Kovid-19 Pandemisi eğitim alanını da etkilemiş ve belirli sürelerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitim yolu tercih edilmiştir.

Alan yazınında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özerk öğrenme davranışları ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunsa da Kovid-19 Pandemisi boyunca sürdürülen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin özerk öğrenme davranışlarının incelenmesi önemli bir araştırma konusudur. Bu sebeple uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk davranışlarını tespit etmek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

## 1. Yöntem

### 1.1. Problem Durumu

2020 yılının mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından ilan edilen pandemi dolayısıyla dünyada birçok ülkenin zorunlu olarak belirli sürelerde uzaktan eğitim sistemine geçtiği bilinmektedir. Normal eğitim düzeninde bir tercih olarak öğrencinin karşısına çıkan uzaktan eğitim bu kez öğrencilerin karşısına bir zorunluluk olarak çıkmıştır. Kimi öğrencinin kendi ülkesinden kimi öğrencinin ise Türkiye’de bulunarak katıldığı yabancı dil olarak Türkçe dersleri uzun bir süre uzaktan sürdürülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özerkliğin önemli bir kavram olmasıyla birlikte uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin özerk öğrenme davranışları gösterip göstermedikleri de önemli bir konudur. Bu doğrultuda “Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışları” konusunun incelenmesi gerekli hâle gelmiştir.

#### 1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme davranışları nasıldır? Özerk öğrenme kavramı bazı değişkenler açısından değişmekte midir?

### 1.1.2. Alt Problemler

1. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.1. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin derse katılım ve dersin düzenli takibine ilişkin bulguları nasıldır?

1.2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin dersteki etkileşimleri nasıldır?

1.4. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeye ilişkin görüşleri nasıldır?

1.5. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanmaya ilişkin görüşleri nasıldır?

1.6. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisine ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?

2.1. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?

2.2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri yaş açısından farklılaşmakta mıdır?

2.3. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama (survey) araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd. 2020). Bu çalışmada uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarını belirlemek amaçlandığından tarama araştırması tercih edilmiştir. Tarama yönteminde grubun özellikleri anketler aracılığıyla saptanır. Anket, aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye e-posta / telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasını içerir (Büyüköztürk vd. 2020).

### 1.3. Örneklem / Araştırma Grubu

Çalışmanın evreni uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen tüm bireylerdir. Örneklem ise Türkiye’de bulunan TÖMER birimlerinde uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 143 öğrenci ve Maarif Okulları bünyesinde uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 290 öğrencidir. Örneklem grubu rastgele örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yoluyla belirlenmiştir. “Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün 55 birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir.” (Kılıç, 2013). Seçilen öğrencilerin cinsiyet, yaş grupları ve eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1: Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	320	73,90
	Erkek	113	26,10
	Toplam	433	100

Tablo 1'e göre katılımcıların 320'si (%73,9) kadın, 113'ü (%26,1) erkektir.

Tablo 2: Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaş Gruplarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Yaş	8-17 Yaş	294	67,90
	18-24 Yaş	139	32,10
	Toplam	433	100

Tablo 2'ye göre katılımcıların 294'ü (%67,9) 8-17 yaş grubuna; katılımcıların 139'u (%32,10) 18-24 yaş grubuna ait bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 3: Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Eğitim Düzeyi	İlkokul	101	23,30
	Lise ve Dengi Okullar	240	55,40
	Ön Lisans	20	4,6
	Lisans	47	10,9
	Lisansüstü	25	5,8
	Toplam	433	100

Tablo 3'e göre katılımcıların 101'i (%23,3) ilkokul, 240'ı (%55,4) lise ve dengi okullar, 20'si (%4,6) ön lisans, 47'si (10,9) lisans, 25'i (%5,8) lisansüstü eğitimlerini tamamlayan bireylerden oluşmaktadır.

#### 1.4. Veri Toplama Araçları

Uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarını ölçmek amacıyla 25 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sorulara yanıt arar nitelikteki 25 madde Türkçe eğitimi alanında dört uzman tarafından değerlendirilmiş ve iç geçerlik sağlanmıştır. Anket, örnekleme benzer özellikler taşıyan örneklem dışındaki bir gruba uygulanmış ve bu ön uygulama sonucu alınan dönütlerle eksik noktalar ya da anlaşılmayan maddelerde düzenlemeye gidilmiştir. Anketin son hâli yine dört uzman tarafından değerlendirilmiştir. Anket, Türkçe seviyeleri maddeleri anlamaya yeterli olmayacak öğrenciler için hem İngilizce hem Türkçe hazırlanmıştır. Elektronik posta yoluyla üniversitelerin TÖMER birimlerinde eğitim gören öğrencilere ve Maarif Vakfı öğrencilerine ulaşılarak anketi cevaplandırmaları istenmiştir. Anketi toplamda 531 öğrenci cevaplandırmıştır. Kimi katılımcıların bazı maddeleri cevaplandırmamış olması sebebiyle bu katılımcıların cevapları elenmiş ve 433 katılımcının cevapları işlenmeye uygun bulunmuştur.

### 1.5. İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışma için öncelikle Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kuruluna çalışma için gerekli belgeler gönderilmiştir. Etik Kurul kararı olumlu yönde olmuştur. Gerekli izinlerin alınmasının ardından katılımcı listesinde bulunan katılımcılara elektronik posta yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler yine elektronik posta yoluyla tarafımıza dönüş sağlamış ve kendilerine Google Forms aracılığıyla iletilen anketi doldurmuşlardır. Katılımcılar ayrıca bir bilgilendirilmiş onam formunu onaylayarak tarafımıza iletmışlerdir. Bu işlemin ardından toplanan veriler işlenmeye başlanmıştır.

### 1.6. Verilerin Analizi

Anket verileri SPSS 23.0 Paket Programı'nda işlenmiştir. Likert tipi anketin değer farkının (5-1=4) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, sıklık düzeyinin ve buna bağlı olarak uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk davranışları sergileme düzeylerini belirlemiştir. Buna göre, 1.00-1.80 arasında sergileme düzeyi gösterenler “Hiçbir zaman” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede çok yetersiz olduklarını, 1.81-2.60 arasındakiler “Nadiren” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede yetersiz olduklarını, 2.61-3.40 arasındakiler “Bazen” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede kısmen yeterli olduklarını, 3.41-4.20 arasındakiler “Çoğu zaman” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede yeterli olduklarını, 4.21-5.00 arasındakiler ise “Her zaman” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede çok yeterli olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

Değer Aralıkları	Sıklık Düzeyleri	Sergileme Düzeyleri
1.00-1.80	Hiçbir zaman	Çok yetersiz
1.21-2.60	Nadiren	Yetersiz
2.61-3.40	Bazen	Kısmen yeterli
3.41-4.20	Çoğu zaman	Yeterli
4.21-5.00	Her zaman	Çok yeterli

### 1.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarını ölçmek amacıyla 25 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket, ön uygulama sonrası yeniden düzenlenmiştir. Anket maddeleri Türkçe eğitimi alanında dört uzman tarafından değerlendirilmiş ve iç geçerlik sağlanmıştır. Anket, Türkçe seviyeleri maddeleri anlamaya yeterli olmayacak öğrenciler için hem İngilizce hem Türkçe hazırlanmıştır.

## 2. Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde özerk öğrenme davranışlarını belirlemek amacıyla uygulanmış olan “Uzaktan Eğitimle Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketi aracılığıyla erişilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

## 2.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri

### 2.1.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takibine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takibi

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
1	Uzaktan öğrenme sürecinde derslerime canlı katılmaya özen gösteririm.	4.49	0.82
3	Uzaktan öğrenme sürecinde derslere kamerayla katılım sağlarım.	2.69	1.28
4	Uzaktan öğrenme sürecinde ders programımı düzenli olarak takip ederim.	4.61	0.73
5	Uzaktan öğrenme sürecinde ev ödevlerimi yaparım.	4.42	0.94
Toplam		4.05	0.68

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “derse katılım ve dersi düzenli takip” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde ders programımı düzenli olarak takip ederim.” maddesinde (4.61±0.73), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde derslere kamerayla katılım sağlarım.” maddesinde (2.69±1.28) olduğu görülmüştür. Derse katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde derslerime canlı katılmaya özen gösteririm.” maddesinde ortalamanın (4.49±0.82) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde ev ödevlerimi yaparım.” maddesinde ise ortalamanın (4.42±0.94) olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derse eş zamanlı katılım sağlama noktasında çok yeterli düzeyde özerklik sergiledikleri, derslere kamerayla katılım sağlama noktasında yetersiz özerk davranış sergiledikleri, ders programının takibi ve ev ödevleri konusunda da çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Derse katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutunun genel ortalamasına (4.05) bakıldığında ise bu alt boyutta yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

### 2.1.2. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
2	Uzaktan eğitimde anlamadığım konu olduğunda dersleri kayıttan tekrar izlerim.	3.63	1.21
6	Anlamadığım konuları ders bitince kendi çabalarımla anlamaya çalışırım.	4.23	0.95
16	Uzaktan öğrenme sürecinde daha iyi bir verim elde etmek için kendime özgü bir metot geliştiririm.	3.84	1.13
20	Uzaktan öğrenme sürecinde ders dışı zamanlarımı değerlendirmek için bir çalışma programı hazırlarım.	3.41	1.24
21	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe dinleme becerimi geliştirmek için ders dışında Türkçe kanallar / programlar takip ederim.	3.69	1.29
22	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için Türk arkadaşlar edinirim veya arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.	3.12	1.41
23	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe okuma becerimi geliştirmek için seviyeme uygun Türkçe metinler bulup okurum.	3.62	1.21
24	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe yazma becerimi geliştirmek için yazma etkinlikleri yaparım.	3.49	1.21
25	Türkçe öğrenmeyle iletişim becerilerimi geliştirmek için daha önce Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanırım.	3.68	1.28
Toplam		3.63	0.77

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “ders dışı çalışma faaliyetleri” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Anlamadığım konuları ders bitince kendi çabalarımla anlamaya çalışırım.” maddesinde (4.23±0.95), en düşük ortalamasının ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için Türk arkadaşlar edinirim veya arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.” maddesinde (3.12±1.41) olduğu görülmüştür. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitimde anlamadığım konu olduğunda dersleri kayıttan tekrar izlerim.” maddesinde ortalamasının (3.63±1.21) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde daha iyi bir verim elde etmek için kendime özgü bir metot geliştiririm.” maddesinde ortalamasının (3.84±1.13) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde ders dışı zamanlarımı değerlendirmek için bir çalışma programı hazırlarım.” Maddesinde (3.41±1.24) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe okuma becerimi geliştirmek için seviyeme uygun Türkçe metinler bulup okurum.” maddesinde (3.62±1.21) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe yazma becerimi geliştirmek için yazma etkinlikleri yaparım.” maddesinde (3.49±1.21) olduğu ve “Türkçe öğrenmeyle iletişim becerilerimi geliştirmek için daha önce Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanırım.” maddesinde ise (3.68±1.28) olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin derste anlamadıkları konuları kendi çabalarıyla anlamaya çalışma konusunun bu alt boyuta ilişkin en yüksek oranda gösterilen özerk davranış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutuna ilişkin en düşük özerklik gösterilen davranışın ise konuşma becerilerini geliştirmek için Türk arkadaşlar edinme veya arkadaşlarıyla Türkçe konuşma davranışı olduğu görülmektedir. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunun ortalamasının ise (3.63±0.77) olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları daha sonra kayıttan izleme, kendine özgü bir öğrenme metodu geliştirme, kendilerine bir ders programı oluşturma, dinleme becerilerini geliştirmek için Türkçe kanallar / programlar takip etme, okuma becerisini geliştirmek için Türkçe metinler okuma, yazma becerisini geliştirmek için yazma etkinlikleri yapma ve Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanma konularında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders bittikten sonra anlamadıkları konuyu kendi çabalarıyla anlama noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunun genel ortalamasına (3.63) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

### 2.1.3. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimleri

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
7	Uzaktan öğrenme sürecinde anlamadığım konuları öğretmenimle tartışmak isterim.	3.77	1.13
13	Uzaktan eğitimde daha iyi Türkçe öğrenmek için ders dışı etkinliklere katılma fırsatları ararım.	3.90	1.11
Toplam		3.83	0.91

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “ders ve ders dışı etkileşim” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan eğitimde daha iyi Türkçe öğrenmek için ders dışı etkinliklere katılma fırsatları ararım.” maddesinde (3.90±1.11), en düşük ortalamasının ise “Uzaktan öğrenme sürecinde anlamadığım konuları öğretmenimle tartışmak isterim.” maddesinde (3.77±1.13) olduğu görülmüştür. Ders ve ders dışı

etkileşim alt boyutunun genel ortalamasının ise (3.83±0.91) olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları öğretmeniyle tartışma ve ders dışı etkinliklere katılma noktasında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders ve ders dışı etkileşim alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında (3.83) öğrencilerin yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir.

#### 2.1.4. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesi

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
8	Uzaktan Türkçe öğrenirken her ders sonrası kendimi değerlendiririm.	3.73	1.12
10	Uzaktan Türkçe eğitiminde sınavlarda yaptığım hataları kontrol ederim.	4.13	1.08
11	Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluklarımın farkındayım.	4.47	0.82
15	Uzaktan Türkçe öğrenirken kendi gelişimimi takip ederim.	3.94	1.05
Toplam		4.07	0.69

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “öz değerlendirme yapabilme” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluklarımın farkındayım.” maddesinde (4.47±0.82), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan Türkçe öğrenirken her ders sonrası kendimi değerlendiririm.” maddesinde (3.73±1.12) olduğu görülmüştür. “Öz değerlendirme yapabilme” alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan Türkçe eğitiminde sınavlarda yaptığım hataları kontrol ederim.” maddesinde ortalamanın (4.13±1.08) olduğu, “Uzaktan Türkçe öğrenirken kendi gelişimimi takip ederim.” maddesinde ise ortalamanın (3.94±1.05) olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin öz değerlendirme yapabilme durumlarına ilişkin özerk davranışlardan en fazla, öğrenme sorumluluklarının farkında olma davranışını gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en az gösterdikleri özerk davranışın ise yapılan dersler sonrası kendi durumlarını değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders sonrası kendi durumunu değerlendirme, sınavlarda yaptıkları hataları kontrol etme ve kendi gelişimlerini takip etme noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öğrenme sorumluluklarının farkında olma noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunun genel ortalamasına (4.07) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış sergilendiği görülmektedir.

#### 2.1.5. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanmasına İlişkin Bulgular

Tablo 5: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanması

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
9	Uzaktan Türkçe öğrenirken teknolojinin sunduğu imkânları kullanmaya çalışırım.	4.07	1.09
18	Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerimi desteklemek için medya araçlarını kullanırım.	3.78	1.20
19	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarından yararlanırım.	2.84	1.40
Toplam		3.56	0.93



“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “mevcut imkânlardan yararlanma” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken teknolojinin sunduğu imkânları kullanmaya çalışırım.” maddesinde (4.07±1.09), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarından yararlanırım.” maddesinde (2.84±1.40) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerimi desteklemek için medya araçlarını kullanırım.” maddesinde ortalamanın (3.78±1.20) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmak olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise Web 2.0 araçlarından yararlanmak olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin teknolojinin sunduğu imkânları kullanma ve medya araç gereçlerinden faydalanma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarından yararlanma noktasında ise kısmen yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunun genel ortalamasına (3.56) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

### 2.1.6. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisine İlişkin İlişkin Bulgular

Tablo 6: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
12	Uzaktan Türkçe öğrenirken karşılaştığım sorunları çözmeye çalışırım.	4.25	0.96
14	Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenmeyle ilgili sorumluluklar öğretmenimden çok bana aittir.	3.99	0.98
17	Uzaktan öğrenme sürecini, bu sürecin bana yüklediği zorlu sorumlulukları fark ederek yürütürüm.	3.87	1.02
Toplam		4.04	0.73

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken karşılaştığım sorunları çözmeye çalışırım.” maddesinde (4.25±0.96), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecini, bu sürecin bana yüklediği zorlu sorumlulukları fark ederek yürütürüm.” maddesinde (3.87±1.02) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenmeyle ilgili sorumluluklar öğretmenimden çok bana aittir.” maddesinde ortalamanın (3.99±0.98) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmek olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise uzaktan eğitim sürecinin kendilerine yükledikleri zorlu sorumlulukları fark ederek sürece devam ettirmeleri olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözme, öğrenme sorumluluklarının öğretmeninden çok kendilerinde olduğunun farkında olma ve uzaktan eğitim sürecinin sorumluluklarının farkında olma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunun genel ortalamasına (4.04) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

## 2.2. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Yaş ve Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

### 2.2.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 7: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	p
Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip	Kadın	295	204.53	60337.5	12232.5	.021
	Erkek	98	174.32	17083.5		
Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri	Kadın	295	196.16	57866.5	14206.5	.798
	Erkek	98	199.54	19554.5		
Etkileşim	Kadın	295	207.46	61200.0	11370	.001
	Erkek	98	165.52	16221.0		
Öz Değerlendirme Yapabilme	Kadın	295	203.87	60142.5	12427.5	.036
	Erkek	98	176.31	17278.5		
Mevcut İmkânlardan Yararlanma	Kadın	295	196.89	58082.0	14422.0	.973
	Erkek	98	197.34	19339.0		
Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi	Kadın	295	199.94	58983.0	13587.0	.368
	Erkek	98	188.14	18438.0		

Tabloda “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu ortaya konulmuştur. Tabloya bakıldığında cinsiyet değişkenine göre “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin ders dışı çalışma faaliyetleri, mevcut imkânlardan yararlanma ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken ( $p>0.05$ ); Derse katılım ve dersi düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın derse katılım ve dersi düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; kadınların derse katılım ve dersi düzenli takip alt boyutunda ortalamının 204.53 olduğu, etkileşim alt boyutunda ortalamının 207.46 olduğu, öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ortalamının 203.87 olduğu ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ortalamının 199.94 olduğu, erkeklerin derse katılım ve dersi düzenli takip alt boyutunda ortalamının 174.32 olduğu, etkileşim alt boyutunda ortalamının 165.52 olduğu, öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ortalamının 176.31 olduğu ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ortalamının 188.14 olduğu görüldüğünden dolayı alt boyut puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenirken, erkeklerin ise ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ortalamının 199.54 olduğu ve mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ortalamının 197.34 olduğu, kadınların ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ortalamının 196.16 olduğu ve mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ortalamının 196.89 olduğu görüldüğünden bu alt boyutlarda kadınların anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

### 2.2.2. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Yaş Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 8: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Yaş Açısından Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip	8-17 Yaş	294	211.77	62261.0	18896	.202
	18-24 Yaş	139	228.06	31700.0		
Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri	8-17 Yaş	294	218.27	64170.5	20060,5	.759
	18-24 Yaş	139	214.32	29790.5		
Etkileşim	8-17 Yaş	294	220.88	64939.0	19292	.341
	18-24 Yaş	139	208.79	29022.0		
Öz Değerlendirme Yapabilme	8-17 Yaş	294	219.09	64411.5	19819,5	.611
	18-24 Yaş	139	212.59	29549.5		
Mevcut İmkânlardan Yararlanma	8-17 Yaş	294	210.73	61956.0	18591	.127
	18-24 Yaş	139	230.25	32005.0		
Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi	8-17 Yaş	294	214.37	63026.0	19661	.521
	18-24 Yaş	139	222.55	30935.0		

Tabloda “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin alt boyutlarının yaş değişkeni açısından farklılaşma durumu ortaya konulmuştur. Tabloya bakıldığında yaş değişkenine göre “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin derse katılım ve dersi düzenli takip, ders dışı çalışma faaliyetleri, etkileşim, öz değerlendirme yapabilme, mevcut imkânlardan yararlanma, sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

### 2.2.3. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 9: Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	WH
Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip	İlkokul	101	247.47		
	Lise ve Dengi Okullar	240	203.17		
	Ön lisans	20	242.98	1.201	024
	Lisans	47	201.74		
	Lisansüstü	25	234.62		
Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri	İlkokul	101	210.1		
	Lise ve Dengi Okullar	240	218.85		
	Ön lisans	20	263.8	.623	459
	Lisans	47	205.24		
	Lisansüstü	25	211.78		
Etkileşim	İlkokul	101	230.12	4	
	Lise ve Dengi Okullar	240	221.82		
	Ön lisans	20	208.88	.779	100
	Lisans	47	196.73		
	Lisansüstü	25	162.34		
Öz Değerlendirme Yapabilme	İlkokul	101	225.19		
	Lise ve Dengi Okullar	240	219.85		
	Ön lisans	20	225.15	.272	513
	Lisans	47	190.52		
	Lisansüstü	25	199.76		
Mevcut İmkânlardan Yararlanma	İlkokul	101	226.78		
	Lise ve Dengi Okullar	240	209.86		
	Ön lisans	20	226.2	.279	685
	Lisans	47	217.06		
	Lisansüstü	25	238.6	4	
Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi	İlkokul	101	232.16		
	Lise ve Dengi Okullar	240	216.91		
	Ön lisans	20	216.03	.619	460
	Lisans	47	199.49		
	Lisansüstü	25	190.36		

Tabloda katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin derse katılım ve düzenli takip alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Öğrencilerin derse katılım ve dersi düzenli takip etmeleri noktasında eğitim düzeyleri önem göstermektedir. Yani uzaktan Türkçe öğrenen bireylerin derse katılım ve dersi düzenli takip etme özerk davranışları ile eğitim

düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır. Ancak diğer alt boyut puanlarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ( $p=,024$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetleri ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Etkileşim alt boyutunda ( $p=,100$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin etkileşim davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ( $p=,513$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin öz değerlendirme yapabilme davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ( $p=,685$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin m ile eğitim düzeyleri mevcut imkânlardan yararlanma davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ( $p=,024$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

### 3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın verilerine bakıldığında öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “derse katılım ve dersi düzenli takip” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde ders programımı düzenli olarak takip ederim.” maddesinde ( $4.61\pm 0.73$ ), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde derslere kamerayla katılım sağlıyorum.” maddesinde ( $2.69\pm 1.28$ ) olduğu görülmüştür. Ders katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde derslerime canlı katılmaya özen gösteririm.” maddesinde ortalamanın ( $4.49\pm 0.82$ ) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde ev ödevlerimi yaparım.” maddesinde ise ortalamanın ( $4.42\pm 0.94$ ) olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin ders programını düzenli olarak takip etmeye özen gösterdikleri ancak derslere kamera ile katılım sağlama noktasında bu denli özen göstermedikleri görülmüştür. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derse canlı katılım sağlama noktasında çok yeterli düzeyde özerklik sergiledikleri, derslere kamerayla katılım sağlama noktasında yetersiz özerk davranış sergiledikleri, ders programının takibi ve ev ödevleri konusunda da çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutunun genel ortalamasına ( $4.05$ ) bakıldığında ise bu alt boyutta yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Bu durumda uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenim sürecinde derslere katılım sağlamaya özen gösterdikleri ve dolayısıyla “derse katılım” özerk davranışını çoğunlukla gösterdikleri görülmüştür. Bu alt boyuta ilişkin dikkat çeken sonuç ise öğrencilerin derslere kamerayla katılımının yalnızca “kısmen yeterli” düzeyde olmasıdır. Kamera olmadan derse katılım öğrencinin dersi yeterince ciddiye almamasına ve etkileşiminin azalmasına sebep olmaktadır.

Çalışmanın verilerine bakıldığında öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “ders dışı çalışma faaliyetleri” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Anlamadığım

konuları ders bitince kendi çabalarımla anlamaya çalışırım.” maddesinde (4.23±0.95), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için Türk arkadaşlar edinirim veya arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.” maddesinde (3.12±1.41) olduğu görülmüştür. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitimde anlamadığım konu olduğunda dersleri kayıttan tekrar izlerim.” maddesinde ortalamanın (3.63±1.21) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde daha iyi bir verim elde etmek için kendime özgü bir metot geliştiririm.” maddesinde ortalamanın (3.84±1.13) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde ders dışı zamanlarımı değerlendirmek için bir çalışma programı hazırlarım.” maddesinde (3.41±1.24) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe okuma becerimi geliştirmek için seviyeme uygun Türkçe metinler bulup okurum.” maddesinde (3.62±1.21) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe yazma becerimi geliştirmek için yazma etkinlikleri yaparım.” maddesinde (3.49±1.21) olduğu ve “Türkçe öğrenmeyle iletişim becerilerimi geliştirmek için daha önce Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanırım.” maddesinde ise (3.68±1.28) olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları daha sonra kayıttan izleme, kendine özgü bir öğrenme metodu geliştirme, kendilerine bir ders programı oluşturma, dinleme becerilerini geliştirmek için Türkçe kanallar / programlar takip etme, okuma becerisini geliştirmek için Türkçe metinler okuma, yazma becerisini geliştirmek için yazma etkinlikleri yapma ve Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanma konularında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders bittikten sonra anlamadıkları konuyu kendi çabalarıyla anlama noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunun genel ortalamasına (3.63) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “ders ve ders dışı etkileşim” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan eğitimde daha iyi Türkçe öğrenmek için ders dışı etkinliklere katılma fırsatları ararım.” maddesinde (3.90±1.11), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde anlamadığım konuları öğretmenimle tartışmak isterim.” maddesinde (3.77±1.13) olduğu görülmüştür. Ders ve ders dışı etkileşim alt boyutunun genel ortalamasının ise (3.83±0.91) olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları öğretmeniyle tartışma ve ders dışı etkinliklere katılma noktasında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders ve ders dışı etkileşim alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında (3.83) öğrencilerin yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “öz değerlendirme yapabilme” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluklarımın farkındayım.” maddesinde (4.47±0.82), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan Türkçe öğrenirken her ders sonrası kendimi değerlendiririm.” maddesinde (3.73±1.12) olduğu görülmüştür. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan Türkçe eğitiminde sınavlarda yaptığım hataları kontrol ederim.” maddesinde ortalamanın (4.13±1.08) olduğu, “Uzaktan Türkçe öğrenirken kendi gelişimimi takip ederim.” maddesinde ise ortalamanın (3.94±1.05) olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin öz değerlendirme yapabilme durumlarına ilişkin özerk davranışlardan en fazla, öğrenme sorumluluklarının farkında olma davranışını

gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en az gösterdikleri özerk davranışın ise yapılan dersler sonrası kendi durumlarını değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders sonrası kendi durumunu değerlendirme, sınavlarda yaptıkları hataları kontrol etme ve kendi gelişimlerini takip etme noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öğrenme sorumluluklarının farkında olma noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunun genel ortalamasına (4.07) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış sergilendiği görülmektedir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “mevcut imkânlardan yararlanma” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken teknolojinin sunduğu imkânları kullanmaya çalışırım.” maddesinde (4.07±1.09), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarından yararlanırım.” maddesinde (2.84±1.40) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerimi desteklemek için medya araçlarını kullanırım.” maddesinde ortalamanın (3.78±1.20) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmak olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise Web 2.0 araçlarından yararlanmak olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin teknolojinin sunduğu imkânları kullanma ve medya araç gereçlerinden faydalanma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarından yararlanma noktasında ise kısmen yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunun genel ortalamasına (3.56) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Şengül’ün (2021) “Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” isimli çalışmasında ulaştığı sonuçlardan biri öğrencilerin uzaktan Türkçe öğretimi sırasında teknolojik materyallerin vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmeleridir. Bu bağlamda bu çalışmada da teknolojik materyallerin kullanımı incelenmiştir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken karşılaştığım sorunları çözmeye çalışırım.” maddesinde (4.25±0.96), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecini, bu sürecin bana yüklediği zorlu sorumlulukları fark ederek yürütürüm.” maddesinde (3.87±1.02) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenmeyle ilgili sorumluluklar öğretmenimden çok bana aittir.” maddesinde ortalamanın (3.99±0.98) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmek olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise uzaktan eğitim sürecinin kendilerine yükledikleri zorlu sorumlulukları fark ederek sürece devam ettirmeleri olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözmeye, öğrenme sorumluluklarının öğretmeninden çok kendilerinde olduğunun farkında olma ve uzaktan eğitim sürecinin sorumluluklarının farkında olma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir.

Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunun genel ortalamasına (4.04) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Veriler neticesinde öğretmenler uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin neredeyse yarısının öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendisinde olduğunu farkında olduğunu belirtirken öğrenciler ise “yeterli” düzeyde farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmeleri büyük önem arz eder. Eraslan ve Yücel (2021) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretimine Bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek Örnekleri)” isimli çalışmalarında teknik altyapı ve internet erişiminin uzaktan eğitim sürecinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada ise öğrencilerin canlı derse katılım noktasında yeterli düzeyde özerklik gösterdikleri ancak kamerayla canlı katılım noktasında ortalamanın düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kamera ekipmanlarına ulaşım, teknik alt yapı ve internet bağlantısı gibi etkenlerin özerk davranışları etkilediği bir gerçektir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında cinsiyet değişkenine göre “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “ders dışı çalışma faaliyetleri, mevcut imkânlardan yararlanma ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken ( $p>0.05$ ); “derse katılım ve düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın “derse katılım ve düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme” alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; kadınların “derse katılım ve düzenli takip (204.53), etkileşim (207.46), öz değerlendirme yapabilme (203.87) ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi (199.94)”, erkeklerin “derse katılım ve düzenli takip (174.32), etkileşim (165.52), öz değerlendirme yapabilme (176.31) ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi (188.14)” alt boyut puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenirken, erkeklerin ise “ders dışı çalışma faaliyetleri (199.54) ve mevcut imkânlardan yararlanma (197.34)”, kadınların “ders dışı çalışma faaliyetleri (196.16) ve mevcut imkânlardan yararlanma (196.89)” alt boyutlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda ders dışı çalışma faaliyetleri, mevcut imkânlardan yararlanma ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi davranışlarını göstermede cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı görülmektedir. Ders katılım ve düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme davranışlarını göstermede ise kadınların daha özerk davrandıkları görülmektedir.

Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde kadınların derse katılım ve dersi düzenli takip etme, sınıf içi etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme konusunda erkeklerden daha özerk oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde bu hususlar dışındaki özerk davranışları (ders dışı çalışma faaliyetleri, mevcut imkânlardan yararlanma, sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi) sergileme hususunda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2010) tarafından yapılmış olan “İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenme” isimli çalışmada ikinci dil olarak İngilizce öğrenmedeki başarı düzeyinin bazı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Başarılı bir öğrenim sürecinin özerk davranışlar sergilemekten geçtiği göz



önünde bulundurulduğunda çalışmanın örneklem grubundaki kadınların uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde başarılı oldukları düşünülmektedir. Dil öğrenme sürecinde başarı ve özerklik arasında doğru orantı vardır. Bu sebeple söz konusu diller farklı olsa da dil öğrenme sürecinin gereklilikleri ortaktır. Aydın'ın (2010) çalışmasında ulaştığı sonuç bu çalışmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Anna C. Sikora (2002) tarafından yapılmış olan "A Profile of Participation in Distance Education" (Uzaktan Eğitime Katılım Profili) isimli çalışmada uzaktan eğitim katılımcılarının profilleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim derslerine katılma noktasında kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Derslere düzenli olarak katılmak, ders programını takip etmek ve katılımı süreç boyunca yüksek tutmak öğrenim süreci için oldukça önem arz eden özerk davranışlardır. Bu çalışmada da kadınların bazı özerk davranışları gösterme noktasında erkeklerden daha başarılı olmaları, Sikora'nın (2002) çalışmasında ulaştığı sonuçla örtüşür niteliktedir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında yaş değişkenine göre "Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları" anketinin derse katılım ve düzenli takip, ders dışı çalışma faaliyetleri, etkileşim, öz değerlendirme yapabilme, mevcut imkânlardan yararlanma, sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Bu durumda öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenme sürecinde özerk davranışlar sergilemelerinin yaşla herhangi bir ilgisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre "Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları" anketinin "derse katılım ve düzenli takip" alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin derse katılım ve dersi düzenli takip etmeleri noktasında eğitim düzeyleri önem göstermektedir. Yani uzaktan Türkçe öğrenen bireylerin derse katılım ve dersi düzenli takip etme özerk davranışları ile eğitim düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır. Ancak diğer alt boyut puanlarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ( $p=,024$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0.05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetleri ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Etkileşim alt boyutunda ( $p=,100$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0.05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin etkileşim davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ( $p=,513$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0.05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin öz değerlendirme yapabilme davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ( $p=,685$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0.05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin m ile eğitim düzeyleri mevcut imkânlardan yararlanma davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ( $p=,024$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0.05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde yalnızca derse ve katılım ve dersin düzenli takip edilmesi noktasında eğitim düzeyi önem göstermektedir. Bu sebeple genel anlamda uzaktan

Türkçe öğrenme sürecinde özerk davranışlar gösterme ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle uzaktan eğitim ile yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrenen özerkliğini desteklemeye müsait platformlar ve Web 2.0 araçlarının tercih edilmesi önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Alkan, C. (1987). *Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Malatya: Akademik Bilişim 11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Aydın, S. (2010). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8)2, 273-285.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. JosseBass, California.
- Er, O. ve Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Eraslan, F. ve Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna Hersek örnekleri). *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 483-499.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford / New York: Pergamon Press.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3(1).
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: a system view*. Canada: Wadsworth.
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222.
- Sikora, A. C. (2002). A profile of participation in distance education: 1999-2000, *Education Statistics Quarterly*, 4(4).

### Extended Abstract

In order for a student to be successful in the language learning process, he/she must work in a planned and programmed manner, be able to identify his/her own shortcomings, and most importantly, be willing and motivated to be involved in this process. By reviewing this entire learning process, one must confront the negativities that may be experienced during the process and be able to fulfill all responsibilities of the learning process. Therefore, a student who has completed this process has also become a high level autonomous learner.

Although there are various studies in the literature on autonomous learning behaviors in teaching Turkish as a foreign language, examining students' autonomous learning behaviors during the distance education process during the Covid-19 Pandemic is an important research topic.

In this study, it is aimed to examine the autonomous behaviors of students learning Turkish through distance education.

In this study, autonomous learning behaviors of students learning Turkish as a foreign language through distance education were examined. In this study, a survey research was preferred since it was aimed to determine the autonomous learning behaviors of individuals learning Turkish as a foreign language from a distance.

Looking at the data of the study it is seen that the students who learn Turkish as a foreign language from a distance exhibit a very sufficient level of autonomy in terms of participating in the lesson live, they exhibit insufficient autonomous behavior in participating in the lessons with a camera, and they exhibit a very sufficient level of autonomous behavior in following the course schedule and homework. When the general average (4.05) of the sub-dimension of attendance and regular follow-up of the course is examined, it is seen that a sufficient level of autonomous behavior is shown in this sub-dimension.

For students learning Turkish as a foreign language from a distance, to watch the subjects they do not understand later, to develop a unique learning method, to create a curriculum for themselves, to follow Turkish channels/programs to improve their listening skills, to read Turkish texts to improve their reading skills, to improve their writing skills. It is seen that they exhibit a sufficient level of autonomous behavior in writing activities and benefiting from the experiences of people who have learned Turkish. It is seen that they exhibit a very sufficient level of autonomous behavior at the point of understanding the subject they do not understand with their own efforts after the lesson is over. When the general average of the extra-curricular activities sub-dimension is examined (3.63), it is seen that a sufficient level of autonomous behavior is shown.

Also It is seen that the students who learn Turkish as a foreign language from a distance show a sufficient level of autonomous behavior in terms of using the opportunities offered by technology and making use of media tools. It is seen that the students show a partially sufficient level of autonomous behavior at the point of using Web 2.0 tools. When the general average (3.56) of the sub-dimension of benefiting from the available opportunities is examined, it is seen that there is a sufficient level of autonomous behavior.

When the data of the study is examined, it is seen that gender is not an effective factor in showing extracurricular activities, benefiting from available opportunities, responsibility awareness and problem solving skills according to the gender variable. It is seen that women behave more autonomously in participating in the course and showing regular follow-up, interaction and self-evaluation behaviors.

When the data of the study is examined, it has been determined that there is no significant difference in the sub-dimensions of the Autonomous Learning Behaviors of Individuals Learning Turkish as a Foreign Language remotely according to the age variable, participation in the lesson and regular follow-up, extracurricular activities, interaction, self-evaluation, benefiting from available opportunities, awareness of responsibility and problem-solving skills. ( $p>0.05$ ) In this case, it was determined that the students' autonomous behaviors in the process of learning Turkish through distance education were not related to age. In the distance Turkish learning process, the level of education is important only in terms of attendance and regular follow-up of the lesson. For this reason, it can be said that there is no relationship between autonomous behaviors and education level in the distance Turkish learning process.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 650-667, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**'DİDAKTİK' KAVRAMININ TÜRKÇE SÖZLÜKLERDEKİ TANIMLARININ  
KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ**

**Yasemin DARANCIK\***

*Geliş Tarihi: 8 Ocak 2024*

*Kabul Tarihi: 9 Şubat 2024*

**Öz**

Belirli yabancı sözcükler farklı dillerden birebir Türkçeye geçirilmiş, söz konusu bu sözcükler uzun süre kullanıldıktan sonra, ana dilde karşılığı bulunarak yeri doldurulmaya çalışılmıştır. Genel olarak bu alana yönelik yapılan çalışmaların amacı, yabancı terimlerin Türkçeleştirilmesini sağlamak ve Türkçe terim sorununa yardımcı olmak olsa da kiminde söz konusu sözcük yabancı dildeki karşılığı ile kullanılmaya devam edilmiş, kiminde ise ilgili kelimeye Türkçe karşılık bulunamamış veya Türkçe karşılığı istenilen anlamı veremeyerek kabul görmemiştir. Bu sözcüklerden biri de "didaktik" kavramıdır. Bu kavrama bir açıklık getirebilmek, var olan kargaşayı biraz olsun netleştirebilmek adına bu çalışmada "didaktik" kavramının irdelemesi yapılacaktır. Bu yapılırken Türkçede hangi terimlerin didaktik kavramı altında yer aldığına bakmak ve aynı zamanda sözlüklerde ya da ansiklopedilerde bu terimlerin altında verilen tanımlamaları ve bilgileri irdelemek gerekir. Bu çalışmanın amacı, genel ve eğitim alanında kullanılan altı sözlüğün ve ansiklopedinin çalışma kapsamındaki kavramların belirli özellikleri bakımından karşılaştırmak, kavramları hangi boyutları ile ele aldıklarını incelemek ve bu anlamda bir netlik kazandırmaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Didaktik, öğretici, öğretim bilgisi, sözlük analizi.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF DEFINITIONS OF THE DIDACTIC  
CONCEPT IN TURKISH DICTIONARIES**

**Abstract**

Certain foreign words have been translated from different languages into Turkish, and after these words have been used for a long time, they have been tried to be replaced by finding their equivalents in the mother tongue. In general, although the aim of the studies conducted in this field is to ensure the Turkishization of foreign terms and to help the problem of Turkish terms, in some cases, the word in question has continued to be used with its foreign language equivalent, and in some cases, no Turkish equivalent could be found for the word in question or its Turkish equivalent could not give the desired meaning and was not accepted. One of these words is the concept of "didactic". In order to clarify this concept and to clarify the existing confusion, this study will examine the concept of "didactic". In doing so, it is necessary to look at which terms in Turkish are included under the concept of didactics and at the same time to examine the definitions and information given under these terms in dictionaries or encyclopedias. The aim of this study is to compare six dictionaries and encyclopedias used in the general

\* Doç. Dr.: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [vdarancik@cu.edu.tr](mailto:vdarancik@cu.edu.tr)

and educational fields in terms of certain characteristics of the concepts within the scope of the study, to examine the dimensions in which they deal with the concepts and to provide clarity in this sense.

**Keywords:** Didactics, instructive, instructional knowledge, dictionary analyses.

## Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda dilin gelişimi ve değişimi kaçınılmazdır. Bu süreç Türkçenin bilim dili olarak daha yetkin bir duruma getirilmesi açısından büyük önem taşıdığından dolayı, dil bilincine sahip birçok bilim insanı alanlarıyla ilgili terminolojiye katkı sağlamak için çabalamışlardır (Kanatlı & Balcı, 2000; Balcı, 2003; Aksöz, 2012). Bu bağlamda belirli yabancı terimler farklı dillerden birebir Türkçeye geçirilmiş, söz konusu bu terimler bir süre kullanıldıktan sonra ana dilde karşılığı bulunarak yeri doldurulmaya çalışılmıştır. Bu tür çalışmaların amacı, yabancı terimleri Türkçeleştirerek terminoloji sorununun çözümüne katkı sağlamaktır. Lakin kimi zaman yabancı terimlere karşılık bulunamamış, kimi zaman önerilen terim yabancı dildeki karşılığı ile kullanılmaya devam edilmiştir. Önerilen Türkçe karşılığın istenilen anlamı vermediğine de tanık olunmuştur. Yani yabancı terim ile Türkçe karşılığının anlamsal açıdan örtüşmediği görülmüştür. Bu sorundan dolayı yabancı terim Türkçesine tercih edilmiştir. Bu terimlerden biri de *didaktik* terimidir.

Eğitim alanı ile çok yakından ilgili olan bu terime / kavrama bir açıklık getirebilmek, var olan kargaşayı biraz olsun netleştirebilmek adına bu çalışmada *didaktik* kavramının irdelemesi yapılacaktır. Bu yapılırken Türkçede hangi terimlerin *didaktik* kavramı altında yer aldığına bakmak ve aynı zamanda sözlüklerde ya da ansiklopedilerde bu terimlerin altında verilen tanımlamaları ve bilgileri irdelemek gerekir. Böylelikle kaynaklarda verilen bilgilerdeki çelişkiler, farklılıklar, yanlışlar ve ortak noktalar da ortaya konmuş olacaktır. Ancak sözlük ve ansiklopedi taramalarına geçmeden önce Türkçeye farklı bir dilden geçmiş *didaktik* kavramın tanımına bakmak yerinde olacaktır. Almanya'nın en köklü ve en yaygın kullanılan sözlüklerinden biri olan "Wahrig Deutsches Wörterbuch" sözlüğünde, *didaktik* terimi şöyle tanımlanmıştır:

"Di'dak·tik (f. 20; unz.) *Wissenschaft vom Lehren und Lernen, von den Inhalten der Bildung u. ihrer Auswahl im Lehrplan; Sy Unterrichtslehre, Unterrichtskunde* [*<grch. didaktike techne "zum Unterricht gehörende, belehrende Kunst"; zu didaskein "lehren"*] (Wahrig, 2000, s. 349).

Didaktik (dişil. 20; sayılamaz) Eğitimin içeriğinden müfredattaki seçeneklere kadar öğretmenin ve öğrenmenin bilimi; eşanlamlısı öğretim bilgisi, ders bilgisi [Yun. didaktike techne "derse ait öğretici sanat", didaskein'a göre "öğretmek"] (çev. Y. D.).

Bu tanım incelendiğinde, *didaktik* kavramın bir bilim dalı olarak ele alındığı ve müfredattan öğretime kadar eğitimle ilgili birçok unsuru kapsadığı ifade edilmektedir.

Bilgi kirliliğinin yoğun olduğu bu dönemde, her ne kadar internet aracılığıyla birçok bilgiye ulaşılabilsede doğru ve güvenilir çalışmalar da yapılmıştır (bk. Yıldırım [Aksöz], 2009, s. 7-25). Ancak Türkçedeki sözlük ve ansiklopedik kaynaklara bakıldığında *didaktik* teriminin Türkçe karşılıklarının anlamsal olarak tam karşılığını bulmadığı görülmektedir. Bunun nedeni birçok sözlük yazarının araştırmadan birbirinden bakarak, özensiz bir şekilde birbirlerini tekrar

etmeleridir. Genelde monografiler daha yeni ve son bilgileri içermesine rağmen genel okuyucuya zor ulaşmaktadır. Bu da eksik ya da yanlış olsa bile sözlük veya ansiklopedilerin daha çok kullanılmasına neden olmaktadır. Böylelikle okuyucuya yanlış ya da eksik bilgi aktarımı yaygınlaşmaktadır.

Bu sorun *didaktik* kavramı için de geçerlidir. Sözlüklerde *didaktik* kavramı için Türkçe karşılık olarak genellikle *öğretici*, bazılarında ise *öğretici* kavramın yanı sıra aynı zamanda *öğretim bilgisi* kavramları yer almaktadır. Tanımsal ve içeriksel olarak kaynaklarda yer alan bu üç kavrama bakıldığında birçok çelişkiyi ve karmaşıklığı barındırdıkları dikkat çekmektedir. Sözlüklerdeki bu karmaşıklıktan dolayı, *didaktik* kavramı yapılan bilimsel çalışmalarda da farklı adlarla karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bağlamında birçok makalede *didaktik* kavramı kullanılırken, bazı kaynaklarda Türkçe karşılığı olan *öğretici* veya *öğretim bilgisi* kullanılmaktadır. Didaktik kavramının Türkçe karşılığı olarak en çok kullanılan ve yaygın bilinen kavram *öğreticidir*. Ancak bilimsel çalışmaların taraması yapıldığında *didaktik* ve *öğretici* kavramlar arasında bir çelişki, düzensizlik ve karmaşıklık olduğu gözlemlenmiştir. Birçok çalışmada *öğretici* kavramı didaktik olarak değil, eğitimi / öğretimi veren kişi, yani öğretene / öğretmen olarak ele alınmıştır (Akkuş & Sami, 2017; Güngör, Çangal & Demir, 2020; Akın, 2004). Bazı bilimsel çalışmalarda ise, *öğretici* kavramı edebiyat veya eğitim bağlamında bir kaynağı veya ders materyalini tanımlamak için sıfat niteliğinde kullanılmıştır (Mert, 2011; Kiremitçi, 2015) ve bu da *öğretici* kavramının eğitim alanı açısından *didaktik* kavramını tam anlamıyla karşılamadığını ve bir karmaşıklık olduğunu açık bir biçimde göstermektedir.

Bu nedenle sözlük ve ansiklopedilerde *didaktik* kavramı taranarak, kavram analiz edilecek ve sonrasında eş anlamlı olarak kullanılan *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramlarına açıklık getirilecektir. Bu bağlamda sadece eğitim sözlükleri ve genel ansiklopediler temel alınmıştır. Aynı zamanda eğitim alanında yapılacak bir sonraki bilimsel çalışmalar için *didaktik* kavramı ve Türkçe karşılığı bu çalışmada derlenmiş olacak ve bir öneri sunulacaktır. Böylece daha sonraki çalışmalarda *didaktik* kavramının yerine Türkçe karşılığının kullanılmasına katkı sağlanmış olacaktır.

### 1. Araştırmanın Kapsamı

Çalışmada Türkçe genel ve eğitim sözlükleri ile ansiklopedilerde *didaktik*, *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramlarına yönelik açıklamaların yer aldığı sözlükler incelenmiştir. Bu kavram çerçevesinde belirgin bir şekilde görülen kavram karmaşası sözlükler arasındaki tutarsızlıkla yakından ilişkilidir. Bu nedenle bu terimi sözlük boyutu ile ele almak ve alanyazında bu konudaki durumu ortaya koymak, daha sonra yapılacak çalışmalar için yol gösterici olabilir. Bu çalışmanın eğitim dünyasına bir katkısı olması amacıyla, ağırlıklı olarak eğitime yönelik sözlükler ve genel sözlük ve ansiklopediler tercih edilmiştir. Söz konusu sözlükler ve ansiklopediler şu şekildedir:

- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- Eğitim Sözlüğü, Ahmet Cevizci, Say Yayınları, 2010.
- Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü, Rasim Bakırcıoğlu, Anı Yayıncılık, 2016.
- Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, Remzi Öncül, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.

- Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, Cilt: 6/17, Milliyet Yayınları, 1986.
- Meydan Larousse, Cilt 3/9, Meydan Yayınevi, 1990.

## 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, genel ve eğitim alanında kullanılan altı sözlüğün çalışma kapsamındaki kavramların belirli özelliklerini karşılaştırmak, kavramları hangi boyutları ile ele aldıklarını karşılaştırılarak mevcut karmaşıklığa netlik kazandırmaktır. Eğitim alanında bu kadar önemli olan *didaktik* kavramının netleştirilmesi ve söylemde bütünlük sağlanması, *didaktik* kavramını karşılayacak tek bir Türkçe kavramın ortaya konması ile mümkündür.

## 3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, ansiklopedi ve sözlüklerde *didaktik* ve Türkçe karşılıkları olarak yer alan *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramlarının hangi esaslara dayanarak açıklandığını belirlemek için sözlük maddeleri ile tanımlamalar ayrılarak fişlenmiştir. Sözlük seçiminde eğitim sözlükleri ve genel ansiklopediler seçilerek söz konusu kavramların var olup olmadıklarına bakılmıştır. Belirlenen sözlüklerde sözlük maddelerinin terim sayısı ile terimlerin yapısal ve içeriksel çözümlenmesi dikkate alınmıştır. Yapısal çözümlemede sözlüklerin kavramla ilgili bilgiyi hangi sıraya göre aktardıkları incelenirken, içeriksel çözümlemede hangi bilgilerin yer aldığı incelenmektedir. Sözlük maddeleri ile ilgili bilgiler sözlük ve ansiklopedilerde kalın, italik veya küçük-büyük yazımı gibi var olan biçimleri ile yansıtılmıştır. Kavramların yapısal ve içeriksel çözümlemesi esnasında analizler yapılarak çözüm önerisi sunulmuştur. Bu bölümde incelenen sözlükler ve ansiklopediler ile ilgili genel bilgiler verildikten sonra sözlük maddelerinde *didaktik*, *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramlarının yapısal ve içeriksel incelemesi yapılmıştır.

## 4. Bulgular

Bu bölümde incelenen sözlükler ve ansiklopediler ile ilgili genel bilgiler verildikten sonra sözlük maddelerinde *didaktik*, *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramlarının yapısal ve içeriksel incelemesi yapılmıştır.

### 4.1. İncelenen Sözlüklerle İlgili Genel Bilgiler

Kavram analizi yapılmadan önce, öncelikle Türkiye’de bu kavramları içeren genel ansiklopediler ve eğitim sözlükleri tanıtılacaktır. Bu tanıtım daha çok bu sözlüklerin, hangi amaçla ve hangi okur kitlesine yönelik oluşturulduğu yönünde olacaktır.

#### 4.1.1. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğü

Türkçenin söz varlığını ortaya koyacak bir sözlük hazırlanması düşüncesi ile 12 Temmuz 1932 yılında başlatılan zorlu çalışmalar sonrasında Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünün ilk Türkçe baskısı 1945 yılında yayımlanmıştır. Bu hazırlık aşamasında en çok üzerinde durulan konu, genellikle yabancı kökenli sözcüklerden hangilerinin sözlüğe alınacağı, almanların nasıl gösterileceği noktasında yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada kullanılan sözlük ise sözlüğün on birinci baskısıdır. Türkçe Sözlüğün bu baskısı 2011 yılında yayımlanmıştır. Söz konusu bu sözlüğü hazırlamak üzere Prof. Dr. Şükrü Haluk Akalın başkanlığında birçok değerli isimden oluşan Güncel Genel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu Çalışma Grubu, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yönetim Kurulunun 24. Kasım 2005 tarihli ve 509/19 sayılı kararıyla kurulmuştur. Bu çalışma grubunun başlıca görevi ve amacı, sözlük veri tabanını

geliştirme, sözlüğün yeni baskısını hazırlama, gündelik dile girme eğilimindeki yabancı kökenli sözlere karşılık bulma, sözlük veri tabanı kullanıcılarının sorularını yanıtlama gibi işleri sağlamaktır. Çalışma için irdelenen bu sözlük genel okur kitlesine yöneliktir.

#### 4.1.2. Eğitim Sözlüğü

Ahmet Cevizci tarafından yazılan Eğitim Sözlüğü, Say Yayınları tarafından 2010 yılında basılmıştır. Cevizci, bir felsefeci olarak Türkiye'deki eğitim araştırmalarına nasıl katkı yapabileceği düşüncesiyle bu çalışmaya yön vermiştir. Bu sözlüğü hazırlamada en önemli neden, Türkiye'de eğitimle felsefe arasındaki ilişkilerin son derecede zayıf olması; felsefecilerin eğitim alanını neredeyse görmezden gelmiş olmaları ve eğitimin kendi içinden de felsefeye dönük bir talebin olmaması olarak gösterilmiştir. Adı geçen sözlük genel okurdan çok bu iki alanla ilgilenen kişilere, öğrencilere yönelik olduğu gibi akademik etkinlikte bulunan insanların da yararlanacağı bir yayındır.

#### 4.1.3. Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü

Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü, Rasim Bakırcıoğlu tarafından yazılarak Anı Yayıncılık tarafından 2016 yılında basılmıştır. Bakırcıoğlu, başarısız söylem ve eylemlerin pek çoğunu, terimlerin anlamlarını tam bilmeden kullanılmasına bağlamıştır; bir kavramın içeriği yeterince açıklanmadıkça, okuyucu ya da dinleyicinin söz konusu sözcüğün anlamını kavrayamayacağına dikkat çekmiş, böylece sözlük çalışmalarına başlamıştır. Bu düşünce doğrultusunda amacı, psikolojinin ve ilişkili bilim dallarının pek çok kavramına, eğitim bilimi ile onun çevresinde konuşlanan dallara, ayrıca bütün bu alanlardaki gelişmeleri gerçekleştiren başlıca kişilere kucak açmaktır.

#### 4.1.4. Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü

Remzi Öncül'ün büyük emeği ile Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı bu sözlük, 2000 yılında basılmıştır. Sözlükteki terimler Almanca, Fransızca, İngilizce ve eski dildeki karşılıkları ile yer almaktadır. Bu sayede bu sözlüğün mesleki yayınları anlamada, dilimize ve yabancı dillere çeviride yararlı olacağı düşünülmüştür. Kavram kargaşasının bilincinde olan Öncül, bu kavram karışıklığını hem önlemek hem de önüne geçmek için üç farklı yabancı dilin kaynaklarından yararlanarak eğitim bilimlerine bu sayede katkı sağlamak istemiştir. Böylelikle eğitim alanı dışında akademik olarak farklı dillerde yayın yapan insanların da başvurabileceği bir kaynak olmuştur.

#### 4.1.5. Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi

Fransız yayınevi Larousse'nin telif haklarına sahip Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi Türkiye'nin en önemli basılı ansiklopedilerinden biridir. Ansiklopedi Milliyet gazetesi tarafından basılan 24 ciltten oluşmaktadır. Türkçe eklemelerle beraber bilgiler derlenmiş ve gelecek kuşaklara aktarılacak amacıyla sunulmuştur. Özellikle önceki dönemlerin en önemli basılı başvuru kaynaklarından biridir ve herkesin yararlanabildiği genel bir kaynaktır.

#### 4.1.6. Meydan Larousse

Türkiye'nin ilk büyük ansiklopedisi ve ansiklopedik lügati olan bu eser, 1969 yılında yayımlanmıştır. Meydan Gazetecilik ve Neşriyat Limited Şirketi'nin fasiküller hâlinde çıkardığı bu ansiklopedi *Meydan Larousse Büyük Lûgat ve Ansiklopedi* adını taşımaktadır. Eser aslında *Grand Larousse Encyclopedique* (I-X, 1960-1964) adlı Fransız ansiklopedisinin bir



tercümesidir. Hazırlık aşamasında Fransızları ilgilendiren bazı maddeler kısaltılarak veya çıkartılarak esere Türkiye, Türklük ve İslamiyet’le ilgili maddeler ilave edildi veya mevcutların hacmi arttırıldı. Böylece meydana getirilen ansiklopedi 1973 yılında ve on iki büyük cilt olarak tamamlandı. 1974 ve 1985 yıllarında iki ek cildi yayımlanan *Meydan Larousse* Türk ansiklopedi yayıncılığında bir dönüm noktası teşkil eder. Bundan sonra Türkiye’de özellikle ticarî açıdan başarılı ansiklopedilerin yayımlanmaya başladığı ve bunların daha çok münferit şahısların eseri olmayıp yayıncı müesseselerin bir araya getirdiği çeşitli bilim adamlarının ortak eseri oldukları görülmektedir. Aynı Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi gibi Meydan Larousse de belli bir dönem hemen hemen her evde bulunan bir kaynaktır.

#### 4.2. İncelenen Sözlüklerdeki Ortak Terimler

Bu bölümde *didaktik*, *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramlarının hangi sözlüklerde yer aldığı karşılaştırmalı olarak bir tablo yardımıyla görselleştirilmiş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Didaktik, Öğretici ve Öğretim Bilgisi Kavramlarının Sözlük ve Ansiklopedilerde Dağılımı

	Türkçe Sözlük	Eğitim Sözlüğü	Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü	Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü	Büyük Larousse ve Ansiklopedisi	Meydan Larousse
<b>Didaktik</b>	x	x	x	x	x	x
<b>Öğretici</b>	x		x	x	x	x
<b>Öğretim Bilgisi</b>	x		x			

İncelenen sözlük ve ansiklopedilerde *didaktik* kavramı tüm sözlüklerde tanımlanmış ve bu sözcüğe eş anlamlı olarak - Cevizci (2010) tarafından yazılan “Eğitim Sözlüğü” dışında - genellikle Türkçe kavram olarak *öğretici* kavramı gösterilmiştir. Dikkat çeken nokta ise, Eğitim Sözlüğü’nde didaktik kavramı için herhangi bir Türkçe karşılığının bulunmamasıdır. Türkçe Sözlük ve Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü’nde ise, *didaktik* kavramı için *öğretim bilgisi* kavramı da kullanılmıştır. Meydan Larousse ansiklopedisinde ise didaktik kavramı için *öğretke* kavramı da kullanılmış ve “öğretke i. (öğretmek’ten öğret-ke) Fels. Yeni. Öğretimle ilgili metotları inceleyen bilim. Eşanl. DİDAKTİK (M)” şeklinde bir tanım yapılmıştır. Bu tanıma göre, didaktik sadece metotları inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanmıştır. Oysa didaktik, öğretim ilke, yöntem ve tekniklerini ilişkin genel sorunları inceleyen kapsamlı bir bilgi dalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da, *didaktik* kavramının *metot*, yani *yöntem* kavramı ile iç içe olduğudur ve bu anlamda bunların ayrımını bilmek gerektiğidir. Kısacası; eğitimde *yöntem nasıl* öğretilceği ile ilgilenirken, didaktik *ne* öğretilceği ile ilgilenmektedir.

#### 4.3. Sözlük Maddelerinde Didaktik, Öğretici ve Öğretim Bilgisi Kavramlarının Yapısal ve İçeriksel Analizi

İncelenen altı sözlük ve ansiklopedide 13 sözlük maddesi hem yapısal hem de içeriksel açıdan irdelenmiş ve bu kaynaklarda farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğü, *didaktik* kavramının eş anlamlısı olarak görülen *öğretici* ve *öğretim bilgisi* olmak üzere iki sözcüğe de sözlükte yer vermiştir.

### Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü.

- **didaktik, -ği** *sf. Fr. didactique* **1.** Öğretici: *Didaktik bir eser.* **2. a. eğt.** Öğretim yöntemlerini ele alan bilgi, öğretim bilgisi.
- **öğretici** *sf.* Öğretme, yetiştirme ve açıklama niteliğinde olan, didaktik: Öğretici film.
- **öğretim bilgisi** *a. eğt.* Öğretim ilke, yöntem ve yollarına ilişkin genel sorunları inceleyen bilgi dalı, didaktik. (TDK, 2011, s. 655, 1840)

Türk Dil Kurumunun yayımladığı sözlükte üç kavram da açıklanmıştır. *Didaktik* kavramının sözlük maddesinde kavramın türüne değinilmekte ve Fransızca anlamı verilmektedir. Burada *didaktik* kavramının kökenini bilmeyen kişi kökünün Fransızcadan geldiğini düşünebilir, ancak *didaktik* kavramı yunanca “*didaskain*”, yani *öğretmek* kavramından gelmektedir (Knecht, 1984, 100). Bu önemli noktanın belirtilmemesi yanlış anlaşılmaya neden olabilir. Sözlük daha sonra 1. madde olarak *öğretici* kavramını eş anlam olarak bir cümle ile tanımlamış ve öğreticinin bir *didaktik* eser olduğunu belirtmiştir. 2. maddede ise, eğitim alanında “öğretim yöntemlerini ele alan bir bilgi” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ancak buradaki tanım araştırmacıyı aydınlatmamaktadır. Sonuçta öğretim yöntemleri ve buna karşılık gelen yöntem seçimi, ders planlamasının ve pratik ders tasarımının önemli bir parçasıdır. Başarılı öğretim yöntemleri, öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi ve didaktiği de içeren öğrenme süreçleri hakkındaki bilgiye dayanır. Eğitimciler neyi öğretmek istediklerini planladıktan sonra sıra uygun bir yöntem bulmaya gelir. Sözlükte bu anlamı ile daha geniş ve aydınlatıcı bir tanımlama yer almalı ve okuru yönlendirmelidir. Aslında *didaktik* ve *yöntem*, başarılı bir öğrenmeyi sağlamak için bir arada kullanılması, ancak aralarındaki farkların bilinmesi gereken unsurlardır.

Aynı sözlükte *öğretici* kavramına bakıldığında, aynı *didaktik* kavramında olduğu gibi türünden, yani sıfat olduğundan ve niteliğinin bir şeyleri öğretme, bir kişiyi yetiştirme ve ele alınan konulara açıklık getirme olduğundan bahsedilerek bir örnek verilmiştir. Verilen örneğe bakıldığında ise seyreden bir şey öğrendiği bir film şeklindedir. Örnek elbette kısır kalmaktadır. Bu duruma göre sayılan her nitelik için bir örnek vermek okuru aydınlatmak açısından yerinde olurdu. Ayrıca *öğretici* kavramı örneği hem *didaktik* kavramının tanımlamasında verilmiş hem de *öğretici* kavramının sözlük maddesinde, her iki örneğe bakıldığında ‘*didaktik bir eser ve öğretici film*’ tamamen edebi veya sanatsal bir nitelik konumunda karşımıza çıkmaktadır.

Sözlükte *öğretim bilgisi* kavramı ise, belirli bir alanı yani eğitimi kapsadığını ve öğretimle ilgili sorunları inceleyen bir bilgi dalı olduğu şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımın da çok kısa açıklanmış olması araştırmacıyı aydınlatmayacak, ancak eğitim alanına yönelik bir araştırma için *didaktik* kavramını daha net tanımlamaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen sözlüklerden biri de Ahmet Cevizci tarafından hazırlanan Eğitim Sözlüğü’dür. Eğitim Sözlüğü’nün, *didaktik* kavramına yönelik ayrıntılı bir sözlük maddesi bilgisi içermesine rağmen, diğer kavramlara yer vermemesi dikkat çekmektedir.

### Eğitim Sözlüğü, Ahmet Cevizci

- **DİDAKTİK** [İng. didactics]. “Öğretmek” anlamına gelen Grekçe “didaskain” sözcüğünden gelen bir disiplin olarak, öğretimini yapısını, bilimsel ve felsefi temellerini, yöntemlerini ele alan disiplin: Öğretim bilimi.

Eğitim alanında, öğrenme konusu neredeyse tamamen psikoloji bilimine terk edilmiştir. Öğrenmeyle çok yakın bir ilişkisi bulunan öğretim kavramının, öğrenme karşısında, en azından sadece bilimsel bir zeminle sınırlanmama gibi bir avantajı ya da üstünlüğü vardır. İşte bu hususu da dikkate aldığımızda, öğretimin bir kimsenin, yani öğretmenin birilerine, eşdeyişle öğrencilere bir şeyleri belli usul veya yöntemlere uygun olarak aktarması veya öğretmesi olduğunu söyleyebiliriz. Bu ise didaktiğin sırasıyla öğretmen, öğrenci, içerik, yöntem ve belli bir etkinlik türü olarak beş ayrı öğeyle yakından ilişkili olması gerektiği anlamına gelir. Hâl böyle olmakla birlikte, didaktiğin esas itibarıyla öğretmen ile öğrenci arasında ders üzerinden kurulan öğretim ilişkisi, bu ilişkiyi etik ve pedagojik açıdan anlamlı ve değerli kılan yöntemler ve nihayet içerikle ilgili olduğu söylenebilir.

*Didaktik* bu üç ana konuyu, salt bilimsel yöntemlerle veya psikolojik bir bakış açısıyla ele alınan öğrenme konusundan farklı olarak hem bilimsel hem de felsefi bir bakış açısı ve yöntemlerle ele alan bir disiplindir. Bünyesinde “olan”ı konu edinen ampirik araştırmalara olduğu kadar “olması gereken”i ortaya koyan normatif bakış ve yöntemlere de yer verir.

Didaktiğin iki ana düzeyi veya türü olduğu kabul edilmektedir. Bunlardan birincisi genel *didaktik*dir. Genel *didaktik*, genel bir öğretim bilgisine ek olarak öğretim ilke ve yöntemlerine dair araştırmalarla eğitim programlarına iliş tartışmalardan oluşur. Dal didaktiği ise, genel didaktiğin özel alanlara uyarlanan versiyonudur. O, bu yüzden özel öğretim bilgisiyle özel öğretim yöntemlerini ele alan araştırmalardan meydana gelir (bk. M. Hesapçıoğlu 2008). (Cevizci, 2010, s. 137-138)

Eğitim Sözlüğü, *didaktik* kavramının İngilizcesini verdikten sonra kökeninden bahsederek bunun bir disiplin olduğunu vurgulamıştır. Bu tanıma göre *didaktik* bir yasa, kural, ilke ve düzen anlamına gelmektedir. Cevizci, bu doğrultuda *didaktik* için *öğretim bilimi* kavramını vermiştir, ancak sözlükte bu kavram ayrı bir sözlük maddesi olarak açıklanmamıştır. Bunun yerine, didaktik kavramına eş anlamlı olarak gördüğü öğretim bilimi kavramını didaktik kavramı altında açıklamıştır.

Burada özellikle dikkat çeken şey, Cevizci'nin didaktiğin sırasıyla öğretmen, öğrenci, içerik, yöntem ve belli bir etkinlik türü olarak beş ayrı öğeyle yakından ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamasıdır. Sıralanan öğeler didaktiğin vazgeçilmez unsurlarıdır. Ancak günümüzde eğitim şartlarının değişmesi ile bakış açısı da değişmiştir. Eskiden didaktiğin ilgi odağı öncelikle öğretmenler tarafından neler kazandırıldığına ve okul gerekliliklerine yönelikti. Yani müfredat ve eğitim planları, materyal, içerik, konular ve öğretmenlerin neyi hedeflediği, kısacası öğretme hedefleri ön plandaydı. Ancak günümüzde didaktik, sadece öğretme hedeflerini değil, öğrencilerin derslerden nasıl yararlandığına da çok önem vermektedir. Bu nedenle didaktik, öğretmenin performansına daha az, öğrencilerin aktif ve yapıcı öğrenmesine daha çok odaklanmaktadır (Weirer & Paechter, 2019, 19-20). Cevizci de sözlüğünde didaktiğin öğretim ilişkisi, yöntemler ve ders içeriği olduğunu belirterek, kavramın kapsama alanının ne kadar geniş olduğunu vurgulamıştır.

Cevizci, *didaktik* tanımını *Genel ve Dal Didaktik* olarak iki ana türden oluştuğunu belirtip bu iki dalı sözlük maddesinde açıklayarak bitirmiştir. Genel didaktik, tüm eğitim öğretim sürecinde görevli öğretmenlere başarılı bir eğitim için önemli unsurlar olan hedefler ve içerik, yöntemler ve performans değerlendirmesinin yanı sıra öğretme ve öğrenme süreçlerinin

planlanması, yansıtılması ve değerlendirilmesi için yol göstermektedir. Bir öğretme ve öğrenme bilimi olarak dal veya alana özgü didaktikte ise, her zaman bir veya daha fazla alan veya dersle ilişkilendirilir, önemli içerik seçilir ve konuya özgü gereklilikler, yetenek ve becerilerin yanı sıra farklı hedef grupların ihtiyaçları ile uyumlu hâle getirilir (Plöger, 2009).

Bu tanım, eğitimcilere geniş bir bilgi sunmaktadır. İçeriğine bakıldığında *öğretici* kavramının değil, *öğretim bilgisinin* bu tanıma uygun olduğu görülmektedir. Bu tanımlama incelendiğinde didaktik kavramının ayrıntılı bir açıklaması karşımıza çıkmakta, ancak diğer sözlüklerde *didaktik* kavramı için kullanılan *öğretici* kavramının örtüşmediği ve *öğretici* kavramının bu açıklama sonrasında çok yetersiz kaldığı görülmektedir.

Cevizci, söz konusu tanımın sonunda Hesapçıoğlu'na göndermede bulunmuştur.

İncelenen Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü'nde ise, bu çalışmada araştırılan üç kavrama yer verilmiştir. Ancak bu sözlükte de *öğretici* kavramı için 3 ayrı sözlük maddesinin bulunması karmaşıklığı beraberinde getirmektedir. Karmaşıklığın nedeni, bu kavramın çok boyutlu olması ve birçok anlam taşımasından dolayıdır. Bu noktada belirtmek gerekir ki, kavram çok boyutlu ise, her zaman insanın aklına ilk anlamı gelmekte ve bu da anlam karmaşasına yol açabilmektedir. Eğitim alanında bir açıklama karşısında *öğretici* denildiğine, karşı tarafa *didaktik* kavramın bu kadar kapsamlı içeriğini ne kadar yansıtabildiğimizi düşünmek gerekir.

### Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü

- **didaktik** (didactic) **Açıklama, öğretme, yetiştirme** özelliği olan; eğitim biliminin **öğretimden** söz eden bölümü, ders öğretmenin yöntemi; **öğretme bilimi; öğretici**. 17. Yüzyıldan bu yana öğretme bilimi üzerinde çalışılmış; ancak ilk zamanlarda bu çalışmalar daha çok **derslerin öğretilmesi** sorunu üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Sonra konu biraz daha genişletilerek çocuğun yönlendirilmesine ve yönetilmesine; öğretime ilişkin işlerin tümünü kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Ondan sonra **öğretilecek konular**, öğretim yöntemleri, ders araçları ve benzerleri, didaktiğin ana sorunları durumuna gelmiştir. Bizde *didaktikte* ilk kez, eğitimci **Selim Sabit Efendi** ilgilenmiştir. Bkz. **Öğretim bilgisi**
- **öğretici 1.** (instructor) Öğreten, öğretme işi gören kişi. 2. (instructive) Öğretme özelliği olan, yetiştirici, aydınlatıcı. 3. (didactic) Öğretimle ilgili, öğretici; **didaktik**. Bkz. **Öğretmen**
- **öğretim bilgisi** (didactics) Öğretimin ilke ve yöntemlerini, bunlarla ilgili sorunları konu edinen **bilgi dalı; didaktik**. Bkz. **Öğrenme-öğretme ilkeleri, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri; öğretim**. (Bakırcıoğlu, 2016, s. 465, 1165, 1166)

Bu sözlük tüm kavramlar için İngilizce karşılıklarını vermiştir. *Didaktik* kavramının eğitim alanında öğretimden söz edilen bölümünü ve öğretim yöntemini kapsadığını açıklamış ve *öğretme bilimi* ve *öğretici* kavramlarına değinmiştir. Sözlük, bu kavramın kısaca çıkış tarihinden ve Türkiye'de ilk kullanan eğitimciden bahsederek, sözlük maddesinde *didaktik* kavramın öğretim ile ilgili tüm etkenleri ve aktiviteleri kapsadığını, bunların içerisinde öğretilen konuların, öğretim yöntemlerinin ve ders araçlarının yer aldığını belirtmiştir. Yazar, *didaktik* kavramını kullanmak yerine *öğretme bilimini* kullanmıştır. Ancak *öğretme bilimi* denildiğinde, bilimsel alan çerçevesinde öğretme kapsamında birçok unsur akla gelmektedir. Bu anlamda Almanya, Fransa ve İngiltere gibi ülkelerde *didaktik* denildiğinde sadece öğretici değil birçok eğitimle ilgili unsurlar kapsama içindedir (krş. Kron, Jürgens & Standop, 2014, s. 20; Marius-Costel, 2010; Schneuwly, 2020). Bu bağlamda bu sözlük, araştırmacıyı öğretim bilimi

kavramına da yönlendirmiştir. Öğretim bilimi kavramı birçok bilimsel çalışmada *öğretim bilimi* veya *sanatı* olarak ele alınıp *pedagoji* kavramına eş olarak kullanılmıştır. Bu anlamda öğretim bilimi ve öğretim bilgisi kavramları arasına da kalın bir çizgi çekmek gerekmektedir. Pedagoji, eğitimle ilgili her şeyi ele alan bir sosyal bilimdir. Etimolojik olarak pedagoji terimi, Yunanca “çocuk” olarak tercüme edilebilen paidós ve “yönetmek” anlamına gelen agogia kelimelerinden gelmektedir. Dolayısıyla bu terimin kelime anlamıyla “çocuğa yol göstermek” anlamına geldiğini söyleyebiliriz. Didaktik, pedagojik teorilere dayalı öğretme-öğrenme sürecinin incelenmesine odaklanan bir disiplindir. Bu nedenle didaktik pedagojinin bir dalı olarak kabul edilir.

*Öğretim bilgisi* kavramının tanımına bakmadan önce, yönlendirdiği ilk kavram olan *öğretici* kavramı incelendiğinde 3 madde karşımıza çıkmaktadır. Her bir madde yine İngilizce karşılıkları ile verilmiştir. 1. madde *öğreten* olarak tanımlanmışken, 2. madde *öğretme özelliği olan, yetiştirici* olarak açıklanmıştır. Her iki maddenin İngilizce karşılığının kökeni ‘instruct’ kelimesinden gelmiş ve öğretmek anlamını taşımaktadır. Her iki tanımda aslında öğreten kişi yani öğretmen kastedilmektedir. 3. madde ve İngilizcesi *didactics* olan kavramda ise, sadece ‘öğretimle ilgili ve öğretici’ tanımı yapılmıştır. Son olarak da öğretici tanımının sonunda “*öğretmen* kavramına bakınız” diye bir ibare düşülmüştür. Bundan dolayı da *öğretici* kavramının genellikle öğretmen, eğiten veya öğreten kişi olarak ele alındığı görülmektedir. Nitekim *öğretici* kavramı bilimsel çalışmalarda da genellikle öğretmen veya öğreten şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Bu sözlükte *didaktik* kavramının sözlük maddesinin altında gönderme yapılan diğer kavram ise *öğretim bilgisidir*. *Öğretim bilgisi* kavramın İngilizcesi olan *didactics* verildikten sonra söz konusu kavramın öğretimin ilke ve yöntemlerini ve bunlarla ilgili sorunları konu edinen bir bilgi dalı olduğu açıklanmıştır. Aynı zamanda öğrenme-öğretme ilkeleri, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri gibi sözlük maddelerine yönlendirme yapılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının öncülüğünde Remzi Öncül tarafından hazırlanan Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü’nde ise, *didaktik* ve *öğretici* kavramlarına yer vermiştir. *Didaktik* kavramı 2 maddeden oluşurken, *öğretici* 3 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca *Didaktik* kavramı için çok kısa bir tarihsel bilgi eklenmiştir.

### Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü

- **Didaktik** 1. [Alm. *Didaktik*, Unterrichtslehre], [Fr. didactique], [İng. didactics] Öğretme sanatı, öğretme yöntemlerini gösteren bilim dalı.
  2. [Alm. didaktisch], [Fr. didactique], [İng. didactic] Öğretici, amacı öğretme olan. (Bu terim 17. yüzyıldan beri bu anlamda kullanılmaktadır)
- **Öğretici** 1. [Alm. Lehrer], [Fr. insruceur, maître, enseignant], [İng. instructor, teacher] Öğreten kimse, öğretme işi gören kişi.
  2. [Alm. lehrreich, belehrend], [Fr. instructif], [İng. instructive, inspiring] Öğretme özelliği olan, yetiştirici, aydınlatıcı.
  3. [Alm. didaktisch], [Fr. didactique], [İng. didactic] Öğretimle ilgili, öğretici. (Öncül, 2000, s. 317, 862)

Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü'nde *didaktik* kavramı için Almanca, Fransızca ve İngilizce olmak üzere üç dildeki karşılıkları verilmiştir. Söz konusu sözlük *didaktik* kavramının 1. maddesinde diğer sözlüklerde olduğu gibi sıfat türünde ele almamış, kavramın bir öğretme sanatı ve bir bilim dalı olduğunu belirtmiştir. Nitekim *didaktik* bu anlamıyla ve isim olarak birçok dilde kullanılmaktadır. 2. maddesinde *didaktik* kavramı sıfat niteliğinde ele alınmıştır. Ayrıca parantez içinde bu terimin 17. yüzyıldan beri bu anlamda kullanıldığı belirtilmiştir. “Öğretim bilimi anlamında didaktizmin bilimsel miladı, Comenius’un 17. yüzyılda kaleme aldığı 'Didaktika Magna' (Büyük Didaktik) adlı eserine dayandırılmaktadır” (Yıldırım & Yılmaz, 2023, s. 2).

Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü *öğretici* kavramına da yer vermiştir ve bu kavramı 3 maddede açıklamıştır. 1. madde *öğretmen*, *öğreten*, 2. madde sıfat olarak *öğretme özelliği olan*, 3. madde ise *öğretimle ilgili*, *öğretici* şeklinde tanımlanmıştır. 2. ve 3. madde incelendiğinde aralarındaki fark ancak yabancı dildeki karşılıkları incelendiğinde belirgin hâle gelmektedir. Almandada “lehrreich” hangi konuda olursa olsun bir öğüt, bilgi veya ders verme niteliğinde eğitici olan anlamına gelmektedir, ancak üçünü maddedeki “didaktisch” eğitim ile ilgili bir konuda öğretici nitelikte olma anlamına gelmektedir. Söz konusu sözlük, isim niteliğinde ve eğitimi kapsayan *didaktik* kavramın Türkçeleştirilmiş hâli olarak kabul gören *öğretim bilgisi* kavramına yer vermeyerek, *Didaktik* kavramının ilk maddesini bu anlamda tanımlamıştır. Öğretme sanatı kavramını kullanmış, ancak bunu sözlüğünde tanımlamamıştır.

Bu çalışmada *didaktik* ve *öğretici* kavramlarını içeren en köklü iki ansiklopedi olan Meydan Larousse ve Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi araştırma kapsamına alınmıştır. *Öğretim bilgisi* kavramının eski sözlüklerde yer almadığı görülmektedir.

### Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi

- **Didaktik** sıf. (Yun. *Didaktikos*, *didaskain*'den, öğretmek, fr. *didactique*) Öğretme amacı taşıyan. (→ ÖĞRETİCİ)
- **Öğretici** sıf. 1. Amacı eğitmek, öğretmek bilgi vermek olan her türlü yapıt, araç için kullanılır. (Bk. *ansikl.* böl.) -2. Bir sanat, bir bilim dalının yöntemlerini sistemli bir biçimde açıklamaya yönelik bir şey için kullanılır: *Öğretici yönü ağır basan bir radyo programı*. -ANSİKL. Öğretmeye, hangi konu üzerinde olursa olsun sistemli öğütler vermeye yönelik tüm yapıtlar öğreticidir: meseller, hayvan masalları, Çin ve Hindistan'daki (sutras) dinsel kitaplar ve halk edebiyatı söz konusu olduğunda öyküler ve almanaklar böyledir. Öğretici yapıt titiz bir biçimde manzumaştırılmıştır ve öğretiler, bilimsel ya da teknik bilgiler verir. Düzenin az sözle çok şey anlatılır nitelikte oluşu ve ritmi bu tür yapıtların özdeyişe dönüşme ve akılda tutulmalarını özellikle kolaylaştırır. *İşler ve günler* adlı yapıtı ahlak, davranış üzerine temel ilkeler, tarım üzerine bilgiler içeren Hesiodos'un dışında Yunan edebiyatı felsefi esinli öğretici kitaplar bakımından çok zengindir (Ksenophanes, Parmenides, Empedokles, Solon, Aratos). Latinler'de Lucretius, *De natura rerum* adlı yapıtında Epikuros'un felsefesini anlatır; Vergilius'un *Georgica*'sı ahlak kurallarını, dini konusundaki temel düşünceleri ve kırsal kesim işleri için öğütleri içerir. Ovidius'un *Sevmek sanatı* (*Ars amatoria*) adlı yapıtıysa belirtiktir. Orta Çağ'da ise hıristiyanlığın etkisiyle yeni bir yapıya kavuşmuş olan bu türün Avrupa'daki başlıca temsilcileri arasında şunlar sayılabilir: Fransa'da, Baif, Belleau, Ronsard, Boleau; İngiltere'de, Robert, Mannyng, Gover, John Philip, Erasmus, Darwin vb. Romantik lirizmle öğretici şiir önemini yitirdi, bu arada bilim de özel söylemler getirdi.

Türk edebiyatında İslam dini etkilerini, toplumda geçerli bilgileri, hatta Arapça ve Farsçayı öğretme amacıyla öğretici yapıtlar kaleme alınmıştır. Yusuf Has Hacıp'in kişi, toplum, devlet yaşamının düzenlenmesi yolunda bilgi veren *Kutadgu Bilig*'i (1069),

İslamcılığın kabulünden sonra gelişen öğretici edebiyatın en eski ürünlerindedir. Aşık Paşa'nın (1272-1333) tasavvuf bilgilerini kapsayan Garipname'si, Nabi'nin oğluna İslam ahlakını öğretmek, iyi bir insan, toplumda başarılı bir kişi olma yolunda bilgiler vermek için yazdığı Hayriye'si bu türün örneklerindedir. Manzum Arapça-Türkçe, Farsça-Türkçe sözcükleri ise zorlama birer ürün saymak gerekir. Günümüzde bir öğretiyi savunan yapıtların dahi mutlaka sanat kaygısıyla yazılmış olması zorunlu sayılmakta ve salt öğretici nitelikteki yapıtlar edebiyatın kapsamı dışında tutulmaktadır. (Büyük Larousse, 1986, s. 3139, 9011)

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi *didaktik* kavramın sadece kökenine ve kısa bir tanımına yer vermiştir. Türkçe karşılığı olarak kabul görmüş *öğretici* kavramına araştırmacıyı yönlendirmiş ve geniş bir tanım yapmıştır.

*Öğretici* kavramının sözcük türü açısından sıfat olduğunu ve her türlü eğitsel ve öğretici yapıt ve araç için kullanılabilceğini belirtmiştir. Bu açıklamadan sonra tamamen edebiyat çerçevesinde açıklanmıştır. Bu kavramın felsefi temelli olduğu, yazarların ve onların eserlerinin adı verilerek örneklenmiştir. Aynı zamanda farklı ülkelerden de örnekler verilerek tanım güçlendirilmiştir. Yabancı ülkelerden bahsettikten sonra Türk edebiyatında öğretici yapıtların çıkış sebebi, örnek yapıtlar ve onların yazarları, bu tip öğretici yapıtların özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu tanıma eğitim açısından bakıldığında, *öğretici* kavramının sadece bir nesneyi tanımlamak için kullanılabilceği ifade edilmektedir. Nitekim sözlüklerin tanımları incelendiğinde genellikle *öğretici film*, *öğretici roman* gibi örnekler karşımıza çıkmakta ve böylece bu kavramın edebiyattaki yeri daha ağır bastığı görülmektedir. Antik düşünce tarihinde didaktik kavramı edebiyat alanında “öğretici sanat” olarak sınırlandırılmıştır. Eğitimciler Wolfgang Ratke (1571-1636) ve Johann Amos Comenius (1592-1670) 17. yüzyılda didaktik kavramı için “öğretme sanatı” kuramını ortaya koyarak, söz konusu kavramı eğitime kazandırmışlardır (Hutter, 2013). Bu döneme kadar bu kavram edebiyat alanında kullanılmıştır. Bir sonraki incelenen ansiklopedi ise Türkiye'nin en köklü ansiklopedilerinden olan Meydan Larousse'dur. Meydan Larousse kavramları şöyle tanımlamıştır:

### Meydan Larousse

**DİDAKTİK** sıf. (yun. *dadaskein*, öğretmek > *didaktikos*'tan fr. *didactique*). Öğretime özgü, eğitimle ilgili. | Amacı, bir bilim veya sanatın ilkelerini öğretmek olan her türlü kitap için kullanılır: *Didaktik eser*. | İ. Öğretim sanatı: *Her öğretmen didaktik okumuş olmalı*.

- ANSİKL. Bilgi vermek için yazılan bütün edebiyat eserleri didaktik türe girer. Her milletin edebiyatında ahlak, din ve teknikle ilgili bilgiler vermek amacıyla, edebi biçimde yazılmış kitaplar vardır: Çin'in dini yasa kitapları (King) ve Hindistan'daki Sutra'lar ahlaki bir ders çıkarma amacı güden öğütlü hikayeler ve masallar bu kategoriye konulabilir. Fénelon'un Telemakhos'un Başından Geçenler (les Aventures de Telemaque) gibi, öğretici nitelikteki eserlerle Fontenelle'in Meskun Dünyaların Çokluğu (Entretiens Sur La Pluralité Des Mondes) gibi bilimi halka indiren eserler, genel anlamıyla, didaktik türe girer. Ama bu terim, geleneksel sınıflamada, daha özel olarak, bir doktrinin açıklamasını, ilmi veya tekniği bilgileri konu alan bir şiir türünü belirtir.

Başlangıçtan beri özlü ve kafiyeli söyleyişi ile didaktik şiir, bir bilginin kolay akılda kalmasını sağlamak için elverişli sayıldı (atasözleri, özdeyişler v.b.). Bu nitelik, çok zengin eski Yunan didaktik şiirinde çok görülür (Ksenophanes, Parmenides ve Empedokles'un felsefi şiirleri, Pythagoras'a mal edilen Solon'un Yıldızlı Mısıraları). Hesiodos, bizim için bu türün en eski temsilcisidir. Erga Kai Hemerai (İşler ve Günler), Theogonia (Tanrıların Soy Ağacı). Bununla birlikte sanat yaratma kaygısı yavaş yavaş öğretim kaygısını bastırdı: Aratos'un Phaenomena (Gökbilimle ilgili Olaylar) [M.Ö. III.

yy.] adlı şiirinde bu kaygı açıkça belirir. Buna karşılık latin şairlerinde pratik latin zekası, didaktik türe yöneldi. Lucretius (de Natura Rerum) ve Vergilius (Georgica, [Çiftçiler]) bu türde şaheserler verdiler; ayrıca Horatius'un Ars Poetica (Şiir Sanatı), Ovidius'un Fasti (Yıllıklar) ve Ars Amatoria (Sevme Sanatı), Columella'nın De Re Rustica (Bahçeler) adlı eserleri, Manlius'un gökbilimle ilgili yazıları ile Hristiyan dini dogmasının özünü açıklayan Hristiyan yazarların (Commodianus, Prudentius) kitapları da didaktik eserler sayılabilir.

Türk edebiyatında didak şiirin tarihi oldukça eskidir. Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig'i (1070) ahlak, ideal hayat ve devlet yönetimi konusunda öğretici bilgi veren didaktik bir mesnevidir. Yunus Emre'nin Risalet -ün Nushiye'si (1308) İslami bilgileri ve Tasavvuf esaslarını öğreten mesnevilerindendir. XIII. yy. tasavvuf şairlerinden Ahmet Fakih'in Çarhnamesi'si (1252'den önce) tasavvufi didaktik eserlerindendir. Nabi'nin (1642-1712) Hayriye ve Hayrabat mesnevileri Orta Çağ İslam dünyasında geçerli bilgileri ve değer yargılarını öğretmek için yazılmış mesnevilerdendir. İslami Türk edebiyatı devresinde şeyh Sadi'nin Farsçadan çevrilen Gülistan ve Bustan adlı eserleri didaktik türün tanınmış örnekleri arasında yer aldı: Hoca Mesud'un Ferhengname-i Sadi tercümesi (XIV. yy.) v.b.

Tanzimattan sonraki Türk edebiyatında Ziya Paşa'nın (1825-1880) Terakibibend'i, manzum Harabat önsözü didaktik türün örneklerindendir.

Servetifünun şiirinde en tanınmış didaktik eserleri Tefik Fikret verdi: Halukun Defteri (1911) ve Şermin (1914). Öğretici nitelik taşıyan hayvan hikayeleri de Kelile ve Dimne ile La Fontaine'in eserlerine dayanılarak Türkçeye birçok defalarca çevrildi: Şinasi, Orhan Veli v.d. (LM)"

**ÖĞRETİCİ** sıf. (öğretmek'ten öğret-ici) Öğretmeye yarayan, öğreten: öğretici edebiyat, öğretici kitap, öğretici filmler. Eşanl. DİDAKTİK. –Ed. Bk. didaktik.

**öğreticilik** i. öğretici olma özelliği (M) (Meydan Larousse, 1990, s. 660, 736)

Meydan Larousse, öncelikle *didaktik* kavramının bir sıfat olduğunu, Yunanca "didaskain"dan geldiğini ve Fransızca karşılığını belirtmiştir. Bu anlamda bazı sözlüklerde sadece Fransızca karşılığının verilmesi bu kavramın kökeninin Fransızca olduğu şeklinde yanlış anlaşılabilir. Bu nedenle Fransızca anlamını vermeden önce açıklamada Yunanca karşılığının verilmesi doğru bilgilendirme sağlamaktadır. İlk açıklaması bu kavramın öğretime özgü, eğitimle ilgili olduğudur. Sonrasında ise bilim ve sanat kapsamında öğretici tüm kitaplar için bu kavramın kullanıldığı belirtilmiştir. İsim olarak ise karşımıza farklı bir kavram çıkmaktadır, o da *öğretim sanatı*dır. Her öğretmenin öğretim sanatına yetkin olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim, sanat ve edebiyattan bahsettikten sonra söz konusu sözlük *didaktik* kavramı için geniş bir edebi tarihsel süreci anlatmaktadır. Edebi *didaktik* türün özellikleri, farklı ülkelerdeki temsilcileri ve yapıtları geniş çapta aktarılmıştır. Yabancı ülkelerin *didaktik* eserlerinden bahsettikten sonra da Türk edebiyatı tarihinde *didaktik* yapıtlara yönelik geniş bir yelpaze sunulmuştur.

Söz konusu sözlük *didaktik* kavramın yanı sıra *öğretici* kavramına da kısaca yer vermiştir. *Öğretmeye yarayan ve öğreten* şeklinde tanımlanmış ve *öğretici edebiyat*, *öğretici kitap*, *öğretici filmler* gibi edebiyata yönelik örnek tanımlar yapılmıştır. Aynı zamanda *öğretici* kavramının sözlük maddesi içerisinde *öğreticilik* kavramına değinilmiş ve isim niteliğinde öğretici olma özelliği şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Böylece bu sözlük *öğretim sanatı* ve *öğreticilik* diye iki kavramı daha *didaktik* kavramına karşılık olarak geliştirmiştir. 1973 yılında yayınlanan *Meydan Larousse* ve bu sözlüğün öncülüğünde 1986 yılında yayınlanan *Büyük Larousse* da didaktik kavramını edebiyat bağlamında geniş bir biçimde tanımlamıştır. Bunun en büyük nedenlerinden biri, iki sözlüğün Fransızca Büyük Larousse Ansiklopedisi



(Grand Larousse Encyclopedique) sözlüğünden çevrilmiş olması ve Türkiye'yi kapsayan bilgilerin eklenerek sözlüğün yayımlanmasıdır. *Grand Larousse Encyclopedique*, Şubat 1960 ile Ağustos 1964 arasında yayınlanan bir Fransız ansiklopedik sözlüktür, ancak bu sözlüğün de temelini 1866-1876 yıllarında yayınlanan “XIX. Yüzyılın Evrensel Sözlüğü” oluşturmaktadır. Bu tarihlerde didaktik kavramı genelde edebiyat alanında kullanılmaktaydı; yeni yayımlanan sözlüklerde bu sözlüğün etkilerini görmek mümkündür.

### 5. Sonuç ve Öneriler

Genel Ansiklopediler ve Türkçe / Eğitim Sözlükleri bu çalışmada kavram analizi için ele alınmış ve seçilmiş sözlük maddeleri hem yapısal hem de içeriksel açıdan incelenmiştir. Eğitim alanında ortaya konulan bilimsel çalışmalarda *didaktik* kavramının Türkçe karşılıklarının istenilen etkiyi yaratmadığı görülmüştür. “Eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmalarda veya bilimsel kaynaklarda da *didaktik* kavramı farklı adlarla kendini göstermekte ve bu durum terim karmaşası ve terim sözlükleri arasındaki tutarsızlıkla yakından ilişkilidir” (Kalkan, 2019).

Bu anlamda genel ansiklopediler ve Türkçe/eğitim sözlükleri bu çalışmada *didaktik* kavramını ve Türkçe karşılıkları olan *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramlarının analizi için ele alınmış ve örtüşmezlikler nedeniyle kavram karmaşasının ortaya çıkıp çıkmadığına bakılmıştır. Bu anlamda Türkçede bir bütünlük sağlayabilmek adına bir öneride bulunulmuştur.

*Didaktik* kavramı tüm sözlüklerde ve ansiklopedilerde mevcut olup en yaygın Türkçe karşılığı *öğreticidir*. *Didaktik* kavramını karşılayan *öğretim bilgisi* kavramı ise sadece iki sözlükte bulunmaktadır. Bu iki sözlük ise, araştırılan sözlükler arasında en son çıkan sözlüklerdir. Böylece bu kavramın yeni kabul gördüğünü söyleyebiliriz.

*Öğretici* kavramının ilk sözlük maddesi genellikle kavramı *öğreten kişi*, yani *öğretmen* olarak tanımlamış veya birçok bilimsel çalışmada da *öğretici* bir kişi veya olayı, eseri veya bir nesneyi niteleyecek biçimde sıfat olarak değerlendirilmiştir. *Öğretici* kavramı daha çok edebiyat alanıyla ilintili bir şekilde tanımlanmıştır. Sözlük maddelerinde *öğretici* kavramının edebiyattaki yeri fazlasıyla açıklanmış ve bu kavramı tanımlamak adına *öğretici film*, *öğretici radyo programı* veya *öğretici öykü* gibi edebiyattan örnek cümleler ile pekiştirmiştir.

*Öğretici* kavramı sözlüklerde sıfat niteliğinde tanımlandığından dolayı aslında *didaktik* kavramının karşılığını tam vermemektedir. Sonuçta eğitim bağlamında *didaktik* öğretim ilke, yöntem ve yollarına ilişkin kapsamlı bir alanı oluşturduğundan, *öğretici* denildiğinde bu kapsama alanını tanımlamak için yetersiz kalmakta, bu nedenle de *didaktik* kavramının bilimsel çalışmalarda daha çok kullanıldığı kesinlik kazanmaktadır.

Eğitim çerçevesinde *didaktik* kavramını karşılayan sözcük olarak *öğretim bilgisi* kavramını değerlendirmek gerekir. Öğretim bilgisi sözlüklerde tarandığında, öğretimin ilke ve yöntemlerini, bunlarla ilgili sorunları ele alan bir bilgi dalı olarak tanımlandığından, *didaktik* kavramını da karşıladığı görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi *didaktik* kavramının öğretim bilgisi, öğretim bilimi veya *Meydan Larousse Ansiklopedisi*'nde olduğu gibi *öğretke* ve *öğretim sanatı* gibi isimlerle karşımıza çıkması ve bu kavramların eğitim alanının birçok unsurunu kapsaması, eğitim anlamında öğretim bilgisini daha doğru bir kavram olarak değerlendirmek gerekir. Meydan Larousse'un tanımında kullanılan öğretim sanatı kavramına bakıldığında bu kavramın doğru tercih olmadığı görülmektedir. Meydan Larousse'da öğretim sanatı kavramı için açıklama bulunmamakta, ancak MEB'in Eğitim ve Eğitim Bilimleri

Sözlüğü'nde bu kavram için şöyle bir tanım yapılmaktadır: “**Öğretim sanatı** [Alm. Lehrkunst], [Fr. art de l'enseignement], [İng. art of teaching] Öğretme işini bir bilim değil de bir sanat, bir ustalık, ara sıra da ince bir ustalık, başka bir deyişle bir güzel sanat sayan görüş. Bu ustalık belli yöntemleri en iyi biçimde kullanmayı gerektirir.” Bu tanıma göre, “Öğretme Sanatı”, öğretme ve ders verme alanındaki beceri ve uzmanlığı ifade etmektedir. Kısacası, dersi sanatsal bir yaklaşım ile şekillendirmektir. Ancak didaktik sadece bir öğretim sanatı değildir, aynı zamanda bir bilimdir, yani öğretimin kuramıdır. Sözlüklerde “terim ve kavramlar yeterli derecede tanımlanıp örneklendirilemediği için ya da terim ve kavramların adlandırılmasında, ana dilin yapısına uygun olarak türetilmesinde ortak bir anlayış geliştirilemediği için bilim dalları bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir” (Yılmaz & Tunalı, 2011).

Bazı yabancı dillerde, örneğin Almancada *Didaktik* (öğretim bilgisi) ve bundan türetilen *didaktisch* (öğretici) terimlerinin Türkçede tek bir terimle - *didaktik* terimiyle - karşılanması, yani Türkçede *didaktik* teriminin hem sıfat hem ad olarak kullanılması bu terim kargaşasının ana nedenlerinden birisidir. Bu nedenle Yunanca kökenli *didaktik* yerine Türkçesi olarak *öğretim bilgisi* terimi, bilimsel çalışmalarda daha sık kullanılarak yaygınlaştırılmalıdır. Her ne kadar metin bağlamında bir birimin sıfat olarak mı, ad olarak mı kullanıldığı netlik kazansa da, *didaktik* biriminin sıfat olarak kullanılmaması, bunun yerine *eğitici / öğretici* sözcüklerinin tercih edilmesi terim / kavram karmaşasının önüne geçilmesine yardımcı olacaktır.

### 5.1. Öneri

*Didaktik* kavramı ve Türkçe karşılıkları olarak en yaygın kabul gören *öğretici* ve *öğretim bilgisi* kavramları arasındaki karmaşıklığı gidermek adına, bu bölümde hem kavram için hem de tanımlaması için bir öneri sunulacaktır. Ancak bu öneriden önce Almanya'nın en köklü ansiklopedilerinden biri olan 'Brockhaus Enzyklopädie' (1988) kaynağında, *didaktik* kavramının kapsamlı bir biçimde nasıl tanımlandığına bakmak bu bölüm için aydınlatıcı olacaktır.

**Didaktik** [zu griechisch didáskein »lehren«] als pädagogischer Begriff ursprünglich die Lehrkunst überhaupt, im heutigen Verständnis erziehungswissenschaftliche Disziplin, aufgefasst als Wissenschaft oder Theorie des Lehrens und Lernens, Unterrichtslehre (Forschungsgegenstand ist der Unterricht im umfassenden Sinn samt seinen Voraussetzungen, Strukturmomenten und Ergebnissen), im engeren Sinn als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (Was wird unterrichtet?), wobei die Didaktik der Methode (Wie wird unterrichtet?) gegenübergestellt wird. (Brockhaus, 1988, 466)

**Didaktik** pedagojik bir terim olarak [Yunanca didáskein "öğretme"], esasen genel olarak öğretme sanatıdır, günümüzde eğitim disiplini, öğretme ve öğrenme bilimi veya teorisi, ders kuramı (kapsamlı anlamda gereksinimleri, yapısal unsurları ve sonuçlarıyla birlikte araştırmanın konusu derstir); daha dar anlamda didaktikğin yöntemle (Nasıl öğretiliyor?) karşılık içerisinde, eğitim içeriği ve müfredat teorisi (Ne öğretiliyor?) olarak anlaşılmaktadır. (Çev. Y.D.)

Sonuç olarak bu tanım incelendiğinde, *didaktik* kavramının bir bilim dalı olarak ele alındığı ve eğitimle ilgili birçok alanı kapsadığı ifade edilmektedir. Bu tanımda *didaktik* kavramının birçok eğitsel unsuru içinde barındırdığını, ancak *öğretici* kavramının anlamsal olarak bunlara karşılık veremediğini görmek mümkündür.

*Didaktik* kavramı genellikle öğretim boyutuyla ele alınmıştır, ancak didaktik hem öğretim hem öğrenimi kapsamaktadır, yani öğretmen - öğrenci etkileşimi söz konusudur (Hesapçıoğlu, 2011). Bu nedenle didaktik kavramı için hem öğretme hem de öğrenme boyutunu

tanımlayacak bir kavram gerekmektedir. Dil biliminde türetme, birleştirme, sözcük kesişimi ya da çaprazlama yoluyla var olan sözcüklerden yeni sözcükler sağlayan sözcük yapımı için birçok yol vardır (Balcı, 2009, 17). Örneğin çaprazlama tekniği ile belgeç (belge+geçer), Denglish (Deutsch+Englisch), Brunch (Breakfast+Lunch) gibi yeni kelimeler türetilmiştir. Bu doğrultu ile öğretim ve öğrenim sözcükleri temel alınarak, her iki kavramın kaynaştırılması ve birtakım özelliklerinin taşınması suretiyle, yeni bir terim olarak *Öğrentme Bilgisi* terimini üretmek mümkündür. Böylece bu sözcük hem öğretim hem de öğrenim boyutunu kapsamaktadır. Kuşkusuz ki daha farklı ve özgün önerilere yol açması için, bu yeni oluşturulan terimin uygun olup olmadığı tartışmaya açıktır.

### Kaynaklar

- Akın, G. (2004). *İstanbul halk eğitim merkezlerinde verilen yabancı dil (İngilizce) eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi, öğretici ve kursiyer görüşleri*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkuş, İ. ve Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, T. (2003). "Edat" bağlamında sözcük türlerine yeni bir yaklaşım. *TÖMER Dil Dergisi*, no.122, 7-16.
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.
- Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi (1986). Cilt: 6/17, Milliyet Yayınları.
- Cevizci A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Hutter, G. (2013). *Emotionen was nun, emotionen was tun?: emotionale kompetenz als mögliches und notwendiges pädagogisches werkzeug für lehrer/-innen in der gesundheits-und krankpflege/hutter, gerlinde*. Doktora Tezi. Graz: Avusturya- Karl Franzens Üniversitesi.
- Kalkan, K. (2019). Edebiyat didaktiği ve edebiyat öğretiminin hedefleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(24), 393-407.
- Kanatlı, F. ve Balcı, T. (2000). Türkçenin gelişme eğilimleri: önekimsilerle eylem türetimi. *TÖMER Dil Dergisi*, no.94, 65-74.
- Kiremitçi, F. (2015). Klasik Türk edebiyatında öğretici eserler: tanım, tasnif, örnek metin. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 313-352.
- Knecht, I. (1984). Zur geschichte des begriffs didaktik. *Archiv Für Begriffsgeschichte*, 28, 100-122.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to is methodology*, sage. Beverly Hills.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2021). *Grundwissen didaktik*. (Vol. 8073, P. 6). UTB.
- Le Nouveau, P. R. (1993). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

- Marius-Costel, E. (2010). The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Online Submission*, 7(9), 24-34.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, (153), 7-23.
- Meydan Larousse. (1990). Cilt 3/9, İstanbul: Meydan Yayınevi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Plöger, W. (2009). Allgemeine didaktik, fachdidaktik, fachwissenschaft. *handbuch der erziehungswissenschaft* (pp. 429-447). Brill Schöningh.
- Schneuwly, B. (2020). «Didactique»? *didactique*, 1(1), 40-60.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wahrig, G. (2000). *Deutsches wörterbuch. gütersloh*: Bertelsmann Verlag.
- Weirer, W. & Paechter, M. (2019). Grundpfeiler kompetenzorientierter didaktik. *Kompetenzorientierter Unterricht. Barbara Budrich, Opladen, Toronto*, S19-42.
- Yıldırım (Aksöz), M. (2009). *Yazınsal türler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım (Aksöz), M. (2012). *Kısa anlatı türleri ve öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, B. & Yılmaz, M. (2023). Türkiye’de çağdaş pedagoji ve didaktik biliminin öncülerinden Selim Sabit Efendi. *New Era International Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 8(19), 1-9.
- Yılmaz E. ve Tunalı A. (2011) Eğitim Bilimleri terim sözlüklerin eleştirel bir yaklaşım, *Türkçe Öğretim üzerine Çalışmalar*. İzmir: DEDAM Yayınları.

#### Extended Abstract

General Encyclopedias and Turkish/Education Dictionaries were taken into consideration for the concept analysis in this study, and selected dictionary entries were examined both structurally and contextually. In scientific studies conducted in the field of education, it has been observed that the Turkish equivalents of the didactic concept do not create the desired impact. "In research conducted in the field of education or in scientific sources, the didactic concept manifests itself with different names, and this situation is closely related to terminological confusion and inconsistency among term dictionaries."

In this context, General Encyclopedias and Turkish/Education Dictionaries were examined in this study for the analysis of the didactic concept and the Turkish equivalents of instructional and teaching knowledge concepts, and it was investigated whether concept confusion arises due to inconsistencies. In this regard, a proposal has been made to achieve coherence in Turkish.

The didactic concept is present in all dictionaries and encyclopedias, and the most common Turkish equivalent is "öğretici" (instructor). The concept of instructional knowledge, which corresponds to the didactic concept, is found in only two dictionaries. These two dictionaries are the most recently published among the ones examined. Thus, it can be said that this concept is gaining new acceptance.

The first dictionary entry for the concept of "öğretici" (instructor) generally defines the concept as the person teaching it, i.e., the teacher, or evaluates it as an adjective describing an instructive person, event, work, or object in many scientific studies. The concept of "öğretici" is mostly associated with the field of literature in dictionary entries. The place of the concept of "öğretici" in literature has been extensively explained in dictionary entries, reinforcing this concept with examples from literature, such as instructive film, instructive radio program, or instructive story.

Since the concept of "öğretici" is defined as an adjective in dictionaries, it does not actually fully represent the didactic concept. In the end, as the didactic concept forms a comprehensive field related to principles, methods, and ways of instructional teaching in the educational context, calling it "instructor"

falls short of defining this scope. Therefore, it is confirmed that the didactic concept is more commonly used in scientific studies.

To evaluate the word that represents the didactic concept in the context of education, the concept of "öğretim bilgisi" (instructional knowledge) should be considered. When "öğretim bilgisi" is examined in dictionaries, it is defined as a branch of knowledge that deals with the principles and methods of instruction and addresses related issues. Therefore, it is observed that the concept of "öğretim bilgisi" also corresponds to the didactic concept.

As mentioned earlier, the didactic concept appears with names such as instructional knowledge, instructional science, or as in Meydan Larousse Encyclopedia, teaching and the art of teaching. Considering that these concepts cover many elements of the education field, it is necessary to evaluate instructional knowledge as a more accurate term in the context of education. Looking at the definition used in Meydan Larousse for the concept of "teaching art," it is seen that this term is not a correct choice. Meydan Larousse does not provide an explanation for the concept of teaching art, but in the Ministry of National Education's Dictionary of Education and Educational Sciences, the following definition is given: "Teaching Art [German Lehrkunst], [French art de l'enseignement], [English art of teaching]. The view that considers the act of teaching not as a science but as an art, a mastery, occasionally as a delicate mastery, in other words, as a fine art. This mastery requires the most effective use of certain methods." According to this definition, "Teaching Art" expresses skills and expertise in teaching and giving lessons. In short, it is shaping the lesson with an artistic approach. However, didactic is not only an art of instruction but also a science; it is the theory of teaching. Since "terms and concepts are adversely affected by this situation because either they are not sufficiently defined and exemplified, or a common understanding has not been developed for naming terms and concepts in accordance with the structure of the mother tongue" (Yılmaz & Tunalı, 2011).

In some foreign languages, for example, in German, the terms Didaktik (instructional knowledge) and the derived term didaktisch (instructive) being represented in Turkish with a single term - the term didaktik - using the term didaktik both as an adjective and a noun is one of the main reasons for this terminological confusion. Therefore, instead of the term didaktik of Greek origin, the term öğretim bilgisi in Turkish should be used more frequently and popularized in scientific studies. Although clarity is achieved regarding whether a unit is used as an adjective or a noun in the context of the text, not using the didactic unit as an adjective and preferring terms like educational/instructive will help prevent terminological confusion.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 668-687, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SESLİ OKUMA HATALARI\***

**Selen Diren TOPBULUT\*\***

**Yusuf DOĞAN\*\*\***

*Geliş Tarihi: 13 Şubat 2024*

*Kabul Tarihi: 23 Mart 2024*

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adayı olan üniversite son sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında hangi tür okuma hataları yaptıklarını belirlemek ve bu hataların; cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik genel not ortalaması ile bir ilişkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Araştırma; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 8. sınıf Türkçe ders kitabından uzman görüşü alınarak seçilen biri öyküleyici diğeri bilgilendirici olmak üzere iki metin okutulmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının 13 farklı sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla “kelimeleri yanlış telaffuz etme, harf değiştirme ve kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. Metinleri sesli okurken erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az hata yaptıkları, akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısı ile hata oranları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okudukları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sesli okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, sesli okuma, sesli okuma hataları, Türkçe öğretmeni adayları.

**READING ALOUD MISTAKES OF TURKISH TEACHER CANDIDATES**

**Abstract**

The aim of this research is to determine what kind of reading mistakes university senior Turkish teacher candidates make during reading aloud and to determine whether these mistakes correlate with gender, number of reading books per month and academic GPA. The research was conducted in the 2023-2024 Academic Year with 30 fourth grade students studying at Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Turkish Education. The participants were read two texts, one narrative and the other informative,

\*Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, [direnselen@gmail.com](mailto:direnselen@gmail.com)

\*\*\* Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, [ydogan@gazi.edu.tr](mailto:ydogan@gazi.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 18.04.2023 tarih ve E-77082166-302.08.01-652783 sayılı karar.

selected from the 8th grade Turkish language textbook by taking expert opinion. In this research, in which the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used, it was determined that Turkish teacher candidates made 13 different reading aloud mistakes. It was determined that teacher candidates made the most mistakes in “mispronouncing words, changing letters and reading words over and over again”. It has been determined that male students make fewer mistakes than female students when reading texts aloud and there is a low level of correlation between academic GPA and the number of monthly book readings with mistake rates, and that prospective teachers read the narrative text with fewer mistakes than the informative text. In line with the results based on results obtained, suggestions were made to improve reading aloud skills.

**Keywords:** Reading, reading aloud, reading aloud mistakes, Turkish teacher candidates.

### Giriş

Dil ve düşünce yeteneği ile dünyaya gelen bir varlık olan insan; düşünme yeteneği ile üretir, dil ile de bu ürettiklerini paylaşır. Dilin ana işlevi insan-insan (konuşma) ve insan-varlık (öğrenme) haberleşmelerini gerçekleştirmektir (Karaağaç, 2002, s. 25). Dil; düşünce, duyu ve isteklerin bir topluluktan ses ve anlam yönüyle ortak olan öğeler ve dayanaklarından yararlanarak diğer insanlara iletilmesini sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1979, s. 55). Bu dizge; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin anlamlandırılmasını ve başkalarına iletilmesini mümkün kılar; ses, sembol ve anlam bakımından zengin ve esnek bir iletişim aracıdır.

Çocuk, içine doğduğu toplumda dilini önce *dinleme* ve *konuşma* becerileri vasıtasıyla öğrenmeye ve çevresiyle iletişim kurmaya başlar. Bu süreç, örgün eğitimin başlamasına kadar devam eder. Örgün eğitimle birlikte de *okuma* ve *yazma* becerileri kazanılır. Bu becerilerin kazanılması insanın duygularını, isteklerini, düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak anlatmasını sağlar. Yazıya aktarılan duyu, düşünce, bilgi vd. içeriklerin anlamlandırılması sürecinde okuma becerisi devreye girer. Herhangi bir konuda bilgi edinmek, dünyayı tanımak, hoşça vakit geçirmek, estetik ve sanatsal duyguları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir uğraş olan okuma, sadece kelimelerin yazılı olarak sıralanması değil, aynı zamanda düşüncelerin ve imgelerin de canlanmasıdır. İnsanın edindikten sonra ömür boyu kullandığı bir beceri olan okuma; yazılı metni gözle takip edip yazılı anlam ve anlam kurma sürecidir. Alan yazın tarandığında okuma ile ilgili birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir: Okuma, “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” (Aktaş ve Gündüz, 2023, s. 43); “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi” (Yalçın, 2018, s. 119); “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” (Oğuzhan, Kavcar ve Hasırcı, 2016, s. 67) ve “bilginin koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir beceri oluşturma süreci” (Andersons, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985, s. 7) olarak tanımlanmıştır. Tanımlarda, okuma becerisinin pek çok yönü bulunan karmaşık yapıda bir beceri olduğu görülmektedir.

Bir çocuğun okuma ile tanışması, ailesi ve yaşadığı çevre ile bağlantılıdır. Ailelerin bebeklik döneminden itibaren çocuklarına yaptıkları okumalar, onların ana dillerinin olanaklarıyla karşılaşmalarını sağlar. Çocuklar için yapılan sesli okumalar, onların kelime dağarcıklarını destekler, dinleme becerilerini geliştirir. Çocuğun okuma eğitimiyle asıl tanışması ise okula başladığı dönemde gerçekleşir. Çocuk bu dönemde harfleri tanımayı, heceleri

kavramayı ve kelimeleri seslendirmeyi öğrenerek okumaya ilk adımını atar. İlkokuldan itibaren bütün derslerde kullanılan bir beceri olan okuma, diğer temel dil becerilerini de etkiler. Bundan dolayı okuma becerisi üzerinde bütün eğitim kademelerinde önemle durulmaktadır.

İlkokulda sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde öğrenilen ve geliştirilen bu beceriye ortaokulda da Türkçe öğretmenlerinin gereken önemi vermeleri ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri planlı ve düzenli bir şekilde devam ettirmeleri önem arz etmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin çok yönlü gelişmesinde ise “okuma” becerisinin farklı yönleriyle ele alınması, bu kapsamda öğrencilerin sesli okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması da yararlı olacaktır.

### 1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözün gördüğü yazıyı ses organları yoluyla seslendirmektir. “Sözcükleri kusursuz bir biçimde söylemek, doğru, doğal ve Türkçenin estetiği içinde ağızımıza uygun bir biçimde konuşur gibi okumaktır” (Çelik, 2006, s. 22). Sesli okuma, Türkçe dersi kapsamındaki pek çok becerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde yardımcı olan bir okuma yöntemi olarak ele alınabilir:

Sesli okuma: öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmada, yazarın mesajının, ruhsal durumunun okura sesli olarak iletilmesinde; seslerin doğru, pürüzsüz ve ahenkli söylenmesinde, cümle ve söz öbeklerinin doğru ve vurgulu olarak seslendirilmesinde; hitap, karşılıklı konuşma, açıklama, sonuç gibi iletişim öğelerinin doğru olarak ifade edilmesinde; noktalama işaretlerinin yazarın belirlediği yerlerde doğru değerlendirilmesinde; okuyucunun sesini dinleyici kitlesinin durumuna göre kontrollü çıkarmasında; seri okumalarda, sese ahenk katmada; okumayı canlı kılmak için metnin anlamına uygun olarak yüz ve beden hareketlerinden yararlanmada: dinleyicileri, gözlerine bakarak onları kontrol etme hususunda son derece önemlidir. (Aktaş ve Gündüz, 2023, s. 50)

Görüldüğü gibi sesli okuma; doğru telaffuzdan metindeki anlamın ortaya çıkarılmasına, noktalama işaretlerinin göz önünde bulundurulmasından metindeki anlamın sözsüz iletişim unsurlarıyla desteklenmesine kadar pek çok açıdan okuyucuların dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir faaliyettir.

İnsan günlük hayatta daha çok sessiz okuma yapsa da örgün eğitim yıllarında sesli okuma çalışmaları da önemli bir yer tutmaktadır. Örgün eğitim öncesindeki dinleyici konumundan okula başlamayla birlikte okuyucu konumuna geçen çocuk, öğretmenini taklit ederek sesli okuma çalışmaları yapar. İlkokulun ilk sınıflarında başlayan bu çalışma bütün eğitim kademelerinde devam eder. Öğrencilerin bir metni sesli olarak doğru ve etkili okumayı öğrenebilme sürecinde ailenin ve öğretmenlerin yeri yadsınamaz. Sesli okumada model olmanın önemli ve gerekli olduğu, alanda birçok uzman tarafından da vurgulanmıştır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Çifci, 2000; Duursma, Augustyn ve Zuckerman, 2008; Lane ve Wright, 2007; Marr, vd. 2011; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004; 2014). Rasinski (2004), ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara sesli okuma yapmalarının çocukların bir metni sesli olarak nasıl yorumlayacaklarını öğrenmeleri açısından önemli olduğunu belirtir (s. 14). Fakat ailelerin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu, sesli okumadaki yetkinliklerinin birbirinden çok farklı olduğu düşünüldüğünde sesli okuma konusunda asıl modelin öğretmenler olması gerektiği söylenebilir.

Sesli okuma çalışmaları, ilkokuldan itibaren bütün eğitim kademeleri düşünüldüğünde; öğrencinin harfleri tanıyıp tanıyamadığını, kelime tanımada otomatiklik kazanıp kazanmadığını,



okuma hızını, okurken yaptığı hatalarını ve bu beceride ne düzeyde geliştiğini öğretmenin somut bir şekilde görmesine yardımcı olur. Böylece öğretmen, özellikle ilkökul ve ortaokulda, öğrencilerinde gördüğü hataları düzeltmek veya en aza indirmek için gerekli önlemleri alıp etkinlikler düzenleyebilir.

Temel dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sesli okuma becerisinin geliştirilmesinin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini de etkileyeceği söylenebilir. Kişiye anlatım ve ifade gücü kazandıran konuşma eğitiminde sesli okuma çalışmaları önemlidir (Doğan, 2009). Sesli okuma çalışmaları ile kişi kendini rahat ifade edebilir çünkü sesli okuma kişinin dinleme-konuşma ve duygusal-sosyal becerilerini de geliştirir (Çalışkan, 2023, s. 123). Metinler üzerinden yapılan seslendirme çalışmaları ile konuşmanın dinleyiciler tarafından rahat ve doğru anlaşılması sağlanabilir (Arıcı ve Taşkın, 2019, s. 191). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri karşısında yapacağı doğru sesli okuma uygulamaları ile öğrenciler; iyi bir dinleyici, konuşucu olabilirler; yazma becerilerini geliştirebilirler. Görüldüğü gibi sesli okuma çalışmalarının pek çok faydası vardır.

İlkokulda başlayan sesli okuma sürecini ortaokulda devam ettirecek olan Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerinin sesli okuma becerilerini geliştirmek için ders kitabında işlenecek her bir metni önce kendileri yüksek sesle okumalı sonra öğrencilerine okutmalıdır. Bu örnek okuma esnasında metnin nasıl okunması gerektiği öğretmen tarafından da modellenmiş olur. MEB tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı'nda metne geçmeden önce bilgilendirme bölümünde yazan "Öğretmeniniz metni sesli okuyarak örnek okuma yapacaktır. Öğretmeninizi dikkatle dinleyiniz. Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz; metni okurken hecelememeye, tekrar ve geri dönüşler yapmamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat ediniz." (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019) ibaresi, sesli okumanın ve sesli okumada model olmanın sadece ilkökulda önemli olmadığını da göstermektedir. Bu açıklamada yer alan heceleme, tekrar, geriye dönüşler ve bahsedilmeyen diğer hatalar akıcılığı da etkilemektedir. Chard vd. akıcılığı, "bir okuyucunun metni sesli olarak okuma hızı ve doğruluğu" (2002, s. 388) olarak tanımlarken Akyol akıcı okumayı, "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve heceleme tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma" (2013, s. 4) olarak tanımlamaktadır. Metni yavaş ve zorlanarak okumak anlamayı zorlaştıracağı için okuyucuların sesli okuma sırasındaki hataları olabildiğince yapmaması gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine doğru sesli okuma becerilerini kazandırabilmeleri için metni okurken dinlemeyi ve anlamayı olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınarak örnek okuma yapabilmelidirler. Bunun için de öğretmenlerin sesli okuma konusunda yetkin olmaları ve bu becerilerini çeşitli uygulamalarla sürekli olarak geliştirmeleri gerekir.

## 2. Sesli Okuma Hataları

Okuyucular, dil becerilerini geliştirme sürecinde kullanılan yöntemlerden biri olan sesli okuma sırasında çeşitli okuma hataları yapabilmektedir. Belli başlı sesli okuma hataları arasında; kelimeyi tanıyamama ve yanlış okuma, fazla duraklama yapma, kelimeyi kontrol etmek için geriye dönüşler yaparak aynı yeri tekrar okuma, atlayarak okuma sayılabilir. Yavaş, kopuk ve gereksiz duraklamalar kelime tanımada sorun olduğunun göstergesidir. Kelime tanımaya fazla vakit ayırmak metnin anlaşılmasını da neredeyse imkânsız hâle getirir (Chard vd. 2002, s. 402). Okuma esnasında metindeki kelimeleri yavaş tanıma, anlamayı ve dinlemeyi de olumsuz etkiler. Sesli okuma hataları, öğrencinin fiziksel ve psikolojik problemlerinden ötürü meydana gelebilir

(Akyol, 2013; Sidekli ve Yangın, 2005). İşıtme problemi olan bir öğrenci, kelime veya harfleri karıştırabilirken kendine güven duymayan öğrenci ise kelimeleri / metni okurken yanlış okuma korkusuna kapılabilir. Bu korku da öğrencinin çeşitli okuma hataları yapmasına neden olabilir.

Sesli okuma hataları uzmanlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Bu hatalar; atlama (harf, hece, kelime), ekleme (harf, hece, kelime), telaffuz, kelimeyi değiştirme (yanlış okuma), kelimeyi tekrar okuma, geriye dönüş yapma, harf karıştırma, vurgu, tonlama ve duraklama hatalarıdır (Acat, 1996; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2009). Okuma sırasında hatalar ne kadar çok olursa okuma süreci o kadar sekteye uğrar ve okumanın asıl amacı olan anlama eylemi güçleşir.

Sesli okuma sürecinde okuyucu, sadece metinle değil, dinleyici ile de bir etkileşim içindedir. Sağlıklı bir sesli okuma yapan kişiyi dinleyenler, metnin ne anlatmak istediğini daha rahat anlarken sesli okuma hataları yapan birini dinleyenlerin dikkati daha çabuk dağılır; bu kişiler başka şeylere yönelmeye, başka şeylerle ilgilenmeye başlar ve metnin anlatmak istediğini tam olarak anlayamaz. Bu durum okuyucuda motivasyon kaybına yol açar. Dil becerilerinin birbirini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda sesli okuma hatalarının aynı zamanda konuşma ve yazma becerilerini de olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Yanlış telaffuz, vurgu, duraklama gibi hatalar öğrencilerin iletişim becerilerini zayıflatabilir ve sesli okuma sırasında yanlış okunan kelimeler öğrencilerin yazılı anlatımlarını da olumsuz yönde etkileyebilir.

Görüldüğü gibi sesli okuma hataları hem okuma becerisi hem de genel olarak sesli okuma sürecinde etkileşim hâlinde olunan dinleyicilerin anlama durumlarını doğrudan etkileyen bir unsur olarak üzerinde durulması gereken bir konudur.

### 3. Çalışmanın Amacı

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bütün aşamalarında olduğu gibi ortaokul öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de Türkçe öğretmenlerinin rehberliği önemlidir. Üniversite öğrenim hayatı, Türkçe öğretmeni adaylarının hem bilgi birikimlerini artırarak hem de becerilerini geliştirerek kendilerini mesleğe hazırladıkları bir dönemdir. Söz konusu hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının eksikliklerini gidermeleri, üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okurken yaptıkları sesli okuma hatalarını tespit etmek; hataların cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik genel not ortalaması (AGNO) ile ilişkisini ortaya koyarak bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunmaktır.

Çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: Türkçe öğretmeni adaylarının 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okurken yaptıkları sesli okuma hataları nelerdir ve bu hataların cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik not ortalaması ile ilişki durumu nedir?

## 4. Yöntem

### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırma konusuyla alakalı var olan durum betimlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 184). İlişkisel tarama, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve anlamak amacıyla kullanılır (Karakaya, 2014, s. 68). Bu çalışmada Türkçe

öğretmeni adaylarının sesli okuma hataları üç değişken açısından incelendiği için ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

#### 4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet		
	Sıklık	%
Kız	15	50,0
Erkek	15	50,0
Toplam	30	100,0
AGNO		
	Sıklık	%
2,00-2,49	3	10,0
2,50-3,50	25	83,3
3,51-4,00	2	6,7
Toplam	30	100,0
Aylık Kitap Okuma		
	Sıklık	%
1-2	12	40,0
3-4	12	40,0
5 ve fazlası	6	20,0
Toplam	30	100,0

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Akademik genel not ortalaması 2,00-2,49 arasında olan 3 kişi (%10,0); 2,50-3,50 arasında olan 25 kişi (%83,3) ve 3,51-4,00 arasında olan 2 kişi (%6,7) bulunmaktadır. Aylık kitap okuma sayısı 1-2 kitap olan 12 kişi (%40,0), 3-4 olan 12 kişi (%40,0), 5 ve fazlası olan 6 kişi (%20,0) vardır.

#### 4.3. Veri Toplama Araçları

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma beceri durumlarının tespiti için kullanılan metinler, uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Araştırmada 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 626 kelimedenden oluşan *Gündüzünü Kaybeden Kuş* ile 747 kelimedenden oluşan *Atatürk ve Müzik* başlıklı metinler kullanılmıştır. Sesli okuma esnasında yapılan hata çeşitleri için literatür taranmıştır (Avşar Tuncay, 2021; Bilge ve Sağır, 2017; Gülerer ve Batur, 2004; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2009). Taranan çalışmalarda sesli okuma hata çeşitlerinin toplamda 20 başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sesli okuma hata çeşitleri belirlenirken katılımcıların yaş seviyesi ve okuma yetkinliği göz önünde bulundurulmuş ve okuma kayıtları dinlenerek yaptıkları okuma hataları tespit edilmiştir. Tespit edilen hatalar literatürden (Avşar Tuncay, 2021; Bilge ve Sağır, 2017; Gülerer ve Batur, 2004; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2009) hareketle 13 maddede ele alınmıştır. Bu hatalar; okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, kelimeleri atlayarak okuma, heceleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, harf değiştirme, kelimeleri tekrar tekrar okuma, geriye dönüşler yapma, kelimeyi değiştirme, anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme ve kelimeleri yer değiştirmedir.

#### 4.4. Veri Toplama ve Verileri Değerlendirme Süreci

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma hatalarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada katılımcıların sesli okuma becerilerine ait verilerin toplanmasında, yukarıda belirtilen biri öyküleyici diğeri bilgilendirici iki metin kullanılmış, metinleri sesli okurken her katılımcının sesi kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarına hangi metinleri okuyacakları önceden bildirilmemiş, katılımcılar okuma metinlerini uygulama sırasında görmüşlerdir. Sesli okuma çalışması yapılmadan önce metin katılımcılara verilmiş ve onlardan metni bir kez sessiz okumaları istenmiştir. Bu okuma, okuyucunun metne aşina olmasını sağlamak amacıyla yaptırılmıştır (Aktaş ve Gündüz, 2023, s. 51; Green ve Harker, 1982 s. 94). Her öğretmen adayından metni sesli okurken, karşısında öğrencileri varmış gibi örnek okuma yapması istenmiştir. Metinler katılımcılara bir defa sesli okutulmuştur. Sesli okuma çalışmasından sonra öğrencilerle kısa görüşmeler yapılarak akademik not ortalamaları ve aylık kitap okuma sayısı bilgileri katılımcılardan elde edilmiştir. Bütün katılımcılardan veriler toplandıktan sonra verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecine geçilmiştir. Katılımcılara okutulan iki metnin ardından her bir ses kaydı dinlenerek okuma hataları, birinci yazar ve bir alan uzmanı tarafından tespit edilmiştir. Bu süreçte hata türlerinin ve sayılarının sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesi için her metinden katılımcı sayısı kadar çıktı alınmış ve hata türleri yazılı metin üzerine işaretlenmiştir. Her bir metin en az üç kez dinlenmiştir. Öğretmen adaylarının metinleri okurken yaptıkları hatalar belirlenirken hem yapılan hatanın türü hem de kaç kez yapıldığı hususları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan hata türleri ile hataların kaç kez yapıldığı, ayrı başlıklar hâlinde ele alınmış, faklı tablolarda gösterilmiştir. Metinde yapılan hatalar belirlenirken bir kelimedeki kaç hata yapıldıysa o hatalar tablolara işlenmiştir. Örneğin “hatta” kelimesini “hadda” diye telaffuz eden öğrencinin 2 tane “harf değiştirme” ve 1 tane “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatası yaptığı kabul edilmiştir. Yapılan hataların türleri ve sayısı oluşturulan tabloya girilmiş ve hatalar metin türüne, cinsiyete, AGNO’ya ve aylık kitap okuma sayısına göre değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirilirken SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normallik testi için yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerine bakılarak T-Testi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, AGNO ve aylık kitap okuma sayısı ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi incelemek için de Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

#### 5. Bulgular

Katılımcıların öyküleyici ve bilgilendirici metinleri sesli okuma sırasında yaptıkları hatalara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öyküleyici ve Bilgilendirici Metindeki Sesli Okuma Hatalarının İstatistiksel Analizi

	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öyküleyici Metni Sesli Okuma Hataları	1,62	11,08	3,9910	2,41416	1,425	1,600
Bilgilendirici Metni Sesli Okuma Hataları	2,00	10,54	4,0564	1,79299	1,897	4,993

Tablo 2’de, araştırmada kullanılan ölçeğe ait ortalama, standart sapma, minimum-maksimum ve çarpıklık-basıklık değerleri verilmiştir. Çarpıklık değerinin 2’den ve basıklık değerlerinin 7’den küçük olması gerekir (Şencan, 2005, s. 374). Bu durum normallik varsayımı kabul edilmektedir. Öyküleyici metinde sesli okuma hatalarından erkek ve kız öğrencilerin yaptığı sesli okuma hatalarının en düşük ortalama puanı 1,62, en yüksek ortalama puan ise 11,08’dir. Hataların ortalaması ise 3,99’dur. Bu durum öyküleyici metindeki sesli okuma

hatalarının oldukça geniş bir aralıkta olduğunu göstermektedir. Bilgilendirici metinde sesli okuma hatalarında erkek ve kız öğrencilerin aldığı en düşük ortalama puan 2,00 ve en yüksek ortalama puan 10,54'tür. Hataların ortalaması ise 4,05'tir. Öğrenciler arasında gözlemlenen en düşük ve en yüksek puanlar arasındaki fark, hataların çeşitliliğini yansıtmaktadır. En düşük ile en yüksek ortalama puanlar arasındaki bu geniş aralık, öğrenciler arasında sesli okuma hatalarının farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Öyküleyici metindeki standart sapma değerinin bilgilendirici metne göre yüksek olması, öyküleyici metindeki sesli okuma hatalarının daha fazla değişkenlik gösterdiğini ortaya koymakta; bilgilendirici metinde yapılan okuma hatalarının ise katılımcılar arasında daha homojen olduğunu göstermektedir. Bu verilerden hareketle katılımcıların bilgilendirici metni okurken yaptıkları hataların daha benzer olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 3: Öyküleyici Metinde Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet ile İlişkisi

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Öyküleyici Metin	Kız	15	5,2154	2,78933	3,186	28	0,004
	Erkek	15	2,7667	1,03922			

Tablo 3'te, öyküleyici metni sesli okuma hataları ile cinsiyet arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metindeki sesli okuma hatalarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan T-Testi'ne göre, hatalarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bu anlamlı fark, kız öğrencilerin hata ortalamasının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Erkek öğrencilerin öyküleyici metindeki hata ortalaması ve standart sapması daha düşüktür. Bu durum erkek öğrencilerin öyküleyici metni okurken daha az okuma hatası yaptıklarını ve bu hataların çeşitliliğinin daha az olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 ve 8'de öğretmen adaylarının yaptıkları hata türleri ele alınmıştır. Katılımcıların bu hataları kaç kez yaptıklarına dair bilgiler ise Tablo 5, 6, 9 ve 10'da yer almaktadır.

Tablo 4: Öyküleyici Metinde Sesli Okuma Hatası Yapan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı ve Hata Türleri

Sesli Okuma Hata Türleri	KIZ (N=15)		ERKEK (N=15)	
	Hata yapan öğrenci sayısı	%	Hata yapan öğrenci sayısı	%
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	15	100	15	100
Kelimeleri atlayarak okuma	8	53,33	9	60
Heceleri atlayarak okuma	12	80	14	93,33
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	13	86,66	14	93,33
Harf ekleme	8	53,33	3	20
Hece ekleme	10	66,66	6	40
Kelime ekleme	4	26,66	5	33,33
Harf değiştirme	14	93,33	14	93,33
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	14	93,33	15	100
Geriye dönüşler yapma	7	46,66	3	20
Kelimeyi değiştirme	5	33,33	7	46,66
Anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme	7	46,66	2	13,33
Kelimeleri yer değiştirme	3	20	5	33,33

Tablo 4 incelendiğinde, öyküleyici metinde sesli okuma hatası yapan öğrencilerin sayısal dağılımına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok sesli okuma hatası olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin 15'inin de yaptığı hata “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatasıdır. Telaffuz hatasından sonra 14 kız öğrenci tarafından yapılan “harf değiştirme” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası gelmektedir. Kız öğrenciler tarafından en az yapılan hatalar ise “kelimeleri yer değiştirme” (3 öğrenci), “kelime ekleme” (4 öğrenci) ve “kelimeyi değiştirme” (5 öğrenci) hatalarıdır. 15 erkek öğrencinin de yaptığı “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatasının en yüksek okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla 14 öğrenci tarafından yapılan “heceleri atlayarak okuma”, “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “harf değiştirme” izlemiştir. En az yapılan hata ise “anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme”dir. Erkek öğrencilerden sadece 2’si bu hatayı yapmıştır. “Kelimeleri yer değiştirme” hatası 5 erkek öğrenci tarafından aynı cümlede, aynı şekilde yanlış yapılmıştır. Öğrenciler, “Senin burnun *mu yok* ne?” cümlesinde “mu” ekiyle “yok” kelimesinin yerlerini değiştirerek okumuşlardır. 3 kız öğrenci de aynı cümlede aynı okuma hatasını yapmıştır.

Tablo 5: Kız Öğrencilerin Öyküleyici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Gündüzünü Kaybeden Kuş (626 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	7	5	3	1	15	18	10	5	32	3	12	12	14	13	15	
Kelimeleri atlayarak okuma		2	1	1	2					1	2	2		1		
Hecece atlayarak okuma	4	3	1		3			1	2	1	6	4	3	6	1	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma			1	1	3	5	5	3		3	2	20	4	2	8	12
Harf ekleme	1	2	14	1		1					4			4	2	
Hece ekleme		2	1	1	5			2		10	3	2	3	1		
Kelime ekleme		2				1				3	1					
Harf değiştirme	4	14	3		14	18	7	6	29	4	11	12	15	9	7	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	1	2		6	1	6	1	3	1	6	26	31	8	2	5	
Geriyeye dönüşler yapma			2		3		1				11	4	4	12		
Kelimeyi değiştirme						6	6				2	2			3	
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme				1	3		2	4			11		1	2		
Kelimelerin yerini değiştirme					1				1		1					
Toplam hata	17	35	26	19	51	58	25	18	67	35	105	73	54	56	43	
Hata yüzdesi (%)	2.72	5.60	4.16	3.04	8.16	9.27	3.99	2.88	10.70	5.60	16.77	11.66	8.62	8.95	6.87	7.27

Tablo 5 incelendiğinde, 626 kelimedenden oluşan öyküleyici metni en az hata ile okuyan öğrencinin, metnin %2,72’sini hatalı okuyan KÖ1 olduğu görülmektedir. KÖ1’in en fazla yaptığı okuma hatası “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” iken en az yaptığı okuma hataları “harf ekleme” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma”dır. KÖ1’i sırasıyla %2,88 hata ile KÖ8 ve %3,04 hata ile KÖ4 takip etmektedir. En fazla sesli okuma hatası yapan öğrenci KÖ11’dir. Bu öğrenci metnin %16,77’sini hatalı okumuştur. Kendisinin en çok yaptığı hata türü “kelimeleri tekrar tekrar okuma” iken en az yaptığı hata ise “kelime ekleme”dir. 15 kız öğrencinin öyküleyici metni hatalı okuma ortalama yüzdesi de %7,27’dir.

Tablo 6: Erkek Öğrencilerin Öyküleyici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Okuma Hataları	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	10	8	15	12	12	4	6	8	10	18	16	26	9	12	12	
Kelimeleri atlayarak okuma		1				1		2	2	2	2	1		1	1	
Heceleri atlayarak okuma	1	2	2	1	3		1	1	1	1	4	3	3	4	3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		4	3	2	6	4	5	1	4	6	3	26	4	7	12	
Harf ekleme		1					3						2			
Hece ekleme				1	1		2			2			1		3	
Kelime ekleme		1			2	1				1	2					
Harf değiştirme	9		11	9	13	5	4	6	8	14	15	3	4	6	6	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	1	5	1	4	1	6	7	8	8	7	7	7	7	4	3	
Geriyeye dönüşler yapma		1		2								2				
Kelimeyi değiştirme		1			2	1				1	2					
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme											2	2				
Kelimelerin yerini değiştirme				1	1				1				1		1	
Toplam hata	21	24	33	31	41	22	28	26	34	52	53	70	31	34	41	
Hata yüzdesi (%)	3.35	3.83	5.27	4.95	6.55	3.51	4.47	4.15	5.43	8.31	8.47	11.18	4.95	5.43	6.55	5.76

Tablo 6 incelendiğinde, 626 kelimedenden oluşan öyküleyici metni en az hata ile okuyan erkek öğrencinin, metnin %3,35'ini hatalı okuyan EÖ1 olduğu görülmektedir. Bu öğrencinin en az yaptığı hatalar “heceleri atlayarak okuma” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” iken en fazla yaptığı hata “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe”dir. EÖ1’den sonra metni en az hata ile okuyanlar %3,51 ile EÖ6 ve %3,83 ile EÖ2’dir. Erkek öğrencilerden metnin %11,18’ini yanlış okuyarak en fazla hatalı okuma yapan öğrenci ise EÖ12’dir. EÖ12’nin “r” harfini çoğu zaman söylememesinden kaynaklı, “kelimeleri doğru telaffuz edememe” ve “harfleri eksik okuma” hatası fazladır. Erkek öğrenciler öyküleyici metni ortalama %5,76 hata ile okumuşlardır. Tablo 5 ve 6 karşılaştırılınca, öyküleyici metni erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az hata ile okuduğu görülmektedir.

Tablo 7: Bilgilendirici Metinde Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet ile İlişkisi

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Bilgilendirici Metin	Kız	15	4,5949	2,29271	1,697	28	0,101
	Erkek	15	3,5179	,88400			

Öğrencilerin bilgilendirici metindeki sesli okuma hatalarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan T-Testi’ne göre, hatalar cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ( $p>,05$ ). Bu da kız ve erkek öğrencilerin bilgilendirici metni okumada birbirine yakın oranda hata yaptıklarını ve bu hataların daha az çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ortalamalara bakıldığında erkek öğrencilerin bilgilendirici metni de kız öğrencilere kıyasla daha az hata ile okudukları görülmektedir.

Tablo 8: Bilgilendirici Metinde Sesli Okuma Sırasında Hata Yapan Öğrencilerin Sayısal Dağılımı ve Hata Türleri

SESİLİ OKUMA HATALARI	KIZ (N=15)		ERKEK (N=15)	
	Hata yapan öğrenci sayısı	%	Hata yapan öğrenci sayısı	%
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	15	100	15	100
Kelimeleri atlayarak okuma	9	60	8	53,33
Heceleri atlayarak okuma	12	80	9	60
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	12	80	13	86,66
Harf ekleme	13	86,66	10	66,66
Hece ekleme	10	66,66	11	73,33
Kelime ekleme	6	40	7	46,66
Harf değiştirme	15	100	15	100
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	13	86,66	13	86,66
Geriye dönüşler yapma	6	40	7	46,66
Kelimeyi değiştirme	5	33,33	8	53,33
Anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme	9	60	5	33,33
Kelimelerin cümlede yerini değiştirme	0	0	0	0

Tablo 8 incelendiğinde bilgilendirici metni okurken öğrencilerin tamamının “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve “harf değiştirme” hatasını yaptığı görülmektedir. Kız öğrencilerin en çok yaptıkları okuma hataları, “kelimeleri tekrar tekrar okuma” (13 öğrenci) ve “harf ekleme” (13 öğrenci); en az yaptıkları okuma hataları ise sırasıyla “kelimeyi değiştirme” (5 öğrenci), “kelime ekleme” (6 öğrenci) ve “geriye dönüşler yapma” (6 öğrenci) hatasıdır. Erkek öğrencilerde ise çok yapılan hatalardan diğerleri “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatalarıdır. Bu hataları 13 kişi yapmıştır. Erkek öğrencilerin en az yaptığı hatalar ise “anlamsız sesler çıkarma / telaffuz etme” (5 öğrenci), “geriye dönüşler yapma” (7 öğrenci) ve “kelime ekleme” (7 öğrenci) hatasıdır.



Tablo 9: Kız Öğrencilerin Bilgilendirici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Atatürk ve Müzik (747 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	13	10	12	13	37	35	14	14	30	8	30	6	26	33	45	
Kelimeleri atlayarak okuma	1	3		2	2					1	4	4	2	2		
Heceleri atlayarak okuma	2	4			2	3	1	4	2		16	5	1	2	3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		1	1	9	4	3		1		1	17	8	2	9	2	
Harf ekleme	1	3	1	4	2	2		1	1		18	6	1	2	5	
Hece ekleme	1	4		1		2	1	1			8	5		5	3	
Kelime ekleme						1	1			1	1	3			3	
Harf değiştirme	11	19	7	9	35	31	14	14	34	9	36	9	31	32	53	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	2	3	2	6		3	1		2	4	19	25	10	19	1	
Geriye dönüşler yapma		1			1	2	1					1		6		
Kelimeyi değiştirme				1	2	1	2	2			4	3		4	2	
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme		2	1	3			6	2			1					
Kelimelerin yerini değiştirme																
Toplam hata	31	50	25	49	84	84	41	37	69	24	154	75	73	117	114	
Hata yüzdesi (%)	4.15	6.69	3.35	6.56	11.24	11.24	5.49	4.95	9.24	3.21	20.62	10.04	9.77	15.66	15.26	9.16

Tablo 9 incelendiğinde 747 kelimedenden oluşan bilgilendirici metni okurken en az hata yapan kız öğrencinin KÖ10 olduğu görülmektedir. Bu öğrenci metnin %3,21’ini yanlış okumuştur. Onu, metnin %3,25’ini hatalı okuyan KÖ3 ve %4,15 hatalı okuyan KÖ1 izlemektedir. KÖ10’un en az yaptığı hatalar “kelimeleri atlayarak okuma”, “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “kelime ekleme” hatasıyken en fazla yaptığı hata “harf değiştirme”dir. En fazla hata yapan kız öğrenci ise metnin %20,62’sini yanlış okuyan KÖ11’dir. KÖ11 öyküleyici metinde de en fazla hata yapan öğrencidir ve bu öğrencinin “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası bilgilendirici metinde de en fazla yaptığı hata türüdür. 15 kız öğrenci bilgilendirici metni %9,16 ortalama hata ile okumuştur. Tablo 5’te kız öğrencilerin öyküleyici metni daha az hatalı okuduğu göz önüne alınırsa kız öğrencilerin öyküleyici metin türünü bilgilendirici metin türünden daha az hatalı ve daha rahat okuduğu söylenebilir.

Tablo 10: Erkek Öğrencilerin Bilgilendirici Metni Sesli Okuma Durumlarının Detaylı Analizi: Hata Türleri, Sayısı ve Yüzdesi

Atatürk ve Müzik (747 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	21	11	22	18	27	24	7	11	11	19	12	15	14	17	12	
Kelimeleri atlayarak okuma		2			1		1			1	2	1	5	1		
Heceleri atlayarak okuma	1		1			3	6			1	2	3	3		3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		1	14	3	8	1		4	1	1	4	13	8	2	13	
Harf ekleme		1	1			1	1	1	1		2	1	2	2		
Hece ekleme	1		2			2	2	1		1	1	1	2	1	2	
Kelime ekleme			2	1	1				2				1	1	1	
Harf değiştirme	20	8	24	13	28	21	8	12	8	22	10	7	9	19	11	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma		4		1	4	4	3	6	7	3	15	7	7	4	5	
Geriye dönüşler yapma		1			2		1	1	1	2				1		
Kelimeyi değiştirme				1	1	1			1	1	1	1			3	
Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme	2	1					1				1	1				
Kelimelerin yerini değiştirme																
Toplam hata	45	29	67	36	72	57	30	36	32	51	50	50	51	48	50	
Hata yüzdesi (%)	6.02	3.88	8.97	4.82	9.64	7.63	4.02	4.82	4.28	6.83	6.69	6.69	6.83	6.43	6.69	6.28

Tablo 10 incelendiğinde 747 kelimededen oluşan bilgilendirici metinde erkek öğrenciler arasında en az hata ile okuma yapan öğrencinin, metnin %3,88’ini hatalı okuyan EÖ2 olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla metnin %4,02’sini hatalı okuyan EÖ7 ve %4,28’ini hatalı okuyan EÖ9 takip etmektedir. Metnin %9,64’ünü hatalı okuyarak en fazla hata yapan öğrenci ise EÖ5’tir ve bu öğrencinin en fazla yaptığı okuma hatası “harf değiştirme”dir. Erkek öğrenciler bilgilendirici metnin ortalama %6,28’ini hatalı okumuştur. Tablo 9 ve 10’daki sonuçlar birlikte incelendiğinde erkek öğrencilerin bilgilendirici metni kız öğrencilere kıyasla daha az hata ile okuduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 6 ve Tablo 10’daki veriler birlikte ele alındığında erkek öğrencilerin öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okuduğu da görülmektedir.

Tablo 11: Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinde Sesli Okuma Hatalarının AGNO ve Aylık Kitap Okuma Sayısıyla İlişkisi

		Öyküleyici	Bilgilendirici	AGNO	Aylık Kitap
Öyküleyici Metin	Korelasyon	1			
Bilgilendirici Metin	Korelasyon	0,871**	1		
AGNO	Korelasyon	-0,33	0,089	1	
Aylık Kitap	Korelasyon	0,105	0,057	-0,34	1

Tablo 11’de öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları, akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısının birbirleri ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi verilmiştir. Korelasyon katsayısının değeri +1.00 ile -1.00 arasında değişir. İşaretlerine bakılmaksızın  $a > 0.30$ ’dan küçük değerler düşük,  $0.30 < a < 0.69$  arasında kalanlar orta ve  $a > 0.70$ ’den büyük değerler yüksek düzeyli ilişkiyi gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021, s. 52). Çalışmada sadece öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ( $p < ,05$ ) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin her iki tür metni de benzer hatalarla okuduklarını göstermektedir. Bilgilendirici metinde yapılan hatalar arttıkça öyküleyici metindeki hatalar da artmıştır ve bu artışın oranı 0,871’dir. Tabloda öyküleyici metindeki sesli okuma hataları ile AGNO arasındaki korelasyon katsayısı (-0,33) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı veya bu ilişkinin çok zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Öyküleyici metindeki sesli okuma hataları ve aylık kitap okuma sayısı arasında da çok zayıf bir pozitif korelasyon (0.105) bulunmaktadır. Bu, aylık kitap okuma sayısı ile öyküleyici metindeki hatalar arasında sınırlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları ve AGNO arasındaki korelasyon katsayısının (0,089) da çok düşük olduğu ve bu iki değişken arasında zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metni sesli okuma hataları ile aylık kitap okuma sayısı arasında da oldukça düşük düzeyde (0,057) bir ilişki olduğu görülmektedir.

## 6. Sonuç ve Tartışma

Okuma, insanın hayatında önemli bir yere sahip olan ve diğer temel dil becerileri ile bağlantılı bir beceri alanıdır. Sesli okuma gibi ortaokulda sık kullanılan bir beceride öğretmenin yetersiz olması öğrencinin okuma motivasyonunu azaltabilir ve sesli okuma becerisini tam olarak kazanamamasına sebep olabilir. Öğrenci, okuma hatalarını sık yapan bir Türkçe öğretmeninden dinlediği metinde geçen kelimeleri yanlış öğrenebilir, kavrayabilir veya öğrencide kelimelerin yanlış telaffuz edilişi kalıcı hâle gelebilir. Öğrenci doğru vurgu, tonlama ve duraklama konusunda sıkıntı yaşayabilir, bu durumdan öğrencinin dinleme ve konuşma becerisi de olumsuz

etkilenebilir. Sesli okuma konusunda belirli bir yeterliliğe sahip öğretmenler ise öğrencilerine rol model olarak onların hem okuma hem de diğer becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler.

Sesli okuma hataları üzerine yapılan çalışmalar daha çok ilkokul ve ortaokul düzeyindedir (Acat, 1996; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Pircioğlu, 2016; Yılmaz, 2009). Bu çalışmalarda katılımcıların çoğu ise sesli okumakta zorlanan veya okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerdir (Avşar Tuncay, 2021; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Sidekli, 2010). Literatürde lise ve üniversite öğrencileri üzerinde doğrudan sesli okuma hataları üzerine yapılan bir çalışma bulunmadığından bu araştırmanın bulguları ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin verileriyle karşılaştırılmıştır.

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okurken yaptıkları sesli okuma hatalarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının çeşitli sesli okuma hataları yaptığı tespit edilmiştir. Hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinde kız ve erkek öğrencilerin metni okurken sırasıyla en çok yaptıkları sesli okuma hatalarının “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, harf değiştirme, kelimeleri tekrar tekrar okuma ve kelimelerdeki harfleri eksik okuma” olduğu görülmektedir. Pircioğlu (2016), Bilge ve Sağır (2017), Alyıldız (2011) ve Kardeş İşler ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında en çok yapılan hatanın “tekrar hatası” olduğu belirlenmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları “tekrar hatası” açısından birbirini destekler niteliktedir. Tekrar hatasının ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin sesli okumalarında ortak olmasının dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu sesli okuma hatasının giderilmesine yönelik çalışmaları planlama ve uygulamanın bu hatayı azaltacağı, ortadan kaldıracağı söylenebilir.

Araştırmada bazı öğretmen adaylarının sesli okuma esnasında yerel ağız özellikleri gösterdiği ve bazı kelimeleri sıklıkla yanlış telaffuz ettiği belirlenmiştir. Sesli okuma, konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili bir beceridir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi; konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları gerekmektedir (Çelik, 2006). Demir ve Özdil (2019) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin aile ortamının etkisiyle mahallî unsur özellikleri ile konuştuğu ve ölçünlü dil özelliklerine hâkim olmadığını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin bu özellikleri göstermemesi için öğretmenlerin doğru konuşma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Uçgun (2007, s. 60), konuşma eğitiminin öğrencilere gerektiği şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerektiğini, öğrencilerin konuşmadaki hatalarını düzeltmesinin en etkili yollarından birinin öğretmenlerini model almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretmeni adayları, lisans yıllarında konuşma becerisini de etkileyen sesli okuma konusunda iyi bir eğitim almalı ve eksikliklerini gidermelidir.

Çalışmada öğretmen adayları tarafından en az yapılan hataların “kelime ekleme” ve “kelimelerin cümlede yerini değiştirme” olduğu belirlenmiştir. Bulut ve Kuşdemir (2017) ilkokul öğrencileri tarafından en az yapılan sesli okuma hatasının “cümlede olmayan bir kelime ekleyerek okuma” olduğunu tespit etmişlerdir. Hedef kitlesi farklı bu iki araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Sesli okuma hataları metin türü açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının, öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okuduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2023) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin türünde daha az okuma hatası yaparken bilgilendirici metinde daha fazla hata yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ceylan (2016) da yaptığı çalışmada okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bilgilendirici metni daha hatalı okuduklarını tespit etmiştir. Söz konusu iki araştırmanın sonuçları ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle bilgilendirici metinleri okumanın öyküleyici metinleri okumaya göre daha zor olduğu ve bu metinleri okurken daha fazla okuma hatası yapıldığı söylenebilir.

Öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hatalarının cinsiyetle ilişkisi incelendiğinde öyküleyici ve bilgilendirici metni erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından daha az hata ile okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hatalarında cinsiyetin etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Ghani, Muslim ve Zakaria, 2020) vardır. Bu araştırmaların sonuçlarının birbirini desteklememesi, çalışmaların yapıldığı hedef kitleleri oluşturan bireylerin sınıf ve yaşlarının farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Sesli okuma esnasında yapılan hata oranlarının akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısı ile bir ilişkisi olup olmadığı incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Aylık kitap okuma sayısı fazla olan ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin sesli okuma sırasında daha az hata yapması beklenirken bu çalışmadaki sonuçlar bu beklentiyle uyumlu olmamış; çalışmanın verileri, akademik genel not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısı ile sesli okuma başarısının doğrudan ilişkili olmadığını göstermiştir. Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman da (2019) yaptıkları çalışmada Türkçe dersi akademik başarı düzeyi ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu çalışmada akademik açıdan başarılı öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksek kaygının sesli okuma başarısını da etkileyebileceği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında akademik başarı ile sesli okuma başarısının her zaman paralel olmayabileceği söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuç, başarılı bir sesli okumada genel akademik başarı ile aylık kitap okuma sayısının etkisinin sınırlı şekilde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun; kitap okumanın sessiz (içten, gözle) yapılmasından, sesli okuma sürecinde önemli görevler üstlenen ve sesli okuma başarısını doğrudan etkileyen konuşma organlarının işe koşulmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yüksek akademik başarıda da okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin etkisinin ön planda olduğu söylenebilir. Akademik başarı ve aylık kitap okuma sayısı ile sesli okumadaki başarı arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilememesinde belirtilen muhtemel nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

## 7. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde sesli okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Sesli okuma esnasında katılımcılardan bazılarının yerel ağız özellikleri sergilediği tespit edilmiştir. Yerel ağız özelliği olan öğrenciler bu sorunlarını gidermek için TDK Sesli Sözlük'ten kelimelerin doğru telaffuzlarını dinleyerek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan tiyatro sanatçıları ile sunucuları dinleyip onların örnek alarak çalışmalar yapabilirler.

2. Öğretmen adayları farklı hacimde ve türde çeşitli metinler belirleyerek kendi kendilerine sesli okuma çalışmaları planlayabilirler. Bu kapsamda metni okurken kendi seslerini kaydedebilir ve daha sonra kaydı dinleyerek öz değerlendirme yapabilirler.

3. Öğretmen adayları hem basılı hem sesli hâli olan kitaplar üzerinden sesli kitabı dinleme ve aynı anda metni basılı kitaptan takip etme çalışmalarını yapabilirler. Bu çalışma sırasında zaman zaman kendilerinin de sesli okuma uygulamalarının yararlı olacağı söylenebilir.

4. Sesli okuma çalışmaları grupça da yapılabilir. Gruptaki kişiler sesli okudukları metni kaydedip arkadaşlarına dinletebilir ve akran değerlendirmesi yapabilirler. Akran değerlendirmesi süreçte kaygının azalmasına ve bireylere mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bol miktarda geri bildirim alabilmelerini sağlamaktadır (Topping, 1998; 2009).

5. Bu çalışmaya benzer çalışmalar, sınıf seviyelerinin farklılaştırıldığı, katılımcı sayısının artırıldığı çalışma grupları üzerinde, farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları üzerinde de yapılabilir.

6. Benzer çalışmalar boylamsal olarak da hayata geçirilebilir. Bu tür çalışmalarda öğretmen adaylarının süreç içindeki durumlarını ortaya koymak onların gelişimlerini sağlama konusunda araştırmacılara fikir verebilir.

7. Öğretmen adaylarının tespitinde adayların sadece merkezî sınavdan aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmamalı; temel dil becerilerinin ölçüldüğü ve değerlendirildiği uygulamaların eğitim fakültelerine yerleşmede kullanıldığı bir sisteme geçilebilir. Böylece üniversite öğrenimine başlayan öğretmen adaylarının temel dil becerilerini kullanma konusunda belirli bir yeterlilik düzeyinde olmaları sağlanabilir.

8. Bilgilendirici metinleri okurken daha fazla hata yapılmasının nedenlerini tespit etmeye yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

9. Farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerin sesli okuma sırasında sıkça yaptıkları hataları belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların sonuçlarından hareketle sesli okuma hatalarının düzeltilmesine yönelik etkinlikler hazırlanabilir, uygulamalar geliştirilebilir; uygulanan çalışmaların etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2023). *Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme, konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. ve Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. Champaign*. Urbana-Champaign (ABD): Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>.

- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134. <https://doi.org/10.38015/sbyy.871718>.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/327385> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323112>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Çalışkan, G. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 121-134. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369073>.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çifci, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-183.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. ve Çayır, A. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin türüne göre okuma hatalarının incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1214-1226. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1372729>.
- Demir, S. ve Özdiş, B. G. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Duursma, E., Augustyn, M. ve Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. Doi:10.1136/adc.2006.106336.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ghani, A., Muslim, N. H. ve Zakaria, M. N. (2020). The effects of gender and academic achievement on reading fluency among year 2 malaysian school children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 132, 1-6, 109907.
- Green, J. L. ve Harker, J. O. (1982). Reading to children: A communicative process. J.A. Langer ve M.T. Smith- Burke (Eds.), *Reader meets author / bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp. 196-221). Newark, DE: International Reading Association.

- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğren, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-84). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186. <https://doi.org/10.16916/aded.23121>.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Lane, H. B. ve Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
- Marr, M. B., Algozzine, B., Nicholson, K. ve Dugan, K. K. (2011). Building oral reading fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education*, 32(3), 256-264. <https://doi.org/10.1177/0741932510362202>.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. sınıflar). Ankara.
- National Reading Panel (NRP). (2000). <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Oğuzhan, F., Kavcar, O. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu (ABD): Pacific Resources for Education and Learning (PREL).
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi: eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-27. <https://doi.org/10.2307/1170598>
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.

- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

### Extended Abstract

Reading aloud is one of the skills that has to be considered significantly in Turkish courses. Reading aloud is the process of vocalizing a written text through speech organs. During reading aloud, the reader should read the text properly and by the colloquial language, and he/she should avoid making reading mistakes. To read as specified, students should encounter good examples. Within this framework, teachers should be at a certain level of proficiency and they should provide good examples on the subject of reading aloud. During the university education which is a stage of preparation for the job, the studies on specifying the level of reading aloud of the prospective teachers and improving this are crucial in this respect. For this purpose, the main problem of the research is as follows: To determine what kind of reading mistakes senior Turkish teacher candidates make while reading aloud and to determine these mistakes; The aim is to determine whether there is a relationship between gender, monthly number of book readings and academic Grade Points Average.

In this research, correlational survey model of the quantitative research method has been preferred because of examining the prospective Turkish teachers' mistakes of reading aloud in terms of three variables. The working group of the research consists of 30 prospective teachers, 15 females and 15 males who study at Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Turkish Education, in the 2023-2024 Academic Year.

The texts that are used to determine the reading-aloud skill levels of the prospective Turkish teachers are chosen by taking experts' views. A narrative text titled "Gündüzünü Kaybeden Kuş" which consists of 626 words and an informative text titled "Atatürk ve Müzik" which consists of 747 words from the textbook of 8th grade are used in this research.

The participants' voices were recorded while reading the texts. After the application, each of the recordings was listened to and the reading mistakes were made by the first author and a field expert. The number and the types of mistakes that were made were recorded in the created table and the mistakes were evaluated according to text types, gender, academic GPA, and the number of books that the participants read in a month. While evaluating the data, the SPSS 26.0 package program was used. As a result of the analysis for the normality test of the data, a t-test was used by looking at the skewness and kurtosis values. Pearson correlation was used to evaluate the relation between gender, academic GPA, the number of books that the participants read in a month, and reading mistakes of the participants.

It has been seen that with regard to text type, female and male students read the narrative text with fewer mistakes than the informative text when the data are examined.

It was found that there was a positive and statistically significant relationship between reading-aloud mistakes in narrative and informative text. This shows that students read both types of texts with similar mistakes.

It was observed that the most common reading-aloud mistakes made by male and female students while reading the text in both informative and narrative texts were "failure to pronounce the word correctly, changing letters, reading words repeatedly and missing letters in words". It was determined that the least common mistakes made by the students were "adding words and changing the place of words in the sentence".

While the female students read inaccurate 7,27% of the narrative text consisting of 626 words, the male students read inaccurate 5,76% of the narrative text. Meanwhile, the female students read 9,16% of the informative text consisting of 747 words, and the male students read 6,38% of the informative text.

It was concluded that the narrative and informative text were read with fewer mistakes by the male students than the female ones when the relations between the mistakes of the narrative text and the informative text and the gender. This states that the reading-aloud skills of the prospective teachers vary significantly according to gender.



When the relationship between academic GPA and the number of books in a month that the participants read in a month and mistake rates were evaluated, a low level of relationship was found between them.

When the research data were examined, it was seen that during the reading aloud, the prospective teachers made various mistakes both in the narrative text and the informative text. It has been determined that The most common mistakes the prospective teachers made in both texts were not being able to pronounce the word properly, changing letters, and reading the word again.

It has been concluded that the male students read with fewer mistakes than the female ones in both texts.

Meanwhile, when the data was evaluated in terms of text type, It was seen that the female and male prospective teachers read with fewer mistakes in the narrative text type than in the informative one. In this case, it has shown that the narrative text is read more easily than the informative one and in the narrative text type, there is fewer mistakes.

It has been determined that correlations between academic GPA and the number of books in a month and reading mistakes are quite low.

Based on the results, to improve the reading-aloud skills of prospective teachers, these suggestions have been developed.

Sample applications that consist of sounds, syllables, expressions, sentences, and paragraphs could be feasible for sound and breathing control.

Sound and pronunciations-based applications could be planned for the words and the sounds that are difficult to pronounce.

By providing different types of text examples to the prospective teachers, some studies that are practical and provide feedback could be done by using these examples.

The prospective teachers can do some individual reading aloud activity. These studies could be performed by recording while reading aloud, then following the text while listening to the record, determining the reading mistake and finding the reason for the mistakes, rereading the text cycle. In these studies, self-assessment is also emphasized.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 688-709, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN BİR POPÜLER KÜLTÜR ÜRÜNÜ OLAN  
MANGAYA DAİR GÖRÜŞLERİ\***

**Merve VİRDİL\*\***

**Neslihan KARAKUŞ\*\*\***

**Geliş Tarihi: 24 Aralık 2023**

**Kabul Tarihi 26 Nisan 2024**

**Öz**

Çizgi romanlardan üslup ve içeriğindeki çizimlerle ayrılan, Japon kültüründen öğeler barındıran Japon çizgi romanına manga denir. Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin manganın içeriğine ve öğrenciye uygunluğuna dair fikir ve önerilerini almayı ve araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden öğrencilerinin mangaya olan ilgilerini öğrenmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla Google Forms üzerinden oluşturulan otuz soru Türkiye'nin farklı bölgelerindeki resmî ve özel ortaokullarda görev yapan yirmi iki Türkçe öğretmenine ulaştırılmıştır. Verilen cevaplar Google Surveys üzerinden toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Araştırma verileri katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda beş farklı temaya ayrılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin daha çok fantastik ve macera içerikli kitapları tercih ettiğini beyan eden Türkçe öğretmenlerinin Japon mangasını ismen bilse de büyük çoğunluğunun manga okumadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler mangaların içeriklerini Türk kültürüne ve çocuğa uygun görmese de yapılacak değişikliklerle manga türünü öğrencilerin okuması taraftarıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Japon mangası, kültür, popüler kültür, kültür endüstrisi, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, çocuk.

**TURKISH TEACHERS' VIEWS ON MANGA AS A POPULAR  
CULTURE PRODUCT**

**Abstract**

Manga is a Japanese comic book that differs from comics in style and content and contains elements from Japanese culture. This study aims to get Turkish teachers' opinions and suggestions about the content of manga and its suitability for students and to learn their students' interest in manga from the Turkish teachers participating in the study. For this purpose, thirty questions created through Google Forms were sent to twenty-two Turkish

\* Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanmakta "Popüler Kültürün Çocukların Okuma Alışkanlığına Etkisi: Japon Mangası" başlıklı tezden üretilmiştir.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [virdilmerve@icloud.com](mailto:virdilmerve@icloud.com)

\*\*\* Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [neslihankarakush@gmail.com](mailto:neslihankarakush@gmail.com)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Yayın Etik Kurulu, 01.02.2023 tarih ve 2023.02 sayılı karar.

teachers teaching Turkish in public and private secondary schools in different regions of Turkey. The answers were collected via Google Surveys and the data were interpreted by content analysis method. The research data were analyzed by dividing them into five different themes in line with the opinions of the participating teachers. As a result of the research, it was determined that the majority of Turkish teachers, who stated that students mostly prefer books with fantasy and adventure content, do not read manga, although they know Japanese manga by name. At the same time, although the teachers do not see the content of manga as suitable for Turkish culture and children, they are in favor of students reading manga genre with the changes to be made.

**Keywords:** Japanese manga, popular culture, culture industry, Turkish teacher's opinions, children.

## Giriş

Değişen toplum, değişen düzen; aynı zamanda kolektif yapıyı da dönüştürmüş ve onu 21. yüzyıla ait yapmıştır. Kitap mağazalarında bundan on yıl önce rastlanan çok okunan listeleriyle bugünkü çok okunanlar değişim göstermektedir. Çok okunanların da kolektif yapıya göre düzenlendiği düşünülecek olursa toplumun bu genel yapısına yayılmış olan dönüşümün; çocuk edebiyatının içeriğini etik olarak değiştirmese de çocuğun okuduğu kitapları, dergileri; izlediği filmleri ve oynadığı oyunları değiştirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

En temel ihtiyaçlardan biri olan yemek yemek ve bu yemeği hazırlamak için kurulan sofralar, misafirleri ağırlama şekli, düğünler, cenazeler; her birinin yapılış şekli bulunduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır. Toplumun her kesimi tarafından bilinen bu ritüellere zaman geçtikçe eklenen yenilikler ve bu yeniliklerin bir endüstri hâline gelmesi, aynı ritüellerin popüler kültürün bir parçası hâline gelmesine sebep olmaktadır.

Toplumun her alanına nüfuz eden popüler kültür ve bunun akabinde kültür endüstrisinin kitaplara da yansıdığı göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Okuma alışkanlığı ise bireylerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Bireyin bir gereksinim olarak algılanması sonucu oluşan okuma eylemini; yaşam boyu, sürekli devam ettirilmesiyle okuma alışkanlığı elde edilmiş olur (Tanju, 2010, s. 31). Kitaplarda bulunan karakterlerin düşünce yapıları, önem verdikleri değerler, yaşam standartları, hâl ve hareketleri, tutumları okuyucuları farkında olarak ya da fark ettirmeden çeşitli açılardan etkilemektedir. Bu açıdan okunan kitapların içerikleri ve kitapta yer alan karakterler ayrı bir önem taşımaktadır (Algül, 2019, s. 207-208).

Özellikle ortaokuldan itibaren öğrencilerin elinde görülen, çizgi romana benzeyen ama özünde çizgi roman da denmeyen, Japon kültürünün vazgeçilmezi ve yumuşak gücü Japon mangası artık Türkiye’de de her kesimin ulaşabileceği bir konumda yer almaktadır.

Bu araştırmada Japon popüler kültürü manga hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Kültür, popüler kültür ve kültür endüstrisi üzerinden çocuk kavramı açıklanıp Japon mangası literatürüne değinilecektir. Yirmi iki Türkçe öğretmenin mangaya ve öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına dair görüşlerinden elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

## 1. Popüler Kültür Ürünü Olarak Manga ve Çocuk

Kültürün bugün yüzlerce tanımını görmek mümkün. “Üzerinde düşünülen ve her alanda bir tanımlanan kültür tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi, değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal

toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin” (Türk Dil Kurumu, 2023, URL-1) olarak tanımlanır.

Ziya Gökalp, kültürü “hars” olarak nitelendirir ve harsı da “bir milletin, dininin, ahlakının, sanatının, biliminin birbirleriyle uyum içinde ortaklığı” olarak tanımlar. Harsa dâhil olan şeyler insanların iradeleriyle ortaya çıkmamıştır ve yapay değildir (Gökalp, 2019, s. 39). Gökalp hars ve medeniyet ayrımını harsın duygulardan medeniyetin ise bilgilerden oluşması olarak göstermiştir. İnsanda duyguların iradeye tabii olmayacağını, bu nedenle bir milletin başka bir milletin dinî, ahlaki ve sanatsal duygularını taklit edemeyeceğini düşünür. Diğer yandan medeniyet olarak yükselmek için öncelikle harsın yükselmesi gerektiği görüşündedir (Gökalp, 2019, s. 29, 39).

Cemil Meriç (1986, s. 10, 13-15); kültürü her ülkenin farklı tanımlamasını, sosyolojiye veya antropolojiye göre farklı anlamlara gelmesini eleştirerek ona “bukalemun” der. Kendisi Gökalp’ın hars kelimesini de doğru bulmaz ve kültür için Türkçede en uygun kelimenin İbn Haldun’un kültür ve medeniyeti bir tuttuğu “umran” kelimesini kabul eder. Umran, *amr* kökünden gelir. Bir yerlerde oturmak, biriyle düşüp kalkmak, toprağı işlemek, bir evi zengin hâle getirmektir. Ömür kelimesi de aynı kökten türemiştir.

Mümtaz Turhan’a (2016, s. 36) göre kültür, bir topluluğun sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden ortaya çıkan bir bütündür. Cemiyet içinde mevcut olan her bilgiyi, kıymet ölçülerini, görüş ve zihniyeti, davranış şekillerini ele alır. O, cemiyet mensuplarına has olan ve onu diğer cemiyetlerden ayıran özel bir hayat tarzı ortaya çıkarır. Kültür, dünyaya yaptıklarımız ve onun bize yaptıkları arasındaki diyalektiktir. Kültür, doğal yollarla bize ulaşır. Beynimizle algıladığımız değil; kemiklerimize işlenmiş olandır. İnsanlar konuşma alışkanlıklarını, folkloru, protokolleri, değer yargılarını, benliklerini paylaşmaya başladıklarında kültürü oluştururlar (Eagleton, 2011, s. 39-49).

John Tomlinson’a (2017, s. 35) göre kültür, insanların sembolik pratikler yoluyla anlam inşa etmesidir. Kültürün yayılmasında küreselleşmenin etkisi de önemlidir. Küreselleşme yaşamı karakterize ederek hızla gelişen ve giderek de yoğunlaşan karşılıklı bağlar ve bağımlılıklar ağıdır. Küreselleşmeyle beraber uzaktaki güçler yerel dünyalara nüfuz ederek gündelik anlamlara demirlerler (Tomlinson, 2017, s. 12-51).

Kültür bir milletin varlık sebebi ve şuurudur. Kültürü insan üretir ve o da tıpkı insan gibi gelişir ve değişir. Ancak bu değişimin yönü milletin de geleceğini tayin eder. Millî kültür korunurken bugün sınırları neredeyse olmayan dünyadan kopulmaması milletin yararına olur. Kültürü besleyen kaynakların neler olacağına karar vermek için de millî şuur kullanmak toplumun faydasına olacaktır.

Küreselleşen dünyada özellikle medya ağı içinde her şey hızlıca yayılıp aynı anda dünyanın her yerinden duyulma gücüne sahipken kültürlerin de birbiri üzerinde güç savaşını vermesi kaçınılmazdır. Bu noktada da kültürel emperyalizm kavramı ortaya çıkar. Kültürel emperyalizm, alışkanlıkların ve değerlerin yayılmasıdır. Burada ekonomik güç araçsal rol oynar. Kültürel öğeler, kültür emperyalizminde ekonomik-siyasi hâkimiyetin sağlanması için birer araçtır (Tomlinson, 2020, s. 15). Kültür bir yaşam tarzıdır. Kültürel emperyalizm aracıyla yeni yaşam tarzları ihraç edilerek insanların değişen yaşam tarzlarıyla tüketim kalıplarının, dünyayı algılayış şekillerinin, tavır ve alışkanlıklarının değişmesi amaçlanır (Cebeci, 2003, s. 4).

Japon mangaları kendi ülkesinde bir popüler kültür ürünüdür. Popüler kelimesine etimolojik olarak bakıldığında kelimenin Fransızca *populaire* “halka ait, halka uygun” kökünden türediği görülür. Sözcük Latince *populus* yani “halk” kelimesinden gelir. John Fiske’e (2021, s. 89) göre popüler kültür; toplumsal farklılıkların eşit dağıtılmadığı iktidarlarda daha çelişkili olarak ortaya çıkar. Bu kültür toplumdan izler taşıdığı için iktidar ilişkilerini de içinde barındırmaktadır. Yani iktidarlar bireyleri daha sabit ve tek tipleştirerek popüler kültür yoluyla ellerinde tutarlar. Ahmet Oktay’a (2009, s. 46) göre; popüler kültür, gündelik yaşamın kültürüdür. Dolayısıyla gerçekliğin olumsuz yanlarından kurtulmaya yarayan yapay mutluluklar üretir. Modern insan günlük rutinin içinde yeterince uğraşı varken işten geldiğinde veya gün içinde dertlerinden uzaklaşmak için popüler kültür endüstrisinin ürünlerini kullanır. Theodor Adorno’ya (2021, s. 67) göre kültür endüstrisinin getirdiği asıl yenilik kültürün uzlaşmaz iki ögesini, sanat ile eğlenceyi, kültür endüstrisinin bütünlüğüne tabi kılınmasıdır.

Mangalar, Türkiye’de animeler aracılığıyla popülerleşmeler de Japonya’da animelerin ortaya çıkışı mangalar aracılığıyla olmuştur. Mangaların endüstrileşmesi ve kendi okurları arasında bir kitle oluşturması ister istemez Japon kültürünün de Türkiye’ye girmesine sebep olmuştur.

Mangaların endüstrileşmesi ve popülerleşmesi Türkiye’deki satış fiyatları sebebiyle diğer ülkelere nazaran daha yavaştır. Çünkü popüler olanın aynı zamanda ucuz ve kolay ulaşılabilir olması gerekir. Ancak Türkiye’de mangalar telif sebebiyle yerli kitaplara nazaran daha büyük fiyatlarla satışa sunulmaktadır. Bu durum yine de manga okurlarının bu kültürün içine girmesini engellememiştir. Manga satılan kitap dükkânlarında sadece kitaplarla karşılaşmaz. Aynı zamanda yine manga karakterlerini barındıran kıyafetler, bardaklar, aksesuarlar da satışa sunulur. Böylece Japon mangasının okuyucu kitlesi aynı zamanda bir manga karakteri olarak toplumda yerini alır ve bu durum Japonya’da değil, Türkiye’de gerçekleşir.

Toplumsal kültürü gelecek kuşaklara taşıyacak olanlar yine çocuklar ve gençlerdir. Onların maruz kaldığı kültür ise çocuk ve gençleri bireyselleştirerek bir dünya insanı yapmayı hedefler. Popüler kültür, dünya çocuklarını benzer yapay kültürü tüketmeye zorluyor. Böylece popüler kültür dünyanın ortak kültürü gibi sunulurken âdeta dünyayı yapay bir uygarlığın hâkimiyeti altına sokuyor (Şirin, 2017, s. 34). Önüne getirilen her şeyi tüketmeye çalışan insanın; giydiği kıyafetin, içtiği kahvenin, okuduğu kitabın tek tipleştiği bir toplumda çocuğun varlığının ne olduğu da önemli bir sorudur.

İkinci Dünya Savaşı sonrası, çocuğun önceki yüzyıllarda elinden alınmış hakları tek tek verilmeye çalışılır. Yapılan uluslararası anlaşmalar, çocuğun hakları için yayımlanan bildiriler bu dönemde ortaya çıkar. Çocukluk üzerine ilk araştırmalar da aynı döneme denk gelir (Köker, 2007, s. 8-9). Dünya tarihinde nice çocuk, kölelikten özgürlüğe ulaşmış ve nihayetinde birey olarak kabul edilmiştir. Bu uzun süreçte çocuklar sevilip kucaklandığı gibi satılmış, atılmış, öldürülmüş kurban edilmiş ve değersizleştirilmiştir (Baş, 2015, s. 3). Modern dünyaya bakıldığında ise çocuk kavramının ve çocukluğun yeniden değişime uğradığını görmekteyiz.

Bugünün çocuğunu, içinde bulunulan kitle kültürü belirleyip şekillendiriyor ve ortaya yeni bir çocukluk çıkıyor (Atay, 2007, s. 89). Bu çocuklukta ise çocukların okuduğu kitaplar, oynadığı oyuncaklar tek bir elden çıkarak aslında endüstriyel bir hâl alıyor.

Egemen ideoloji kendi kültürünü yayıp ortaya bir kitle kültürü çıkarırken bu durumdan çocuğun etkilenmesi kaçınılmazdır. Popüler kültür endüstri etrafında yayılırken herhangi bir yaş

sınırı getirmeksizin toplumun tamamını hedef alır. En büyük hedef kitle ise çocuklar ve gençlerdir. Çünkü toplumda çocuk ve genç grubu popüler araçları almaya veya kullanmaya daha yatkındırlar (Öztürk ve Bıkmaz, 2007, s. 104). Bu açıdan bakıldığında “Çocukluk yok oldu.” demek yerine çocukluğun sermaye olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. Hem çocuklar hem de yetişkinler çocukluğu sermaye yapmış bu endüstrinin karşısında pasif konumdadırlar (Atay, 2007, s. 97).

## 2. Manga

Türk Dil Kurumuna (2024, URL-2) göre manga Japonlara özgü çizgi romandır. Manga Japoncada çoğunlukla “çizgi roman” anlamında kullanılır. Manga kelimesinin açılımı ise “uçarı, oyunbaz, haşarı resimler”dir (Öztekin, 2008, s. 34). Manganın ortaya çıktığı tarih araştırmacılar tarafından tam olarak bilinmese de genel olarak on ikinci yüzyılda Budist keşişlerin oluşturduğu illüstrasyonlu parşömen kâğıtları manganın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Önceleri halk tarafından bilinmese de zamanla toplumun her kesiminden insanının hayatına da girer. 17. yüzyılın ortalarında Otsu şehrinde popülerlik kazanmasından dolayı da *Otsu-e* olarak adlandırılır (Brenner, 2007, s. 1-2). Hokusai, eserlerinde Çin alfabesinde bulunan rastgele ve resim anlamına gelen man ve ga hecelerini birleştirmiş ve eserlerine manga tanımını yapan ilk kişi olmuştur (Fırat, 2020, s. 338). Edo Dönemi’nde Japonya uzun süredir dünyanın geri kalanından gelen soyutlanmasını korumuştur. Bu daha çok yabancıları dışarda tutarak sosyal düzeni korumaya dayandırılıyordu. Matthew Perry’nin Japonya’ya gelişi ülkeyi dışarıya açılmaya zorladı ve feodal gelenekten kopuş yarattı. Meiji Dönemi’nden sonra Japonya tarım toplumundan dünya gücüne dönüşecek bir sürece girdi. Bu kargaşa ve dönüşüm çapında Batılı tarzda karikatür ve hiciv baskılarından esinlenen yeni çizgi roman endüstrisi eski ve yeni Japonya’nın karışımıydı (Petersen, 2011, s. 126).

İtalyan çizgi romanlarına Fumetto, Kore çizgi romanlarına Manwha isimleriyle hitap etmek çizim stilleri ve anlatım tarzının kültürlerle olan ilişkisinden dolayıdır. Bu nedenle Japon özelliklerini taşıyan, onların kültürünü aktaran çizgi romanlara da manga denir (Çakıl, 2023, s. 11). Japonlar sadece kendi kültürlerinden çıkmış olan çizgi romanlara değil, diğer ülkelerin çizgi romanlarına da manga demeyi tercih etmişlerdir. Ancak diğer ülkeler sadece Japon çizgi romanlarına manga demektedir. Bu durumun sebebi ise mangaların üslupsal duruşudur (Öztekin, 2008, s. 19). Bir çizgi romanı elinize aldığımızda popüler bir eser değilse hangi ülkeye ait olduğunu bilmek zordur. Ancak mangalar kapaklarında bulunan kendine özgü grafik çizimleriyle ne olduğunu belli etmektedir. Bir çizgi roman sol sayfadan itibaren okunurken mangaları arka sayfadan itibaren okunmaya başlanır. Kapakları renkli de olsa içeriği tamamen siyah beyaz ve Japon kültürüne ait resimler ve anlatılarla doludur. İçerik olarak geniş bir yelpazesi olsa da çevirilerde de Japon dilinin seslenme özellikleri kullanılarak kendini yine diğer çizgi romanlardan ayırır.

Manganın çizim stiline tekrarlanan doğası onun popülaritesinin dünya çapında olmasını da sağlamıştır. Bu tutarlı görsel kelime dağarcığı yeni okuyucuların öğrenmesini de sistematik hâle getirir. Aynı zamanda ortak bir grafik kelime dağarcığını paylaşan bu topluluğa girmek üyelerine görsel konuşmacı olarak sosyal bir kimlik sağlar (Boissou, 2010, s. 187).

Ahn’a (2003, s. 12) göre; kronolojik anlamda olmasa da orijinal manga (çizgi roman) serisinden manga, animasyonlu televizyon dizisine veya film özelliklerine veya her iki formata da uyarlanmıştır; bunu animasyon serisinin videolaştırılmış hâli de takip eder. Neredeyse aynı

anda, orijinal film müziği CD'leri, ciltsiz kitaplar, fanzinler ve aksiyon figürleri, oyuncaklar, kırtasiye ürünleri, şekerleme ürünleri gibi çok sayıda karakter ürünü dâhil olmak üzere manga ve anime ile ilgili çeşitli ürünler pazarda dağıtılmaktadır. Japonya'da mangalardan animeler üretilmiştir ve bu görsel dil daha da renklenerek ekranlara yansımıştır. Türkiye 1970'lerde anime, 1980'lerde ise mangayla tanışmış; internetin yaygınlaşmasıyla beraber de seçici bir kitle tarafından anime ve manganın hayran kitlesi oluşmuştur (Fırat, 2017, s. 2). 2000'lerde ise anime ve manga severlerin geneli manga kültürünü ve dolaylı yoldan da aslında Japon kültürünü yaygınlaştırmayı amaç edinmişler, tartışma formlarında paylaşımlarda bulunmuşlar ve herhangi bir maddi talepleri olmadan mangaların ve animelerin çevirilerini yaparak daha geniş kitlelere yayılmasına zemin hazırlamışlardır (Çakıl, 2023, s. 36). Japon popüler kültürünün küresel yayılımı, hangi yazı diline çevrilirse çevrilsin Japon görsel dilini dünyadaki en baskın görsel dil biçimine dönüştürür. Manga ile etkileşime girenler genellikle okuyucudan daha fazlası olup ona gerçekte bir dil gibi davranan görsel konuşmacılar hâline gelir (Bouissou, 2010, s. 190). Anime ve manga sanatçıları yalnızca kendi kültürlerine ait öğelerden yararlanmakla birlikte evrensel konu ve değerleri de içeriklerinde bulundurlar. Böylece dünyayı nasıl algıladıklarıyla ilgili ya da dünya genelindeki takipçilerine ipuçları da verirler. "Anime ve manga birer iletişim kurma aracıdır. Japonya ile diğer ülkelerin kültürleri arasında birer köprü oluşturup anlatım biçimleri ve hikâyeleriyle ortak bir dil oluşturma çabasındadırlar" (Alicenap, 2014, s. 49).

Demet Fırat'ın 2017 yılında çeşitli platformlarda toplanan manga ve anime severler arasında hayran kültürünü incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmaya katılanların %39,4'ü 14-18 yaş arasında bulunan çocuklardan oluşmaktadır. 2019 yılında Yaman Efe'nin yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye'de manga hayranlığı araştırılır. Bu tez konusunda manga türü Türkiye'de bir alt kültür olarak geçer. Veriler manga severlerin oluşturduğu bir Facebook sayfasından alınmıştır. Buna göre katılımcılardan en küçüğünün yaşı 15 olarak belirlenmiştir. Çalışmaya en çok katılım %36,67 oranında öğrencilerden oluşmaktadır. Çıkan sonuçlara göre katılımcılar ortalama olarak 10 yıldır manga okuduğunu belirtilmiştir. Türkiye'de diğer ülkelere nazaran mangayla tanışma yaşı özellikle satış ücretlerinden dolayı biraz daha geç olsa da sosyoekonomik düzeye göre bu yaş gerileyebilmektedir. Bu durumdan yola çıkılacak olunursa ortaokulda başlamış olmaları kaçınılmazdır.

İbrahim Kaya, Halil Tokcan ve Elif Çam'ın (2023) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin geleneksel çizgi roman ve Japon mangasıyla ilgili görüşleri alınmıştır. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 10 kişilik grup üzerinden yapılan çalışmada klasik çizgi roman ve Japon manga türü çizgi romana yönelik görüşlerine göre öğrenciler; çizgi romanların kapak tasarımı (%70); konuşma balonlarındaki metinlerin okunurluğu (%60); yazı karakterleri (%60); konuşma balonlarının birbirini takip etme sırası (%60) konusunda klasik çizgi romanı daha başarılı bulurken; karakterlerin çiziminde, çizgi romanın renklendirilmesinde ve okumada tercih etmede iki çizgi romanı eşit derece (%50) başarılı bulmuşlardır.

Ayten Şenol Özçakır'ın (2023) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin kullanılmasında mangalar üzerinden eylem araştırılması yapılmıştır. Bu çalışmaya göre; ders materyali olarak mangaların kullanılması, uzun metinlerin kısaltılarak öğrencilerin derste daha aktif olmasını sağlamış ve dersi ilgi çekici hâle getirmiştir.

Yasin Yılmaz'ın (2022), yapmış olduğu çalışmada çizgi romanlar aracılığıyla değerler aktarımında Naruto örneği kullanılmıştır. Naruto'nun çizgi romanlarında kök değerler incelenmiştir.

Çocuk ve gençlerin kitaplarla buluşmasından ve aralarında köprü görevi yapacak olan taraflar; anne-babalar, öğretmenler, yazarlar ve kütüphanecilerdir. Öğretmenler; çocuk ve gençlerin yaşlarına uygun edebiyat hakkında bilgi verecek ve yeni kitaplarla tanıştıracak olan kişilerdir (Yağcı, 2007, s. 67). Çocuğun iyi kitap seçebilmesi aldığı çocuk edebiyatı kültürüne bağlıdır. Bir çocuğun okuma becerisi ile seçtiği kitapların düzeyi birbirleriyle ilişkilidir (Şirin, 2018, s. 71). Öncelikle aile olmak üzere çocuğa okuma alışkanlığını kuralına uygun edindirmesi gereken kişi yine öğretmendir. Özellikle ailenin eğitimsiz ve kitaptan uzak olduğu durumlarda sınıf ve Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Şirin'e (2017, s. 61) göre çocuklarla ilgili iyi şeylerin yapılmayışı; bu alanın, başka kültürlerin iyi şeyleri tarafından doldurulmasına da zemin hazırlar.

Türkiye'de eğitim alanında mangalarla ilgili yapılmış çalışmalar kısıtlıdır. Yapılan çalışmalarda ise daha çok mangaların ders materyali olarak kullanılmasında ve değerler eğitiminde öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Ancak literatürde öğretmenlerin mangayla ilgili fikirlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## 1. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada ana olguyu açıklamak için istatistikler değil; sözcükler ve resimler analiz edilir (Creswell, 2017, s. 34). Durum çalışmasında ise çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı toplanan bilgiler (Creswell, 2006, s. 97) derinlemesine betimlenir ve incelenir (Merriam, 2018, s. 40).

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yöntemlerinde; görüşme, gözlem, anket, soru formu yöntemleriyle veri toplanır. Katılımcıların görüşlerini kısıtlamadan genel görüşme ve gözlem yapılarak veri toplanır ve bu görüşmede araştırmacının oluşturduğu açık veya kapalı uçlu sorular sorulur (Creswell, 2017, s. 265). Bu çalışmada çevrim içi ortamda Google Forms üzerinde geliştirilen ve alan uzmanlarının görüşleriyle oluşturulan otuz kapalı ve açık uçlu sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır.

Oluşturulan sorulardan ilk on ikisi katılımcı Türkçe öğretmenlerinin demografik yapılarını öğrenmek için; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, çalıştıkları kurumun coğrafi bölgesi ve türü üzerine sorulardan oluşmaktadır. Geriye kalan sorular ise katılımcıların öğrencilerinin ve kendilerinin mangaya, animeye dair görüşleri ve ilgileri üzerine kurulmuştur.

Hazırlanmış olan anket farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve dört Türkçe öğretmenin pilot uygulamasından sonra son şeklini almıştır.

Türkçe öğretmenlerinin bir popüler kültür ürünü olan mangaya dair görüşlerini almak için otuz maddelik anket Google Forms üzerinden paylaşılmış ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.



Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı araştırmasına yönelik kategoriler oluşturur (Özdemir, 2010, s. 335). İçerik analizine göre kategorilendirilen veriler betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Veri analizinde anlatılar ve görseller yoluyla bulguların gösterilmesinde literatür üzerine kişisel düşünceler yansıtılarak sonuçların ne anlam ifade ettiği yorumlanır (Creswell, 2017, s. 306).

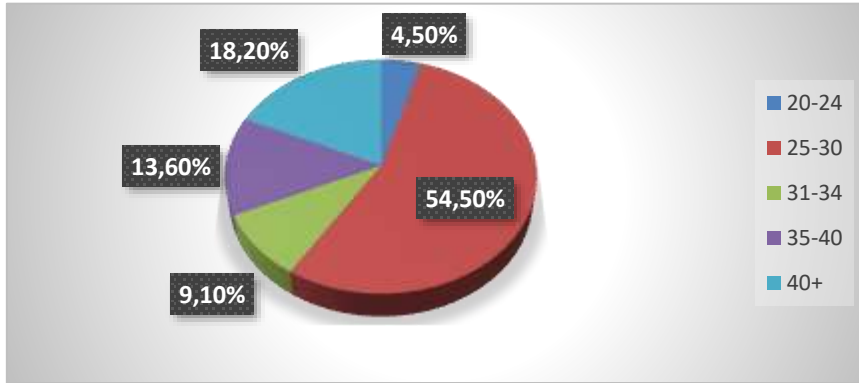
### Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklerle çalışılır (Miles ve Huberman, 2016, s. 27). Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacılar, ana olgu hakkında bilgi almak veya onu anlamak için mekânları kasıtlı bir biçimde seçerler (Creswell, 2017, s. 267).

Çalışma grubu belirlenirken iki temel ölçüt kullanılmıştır. Bunların birincisi katılımcıların gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları ikincisi ise aktif olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe öğretmenliği yapıyor olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu MEB'e bağlı okullarda Türkçe öğretmenliği yapan yirmi iki öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların %72,7'si (16) kadın, %27,3'ü (6) erkektir.

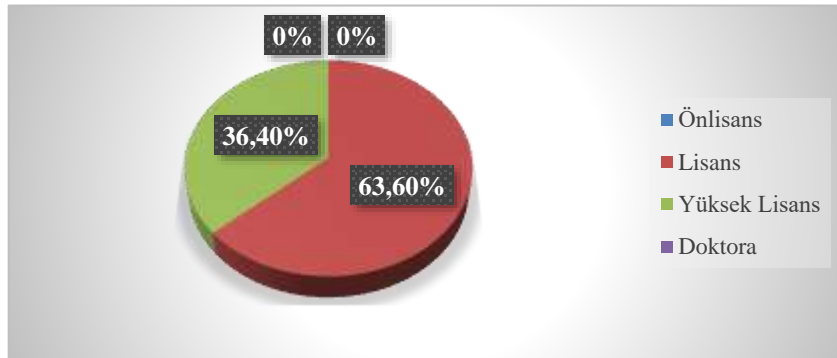
Katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgiler Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1: Yaşa Dair Bilgiler

Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında %54,5'i (12) 25-30, %18,2'si (4) 40+, %13,6'sı (3) 35-40, %9,1'i (2) 31-34, %4,5'i, (1) 20-24 yaş aralığındadır.

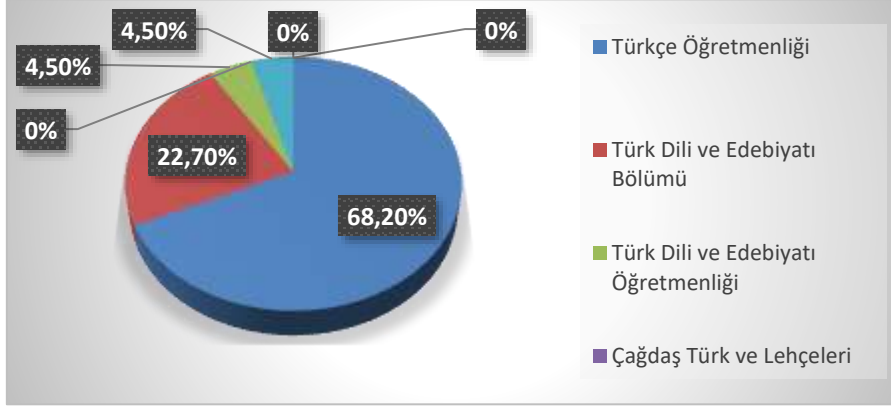
Katılımcı öğretmenlerin mezuniyet durumları Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2: Mezuniyet Durumu

Grafik 2'ye göre katılımcıların %63,6'sı (14) lisans, %36,40'ı (8) yüksek lisans programlarından mezun olmuştur.

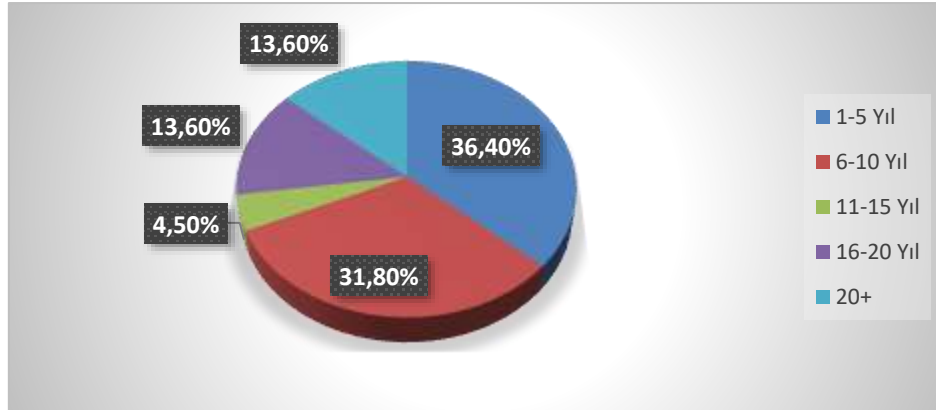
Katılımcıların mezun oldukları programlar Grafik 3'te gösterilmiştir.



Grafik 3: Mezun Olunan Program

Grafik 3 incelendiğinde katılımcıların %68,2'si (15) Türkçe Öğretmenliği, %22,7'si (5) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, %4,5 (1) Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuştur.

Katılımcıların mesleki deneyimleri Grafik 4'te gösterilmiştir.

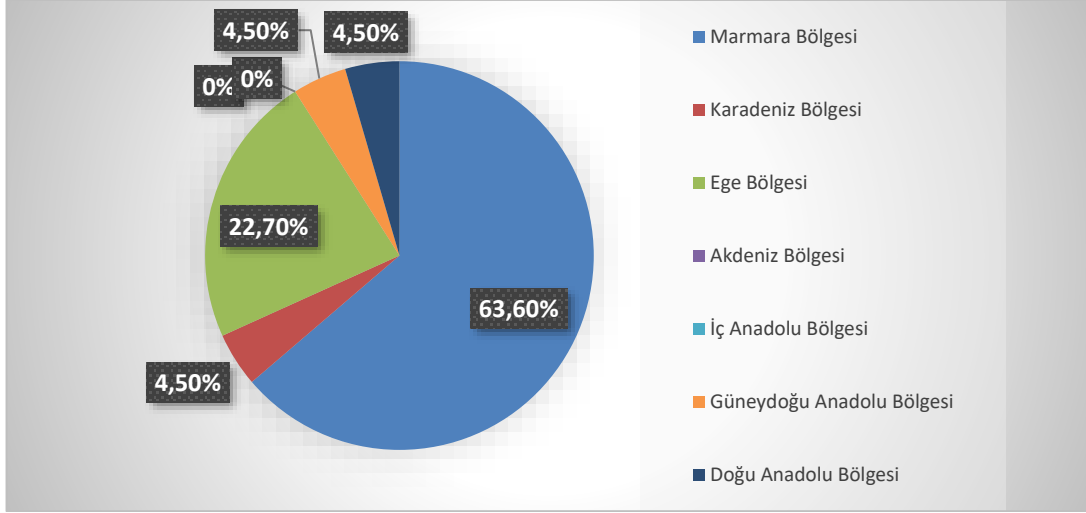


Grafik 4: Mesleki Deneyim

Grafik 4 incelendiğinde katılımcıların %36,4'ü (8) buldukları kurumda 1-5 yıl, %31,8'i (7) 6-10 yıl, %4,5'i (1) 11-15 yıl, %13,6'sı (3) 16-20 yıl ve %13,6'sı (3) 20 yıl ve üzerinde çalışmaktadır.

Katılımcıların %63,6'sı devlet ortaokulu, %22,7'si özel ortaokul, %4,5'i devlet imam hatip ortaokulu, %4,5'i devlet imam hatip kız ortaokulu, %4,5'i devlet imam hatip erkek ortaokulunda görev yapmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bölgesel dağılımı Grafik 5'te gösterilmiştir.



Grafik 5: Bölgesel Dağılım

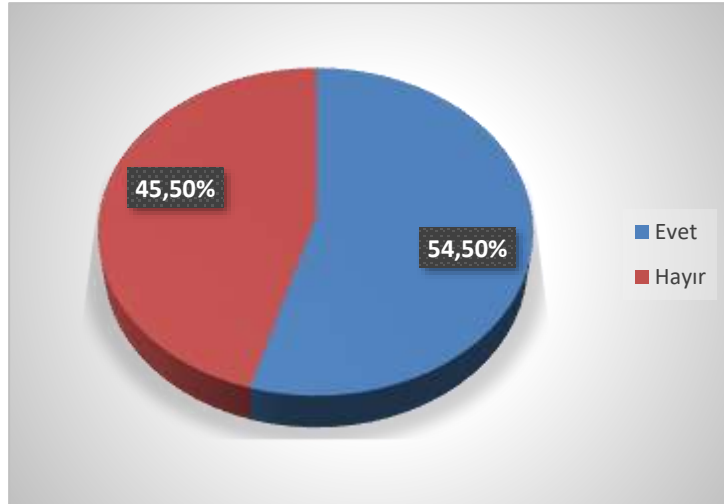
Grafik 5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %63,6'sı (14) Marmara Bölgesi, %4,5'i (1) Karadeniz Bölgesi %22,7'si (5) Ege Bölgesi %4,5'i (1) Doğu Anadolu, %4,5'i (1) Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden araştırmaya katılmaktadır.

## 2. Bulgular ve Yorum

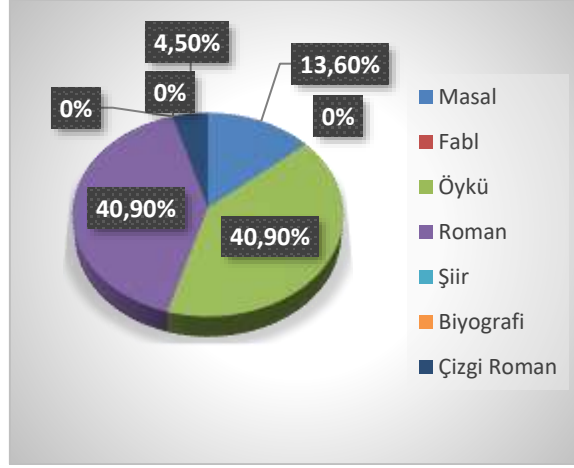
Uygulanan ankette elde edilen veriler içerik analizine göre beş farklı tema altında listelenerek katılımcıların mangaya dair görüşleri incelenmiştir.

### 2.1. Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Görüşleri

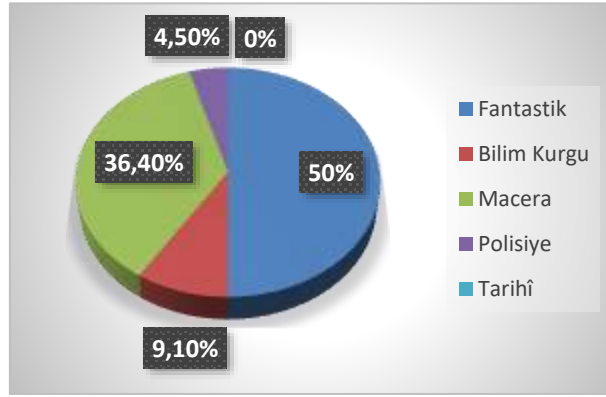
Öğretmenlere bu tema altında üç soru sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara göre verdiği cevaplar şu şekilde grafiklendirilmiştir:



Grafik 6: Öğrencilerinizin Okul Kütüphanesi Dışında Kitap Okuma Alışkanlığı Var mı?



Grafik 7: Öğrencileriniz Hangi Tür Kitapları Okumayı Sever?



Grafik 8: Öğrencileriniz İçeriklerine Göre Hangi Tür Kitapları Okumayı Sever?

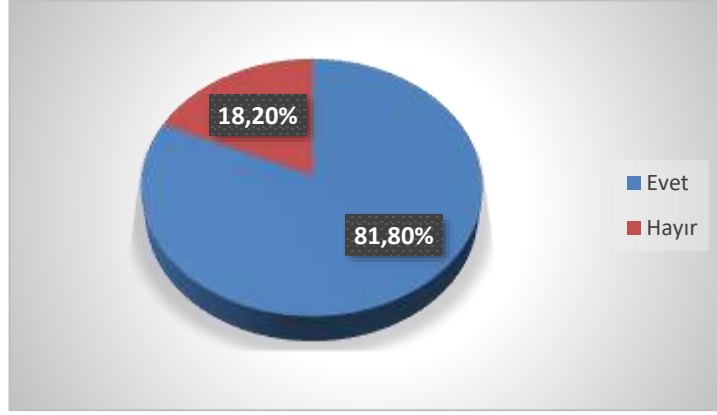
Grafik 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %72,7'si (16) öğrencilerinin okul kütüphanesi dışında kitap okuma alışkanlıklarının olduğunu belirtmiştir. %27,3'ü (6) ise öğrencilerinin bu alışkanlığının olmadığını ifade etmiştir.

Grafik 7 incelendiğinde öğrencilerinin roman ve öykü türünde daha çok kitap okuduklarını (%40,6) beyan etmişlerdir. İkinci sırada ise %13,6 ile masal bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden sadece 1 tanesi (%4,5) öğrencilerinin çizgi romanı daha çok okuduğunu ifade etmiştir.

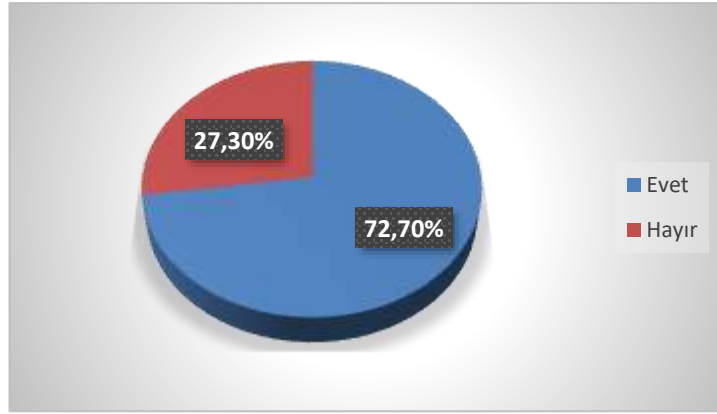
Grafik 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden %50'si (11) öğrencilerinin daha çok fantastik türü sevdiğini belirtmiştir. Bu türü %36,4 (8) ile macera, %9,1 (2) ile bilim kurgu türünde kitaplar takip etmiştir. Katılımcılardan sadece 1 öğretmen öğrencilerinin polisiye türünde kitapları daha çok okuduğunu beyan etmiştir.

## 2.2. Öğrencilerinin Anime İzlemelerine ve Katılımcıların Anime Türüne İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere üç soru sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.



Grafik 9: Öğrencileriniz Anime İzliyor Mu?



Grafik 10: Anime Türünü Biliyor musunuz?

Grafik 9 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden %81,8'i (18) öğrencilerinin anime izlediğini ifade etmiştir. %18,2'si (4) ise öğrencilerinin anime izlemediğini ifade etmiştir. Grafik 10 incelendiğinde öğretmenlerin %72,7'si (16) anime türünü bildiğini %27,3'ü (6) ise bu tür hakkında bilgi sahibi olmadığını beyan etmiştir.

Grafik 10'a "evet" cevabını veren katılımcılara anime türünün çocuğa göreliği hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Konuya ilişkin bazı görüşler olumlu ve olumsuz olarak gruplandırılarak aşağıda verilmiştir:

### 2.2.1. Olumlu Görüşler

KK-8: Animeler doğru kullanıldığı takdirde öğrenciler için faydalı olabilirler. Çocuklar eğlenerek bazı değerleri öğrenebilir, animeler aynı zamanda da çocuklara yol gösterebilir. Tabii ki her şeyin fazlası zarar olduğu gibi animeleri de fazla izlemek zararlı olabilir.

KK-11: Günümüz çocuklarını düşündüğümüzde çocuk gerçekliğine uygun olduğunu düşünüyorum. Elbette animelerin bir sürü türünün olduğunu yetişkin animelerinin bu uygunluğun dışında kaldığını belirtmek gerekir.

### 2.2.2. Olumsuz Görüşler

KK-4: Animeleri iki gruba ayırmak gerektiğini düşünüyorum: Yetişkinlere yönelik animeler ve genele yönelik animeler. Birinci grup kesinlikle çocukların izleyemeyeceği konu içeriklerine sahip fakat ikinci grup konu olarak daha uygundur. Yine de 12 yaşından küçük bir çocuğun izlemesi gereken yapımlar olduğunu düşünmüyorum.

KK-7: Birçoğunun çocuklara uygun olmadığını düşünüyorum. Çizgi karakter görünce çocuklara uygunmuş algısı oluşsa da verdiği sözel ve sözel olmayan mesajlar henüz karakter gelişimi devam eden çocuklar için uygun değil bana göre.

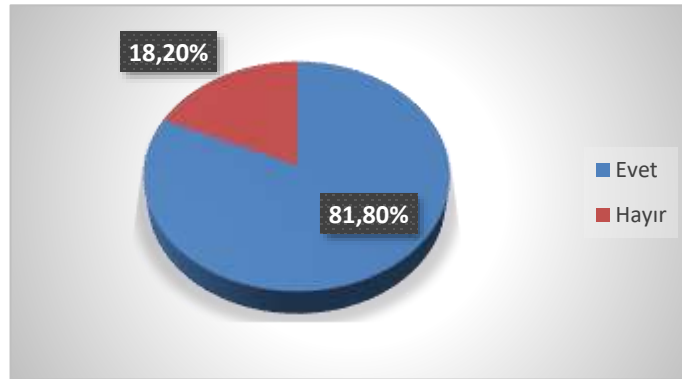
KK-10: Animeler belli bir yaş aralığına uygun olarak hazırlanmamaktadır. Yani her yaşa hitap edebilmektedir. Bu nedenle çocukların psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine, yanlış davranışlara özenme, cinsel gelişimde travmatik etkiler gibi birçok soruna yol açabilirler. Öğrenci anime seçerken yaşına uygun aralığa göre seçerek izlemesi ve bu bilince ulaşmış olması gerekmektedir.

KK-12: Gelişim ve yaş düzeyleri için olumsuz etkiler yaratabilecek bir durum. Cinsiyet karmaşası da doğurabilir.

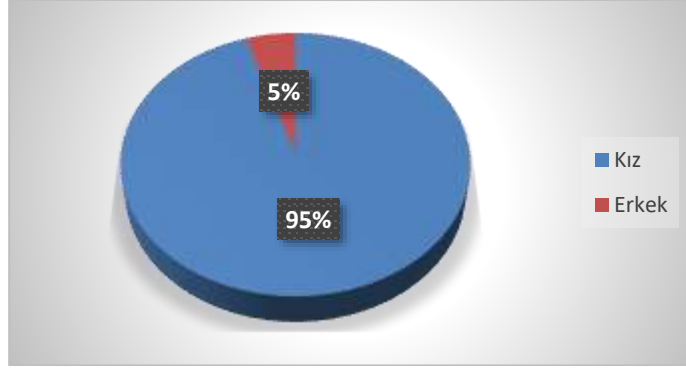
KK-15: Animeyi tür olarak biliyorum fakat içeriği hakkında detaylı bilgiye sahip olmadığım için sağlıklı bir değerlendirme yapamam fakat kısa kesitler hâlinde izlediklerimin kültürümüze uygun olmayan öğeler barındırdığı, aşağı yukarı öğrencilerle aynı yaştaki film karakterlerinin sürekli romantizm temalı içeriklerle ön planda tutulduğunu söyleyebilirim.

### 2.3. Öğrencilerinin Japon ve Kore Kültürüne İlgileri Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere iki soru sorulmuştur. Verilen cevapların grafiklendirilmiş hâli şu şekildedir:



Grafik 11: Öğrencilerinizin Japon ve Kore Kültürlerine Meraklı Mı?



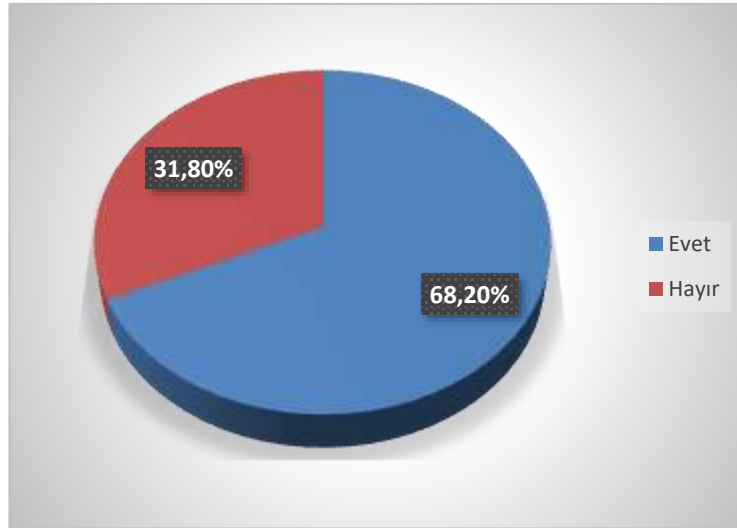
Grafik 12: Hangi Cinsiyetten Öğrencileriniz Bu Kültürlere Daha Meraklı? (Bu soruyu bir önceki soruya evet diyen katılımcıların cevaplamıştır.)

Grafik 11 incelendiğinde katılımcıların %81,8'i (18) öğrencilerinin Japon ve Kore kültürüne meraklı olduğunu, %18,2'si (6) ise öğrencilerinin bu kültüre meraklı olmadığını ifade etmiştir.

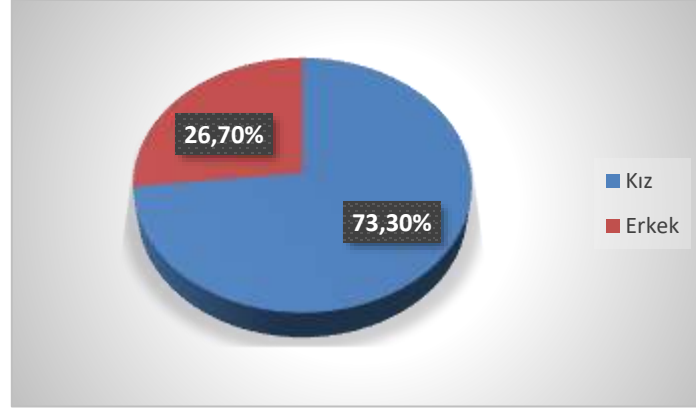
Grafik 12 incelendiğinde öğrencilerinin Japon ve Kore kültürüne meraklı olduğunu söyleyen katılımcılardan %95'i (19) daha çok kız öğrencilerinin bu kültürlere meraklı olduğunu ifade ederken sadece %5'i (3) erkek öğrencilerinin Japon ve Kore kültürüne meraklı olduğunu beyan etmiştir.

#### 2.4. Katılımcıların Manga Türüne İlişkin Görüşleri

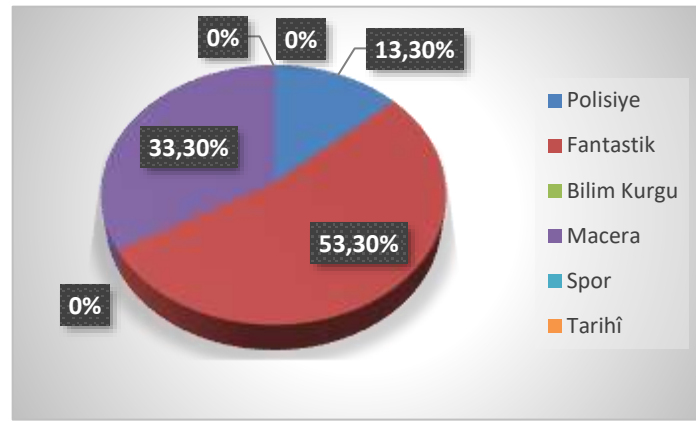
Bu başlık altında öğretmenlere sekiz soru sorulmuştur. Bu sorulardan dördü kapalı uçlu dördü açık uçludur. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.



Grafik 13: Öğrencileriniz Manga Türünde Kitaplar Okuyor mu?



Grafik 14: Daha Çok Hangi Cinsiyetten Öğrencileriniz Bu Türü Okuyor? (Bu soruyu okuyor cevabını veren öğretmenler cevaplandırmıştır.)



Grafik 15: Öğrencileriniz Hangi Tür Mangaları Okumayı Tercih Ediyor? (Bu soruyu okuyor cevabını veren öğretmenler yanıtlamıştır.)

Grafik 13 incelendiğinde katılımcıların %68,2'si (15) öğrencilerinin manga türünde kitaplar okuduğunu belirtmiştir. %31,8'i (7) ise öğrencilerinin bu türde kitapları okumadıklarını ifade etmiştir.

Grafik 14 incelendiğinde öğrencilerinin manga türünde kitapları okuduğunu belirten öğretmenlerin %73,3'ü (11) bu tür kitapları kız öğrencilerinin okuduğunu %26,7'si (4) ise bu türde kitapları daha çok erkek öğrencilerinin okuduğunu belirtmiştir.

Grafik 15 incelendiğinde öğretmenlerin %53,3'ü (8) manga okuyan öğrencilerinin fantastik türü tercih ettiğini, %33,3'ü (5) macera, %13,3'ü (2) ise polisiye türünde mangaları okuduklarını beyan etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden öğrencileri manga okuyanlara sıklıkla hangi mangaları okudukları sorulmuştur. Manga türünde kitap okuyor mu sorusuna 15 katılımcı öğretmen "evet" cevabını verse de bu soruya yalnızca 3 öğretmen kitap ismiyle cevap vermiştir. Katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

KK-1: *Naruto, Death Note*

KK-2: *Horimiya, One-Punch Man, Limit*

KK-5: *Naruto, Death Note*



Katılımcı öğretmenlere manga türünü bilip bilmedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin %59,1'i (13) evet, %40,9'u (9) hayır cevabını vermiştir. Manga türünü bilen öğretmenlere bu türün çocuğa göreliği konusunda görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan birkaçı şu şekildedir:

*KK-2: Kültürümüzle örtüşmemesi, cinsiyetsizlik fikrinin normalleştirilmesi, şiddet ve korku unsuru barındırması sebebiyle okumalarını doğru bulmuyorum.*

*KK-3: Çocuklara okumayı sevdirmek adına manga veya çizgi roman güzel bir geçiş aracı olabilir fakat konu olarak iyi ayrıştırılması gerekir. Bu noktada çoğu manga kitabı çocuklara uygun olmayacaktır.*

*KK-5: Dikkatli seçildiğinde oldukça yararlı olacağını düşünüyorum.*

*KK-7: Kesinlikle yaş, gelişim düzeylerine göre değil. Kültürel yozlaşmaya yol açabilecek, değerlerimize zarar verebilecek türden içeriklere sahip.*

*KK-10: Çocuklar karşılıklı konuşma ve görselin bir arada bulunduğu kitapları -çizgi romanları- okumayı genellikle daha çok seviyorlar. Bu nedenle mangaları da sürükleyiciliği, başlayıp bitirmeleri daha kolay olduğu için okumayı tercih ediyorlar fakat kız öğrenciler için romantizmin, erkek öğrenciler içinse polisiyenin ön plana çıktığı mangalar tercih ediliyor. Bu nedenle manganın konusuna göre çocuklara göreliği değişir diye düşünüyorum. Çocuğa göre olanların tespit edilerek okutulmasında sakınca görmüyorum.*

Katılımcı öğretmenlerden %86,4'ü manga türünde kitap okumadığını; %13,6'sı ise bu türde kitapları okuduğunu belirtmiştir. Manga türünde kitap okuyan öğretmenlere hangi mangaları okudukları sorulmuş ve şu 2 cevap alınmıştır:

*KK-1: Death Note*

*KK-2: Tutana Saldırı*

## **2.5. Katılımcıların Öğrencilerine Kitap Tercihlerinde Nasıl Yönlendirmeler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri**

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlere iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin "Öğrencilerinizi okuyacakları kitapları seçerken dikkat etmesi gereken hususlarda nasıl yönlendiriyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplardan birkaçı aşağıda gösterilmiştir:

### **2.5.1. Öğrencinin İlgi ve İhtiyaçlarına Göre Öneride Bulunan Katılımcılar:**

*KK-1: Öğrenci ilgi alakalarını benimseyerek kitap önerisi yapıyorum ama eğitici yönü olmak zorunda şartını koyuyorum.*

*KK-13: Öncelikle ilgi ve beklentilerini dikkate alıyorum. Ona uygun kitaplardan bazı seçmeler yapıp uygun olanı ve beğendiğini kendisinin seçmesini sağlıyorum.*

*KK-19: Yaşına, seviyesine uygun seçtiriyor; mümkünse aynı yazar ve aynı türden seçtirmiyorum.*

*KK-22: Kütüphanemizde öğrencilerimizin yaş gruplarına göre düzenlediğimiz "Çocuk Edebiyatı" alanı var. Bu alandaki kitaplardan birini edindikten sonra, dersimizde seçtikleri kitapları değerlendiriyoruz. Bu bağlamda kitap kapağı, sayfa sayısı, görselin yoğunluğu, yazar, punto gibi unsurlara dikkat etmeleri gerektiğini seçtikleri kitaplar üzerinden anlatıyorum.*

### 2.5.2. 100 Temel Eser Üzerinden Kitap Önerisinde Bulunan Katılımcılar:

KK-10: Genellikle 100 temel eserden okumalarını ve Türk ve dünya klasiklerini okumalarını tavsiye ediyorum.

KK-14: Genellikle 100 Temel Eser ve Çocuk Edebiyatı çerçevesinde yazılmış kitapları okumalarına, tanışmalarına yardımcı oluyorum. Bir kitapta aşırı şiddet, psikolojilerini kötü etkileyecek bir kavram / olay, cinsellik vb. unsurlar barındırıyorsa yaşlarına uygun olmadığı konusunda uyarıyorum. Kitap alırken çok seçici davranmaları konusunda yönlendirmelerde bulunuyorum ve kendim okumadığım kitapları öğrencilerime tavsiye etmemeye çalışıyorum.

### 2.5.3. Diğer Önerilerde Bulunan Katılımcılar:

KK-3: Onlara ufuk açacak, model oluşturacak kitaplar okumalarını öneriyorum.

KK-7: Kitap listeleri hazırlıyorum. Okuma dersi yapıp alışkanlık kazandırmak için gerekli ortamı farklılaştırıp okumayı keyifli hâle getirebilmek için onların okumalarını destekleyici etkinlikler yapıyorum.

Katılımcı öğretmenlerin; “Öğrencilerinizin yaşına uygun olmayan içerikte kitap okuduğunu fark ettiğinizde neler yaparsınız?” sorusuna verdiği yanıtlardan birkaçı şöyle:

KK-2: Kitap hakkında gerçekleştirdiğim bir sohbetin ardından bu kitabı kendilerine uygun başka bir seçenikle değiştirmeyi öneriyorum.

KK-12: Seviye olarak üstse ileri yaşlarda daha iyi anlayabileceğini anlatıyorum. Eğer içerikte sıkıntı varsa örnekler vererek kitapla ilgili onu olumsuz etkileyebilecek durumu anlatarak başka kitaplara yönlendiriyorum.

KK-13: Öğrenciyi sözlü olarak uyarıyorum. Ve yaşına uygun kitaplar seçmesi gerektiğini iletıyorum. Toplantılarda ailelerin bu konuda dikkatli olmalarını da özellikle belirtiyorum.

KK-14: Niçin uygun olmadığını açıklayarak okumayı bırakmasını öneririm.

KK-17: Kitaptan çıkartıyorum, uyarıyorum.

KK-18: Uyarıyorum sebebini anlatıyorum.

KK-22: Öncelikle yüzleştiriyorum. Neden uygun olmadığına ilişkin kitabın içerisinden bölümler okuyorum / gösteriyorum. Öğrencinin karakterine uygun olduğunu düşündüğüm kitapları öneriyorum ya da yanımda getirmiş olduğum kitaplardan seçim yapmasını istiyorum. Kütüphanede ders işlediğimiz zaman oradaki kitaplar arasından da seçim yaptırıyorum.

### 3. Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin bir popüler kültür ürünü olan mangalar hakkındaki görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin çoğunlukla manga okuduğu ancak öğretmenlerin manga hakkındaki bilgilerinin kısıtlı olduğu görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerinin okul kütüphanesi dışında kitap okuma alışkanlığının olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerinin daha çok roman ve öykü türünde fantastik ve macera içerikli kitapları okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu dönüt Maden ve Önal'ın 2020 yılında dört yüz öğrenciyle yaptığı çalışmayla da uyumludur. Maden ve Önal'ın yapmış olduğu araştırmada öğrenciler arasında en çok tercih edilen tür %18,56 ile hikâye

%16,72 ile roman olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada öğrencilerin %28'i macera içerikli kitapları tercih ettiklerini belirtmiştir. Buna göre yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki gözlemlerinin adı geçen araştırmayla uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin büyük çoğunluğunun anime izlediğini belirtmiştir. Japonya'da anime; manga sanatının çıkışının ardından dünyaya yayılımının hızlanmasında bir araç olarak kullanılmıştır. Animeler yine mangalardan oluşturulan görsel türler olarak ortaya çıkar. Türkiye'de ise televizyon ve internetin kullanımıyla anime izlenmesi artmış olup anime dünyasına giren bireylerin mangalara ilgisinin arttığı görülmüştür.

Öğretmenler daha çok kız öğrencilerinin Japon ve Kore kültürüne meraklı olduğunu belirtmiştir. Japon kültürünü yayma aracı olan manga ve animelerde idealize edilen kız tipi öğrencilerin ilgisini çekmeye elverişlidir. Karakterlerin yapıp ettikleri, davranışları, çocuk için örnek teşkil ederken okuyucu olan çocuk asıl karakterin yerine kendini koyup onun gibi davranmaya çalışacaktır.

Katılımcı öğretmenler öğrencilerinin manga okuduğunun farkında olup manga hakkında bilgi sahibi olsa da öğrencilerin ne okuduğunu merak edip herhangi bir mangayı incelemediği görülmüştür. Hangi mangaları okudukları sorusuna manga hakkında bilgi sahibi olan on üç öğretmenden yalnızca üç öğretmen cevap vermiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin okuduğu manga hakkında yeterli bilgi sahibi olmasının önüne geçecek özelliğindedir. Arslan ve Kargın'ın 2021 yılında Türkçe ve edebiyat öğretmenleri arasında yaptığı çalışmada katılımcı öğretmenlerin çocuklara kitap önerirken daha çok eğitsel unsurlarına dikkat ettiği görülmüştür. Öğrencilerinin manga okuduğunu ifade eden öğretmenler mangayı okumadığı takdirde bu türün içeriğinin eğitsel unsurları hakkında öğrencilere somut örnek veremeyecektir. Öğretmenler öğrencilerinin okuduğu kitaplar hakkında yorum yaparken "Ben de okudum ve bu kitapta size uygun olmayan şu tür şeyleri gördüm." diyebilmeli ve öğrenciyle arasında empati kurmak için çabalamalıdır. Yapılan çalışmada öğretmenler, öğrencilere kitap önerirken de eğitsel yönlerine dikkat ettiğini ve daha çok 100 Temel Eser'den kitap okumalarını önerdiklerini belirtmişlerdir. 100 Temel Eser projesinin -günümüzde güncel olmasa da- öğretmenler için güvenilir bir kapı olduğu gerçektir. Bu nedenle daha geniş yelpazede ve sürekli güncellenen, uzman görüşleriyle oluşturulmuş bir öneri listesine Türkçe öğretmenlerin ihtiyacı olduğu göz önüne alınmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *Öğrencilerinizin yaşına uygun olmayan içerikte kitap okuduğunu fark ettiğinizde neler yaparsınız?* sorusuna vermiş oldukları cevaplardan bazıları yukarıda verilmiştir. Buna göre öğretmenler genel olarak kitabın içeriği hakkında öğrencilerini uyaracakları ve bunun üzerine konuşacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin kitaplar hakkında uyarıda bulunabilmeleri için çocukların sıklıkla elinde gördükleri, popüler olan bu kitapları okumaları ve kitapların içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir.

Katılımcı öğretmenler genel olarak mangaları içerik boyutuyla çocuklara uygun görmemekle beraber, uygun içerikler oluşturulduğunda mangaların okunmasında bir sakınca görmemiştir. Ancak bugün piyasada bulunan mangalar çocukların gelişimini ve kültürünü olumsuz etkileyebilecek yapıdadır. Tür olarak mangaya bakıldığında ise öğrencilerin bu türe ilgisinin olduğu bir gerçektir. Daha çok görsele yer vermesi, hızlı tüketilmesi, kısa cümlelerden oluşması öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Ancak bugünkü piyasada bulunan mangalar çocukların gelişimini ve kültürünü olumsuz etkileyebilecek yapıdadır. Bu yadsınamaz gerçeği bir kenara atmak yerine öğretmenlerin bu konuya daha fazla hassasiyet göstermesi ve manga

içerikleri için uygun materyallerin hazırlanmasına yönelik projelerde yer almaları uygun olacaktır.

Bal'ın 2016 yılında yapmış olduğu popüler kültür metinlerinin Türkçe eğitiminde kullanılmasını araştırdığı doktora tezinde araştırmaya katılan öğretmenler; Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Bal'a (2016) göre; okul içi ve okul dışı ihtiyacı karşılamayan metinlerin Türkçe eğitiminde kalıcı öğrenme sağlayamayacaktır. Çocuk gelişen ve değişen dünyada durağan olmayan bir varlıktır. Çocuğun ilgileri dünyanın değişimine ister istemez ayak uydururken Çocuk Edebiyatı'nın içeriği ve Eğitim Fakültelerinin Çocuk Edebiyatı dersleri geleneksel boyutta kalmaktadır. Bu durum yetişen öğretmenlerin yeni çocuğu ve çocukluğu anlamasının önüne geçmektedir. Değişen yüzyılla beraber ulusal ve evrensel değerlerin korunduğu ancak çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının da karşılandığı ders kitaplarına ve edebî metinlere ihtiyaç vardır.

## Kaynakça

### 1. Yazılı Kaynaklar

- Adorno, T. W. (2021). *Kültür endüstrisi kültür yönetimi*, çev. N. Ülner, M. Tüzel, E. Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Algül, F. N. (2021). Popüler kültürün dayattığı kitapların çocukların değerler önceliği üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim*, 50(229), 205-231.
- Alicenap, Ç. T. (2014). Yerelden evrensele Japon anime ve manga sanatı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(7), 31-60.
- Aslan, G. & Kargın, T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde buldukları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(4), 567-588.
- Atay, T. (2007). *Popüler kültürden kitle kültürüne çocukluğun dönüşümleri*. İçinde N. Ahioglu & N. Güney (Eds.), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi 5. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bal, M. (2016). *Popüler kültür metinlerinin ana dili eğitiminde kullanımı*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretmenliği açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bouissou, J. M. (2010). Manga: A historical overview. In M. Binark (Ed.), *Manga: An anthology of global and cultural perspectives* (p. 17-33).
- Brenner, R. E. (2007). *Understanding manga and anime*. Bloomsbury Publishing USA.
- Bulut, Y. (2015). Sosyal ve siyasal arasına sıkışmış bir düşünür: Ziya Gökalp ve hars-medeniyet kuramı. *Journal of Sociological Studies / Sosyoloji Konferansları*, (52), 79-110.
- Cebeci, K. (2003). *Kültürel emperyalizm ve medya*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıl, A. E. (2023). *Anime ve manganın kültür tarihi dünden bugüne Türkiye'de anime ve manga*. İstanbul: Sakin Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, çev. M. Bütün. Ankara: Siyasal Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*, çev. H. Ekşi. Ankara: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Eagleton, T. (2011). *Kültür yorumları*, çev. Ö. Çelik. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Efe, Y. (2019). *Türkiye'de bir alt kültür olarak anime ve manga hayranlığı*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Fırat, D. (2017). *Asya'nın küresel tapınağı: Japon popüler kültürü Türkiye'deki anime ve manga hayranları üzerine bir alan araştırması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat, D. (2020). Cool japan: Japon popüler kültürü ve mangalar dolayımı kültürel diplomasi. İçinde M. Binark (Ed.), *Asya'da Popüler Kültür ve Medya*. Ankara: Umag Yayıncılık.
- Fiske, J. (2021). *Popüler kültürü anlamak*. çev. S. İrvan. İstanbul: Pharmakon Yayınları.
- Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Karbon Yayınları.
- Kaya, İ. F., Tokcan, H. & Çam, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel çizgi roman ve manga türü çizgi romana ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 102-112.
- Köker, E. (2007). *Popüler kültür bağlamında günümüz toplumlarında çocukluğa verilen yeni biçim ve işlev*. İçinde N. Ahioğlu & N. Güney (Eds.), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi 5. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara Dipnot Yayınları.
- Maden, A. & Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden irfana*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*, çev. S. Turhan. Ankara: Nobel Akademik.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*, çev. S. A. Altun & A. Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2009). *Popüler kültürden TV sömürmesine*. İstanbul: İthaki Yayınlar.
- Özçakır, A. Ş. (2023). *7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde manga kullanımı: bir eylem araştırması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Öztekin, M. K. (2008). *Bir kültürel direniş aracı olarak Japon çizgi romanı "manga"nın incelenmesi*. Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Öztürk, D. S. G. & Bıkmaz, F. (2007). *Popüler kültür ve okul: Ankara ve Bolu illerinde ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma*. İçinde N. Ahioğlu & N. Güney (Eds.), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi 5. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Petersen, R. (2011). *Comics, manga, and graphic novels: a history of graphic narratives*. Bloomsbury Publishing USA.
- Şirin, M. R. (2017). *Kuşatılmış çocukluğun öyküsü*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2018). *Çocukluğun kozası ve çocuk kültürü*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Dergisi*, 11(6), 30-39.
- Tomlinson, J. (2017). *Küreselleşme ve kültür*. çev. A. Eker. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tomlinson, J. (2020). *Kültürel emperyalizm*. çev. E. Zeybekoğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Turhan, M. (2016). *Kültür değişimleri sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. Ankara: Altınordu Yayınları.

Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaplara ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.

Yılmaz, Y. (2022). Çizgi romanlarla değer aktarımı-naruto örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## 2. Sözlü Kaynaklar

Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulduğundan ad ve soyadları baş harfleriyle verilmiştir. Soruları cevaplarken ad veya rumuz kullanmaları istendiğinden rumuz kullanan katılımcıların rumuzları ve görüşme tarihleri aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı Türkçe öğretmenliği yapmaktadır.

**KK-1:** (Güneş, 23.03.2023)

**KK-2:** (N. Ö. 23.03.2023)

**KK-3:** (D. K. 23.03.2023)

**KK-4:** (T.K. 23.03.2023)

**KK-5:** (B. Ş. 23.03.2023)

**KK-6:** (Sabahattin 23.03.2023)

**KK-7:** (K. B. 23.03.2023)

**KK-8:** (Filiz 23.03.2023)

**KK-9:** (M. A. Ç 23.03.2023)

**KK-10:** (B.A. 23.03.2023)

**KK-11:** (R. A. 24.03.2023)

**KK-12:** (A. D. 24.03. 2023)

**KK-13:** (B. S. 24.03.2023)

**KK-14:** (A. Y. 24.03.2023)

**KK-15:** (M. T. 24.03.2023)

**KK-16:** (Vuslatı 29.03.2023)

**KK-17:** (Simena, 29.03.2023)

**KK-18:** (F. O. 29.03.2023)

**KK-19:** (H. A. 29.03.2023)

**KK-20:** (E. A. Z. 29.03.2023)

**KK-21:** (Hamide 29.03.2023)

**KK-22:** (G. D. 13.04.2023)

## 3. Elektronik Kaynaklar

**URL-1:** TDK, <https://sozluk.gov.tr/> (28.10.2023)

**URL-2:** TDK, <https://sozluk.gov.tr/> (23.03.2024)

### Extended Abstract

Japanese manga, a popular culture product in its own country, takes its place in the culture industry as Japan's soft power. After World War II, Japan, reborn from its ashes, exports manga, its own comics, to other countries, while also including the cultural elements of that country in the content. For example, in the 9-volume manga *Shokoku no Altair*, Mahmut, a young soldier in the Ottoman Empire, is among the characters. In the manga *Yume no Shizuku*, *Ougon no Torigako*, which means Dream Drops/Golden Birdcage, the character named Alexandra appears as Hürrem Sultan. While this situation causes the reader to embrace the story more, the fan base created indirectly becomes the carrier of Japanese culture. In certain bookstores that sell books in the manga genre, not only manga but also manga-related accessories are sold. Vlog-style videos about manga shopping are shot on Youtube. In these videos, manga fans dress and appear as a manga character in their daily lives.

The reading age of manga, which has taken place in our country since the 2000s, especially with the use of the internet, goes down to children. Although manga are also written for children, it is inevitable for children to reach manga that are not suitable for their age in terms of content in our country where information flow is provided rapidly and everything is accessible. Teachers act as a bridge between books and students. For this reason, it is also up to teachers to ensure that children have access to age-appropriate books. For this reason, in this study, instead of making the subject a child, the subject was

made a teacher about the manga that children read and that contain content that is not suitable for their age and childhood. Twenty-two Turkish language teachers from various regions of Turkey participated in this study, which aimed to learn the participating teachers' ideas and suggestions about manga and to learn the situation of their students' encounters with manga. Participating teachers were asked 30 questions via Google Forms. The answers were analyzed by content analysis. The analyzed data were divided into 5 themes: their opinions on their students' book reading habits, their opinions on their students' anime watching and their own knowledge of anime, their opinions on their students' interest in Japanese and Korean culture, the participants' opinions on the manga genre, and the participant teachers' opinions on how they guide their students in their book choices. Accordingly, 68.20% (15) of the 22 teachers who participated in the study answered yes to the question "Do your students read books in the manga genre?". Of the 15 teachers who answered yes, 73.3% (11) stated that this genre is mostly read by female students. When the 15 teachers who stated that their students read manga type books were asked which manga they read more, only 3 teachers responded to this question. While 2 of the 3 teachers who gave answers named Naruto and Death Note manga books, 1 teacher named Horimiya, One-Punch Man and Limit. According to this, although the teachers saw manga books in the hands of the students, they did not pay attention to which books their students read by name. Among the 15 teachers who stated that they knew the manga genre, 13.6% (2) stated that they had read manga books before. Accordingly, although the Turkish teachers who participated in the study were aware of manga books as a genre, they did not examine the content of the books they saw in the hands of the children by reading them, but only had an idea in form.

It was seen that the reactions of the teachers who participated in the study when they saw that students were reading books that were not suitable for their age and development were mostly warning and verbally expressing that the book was not suitable for their age. However, in order for teachers to be able to show these reactions and give concrete examples about the content of the books that children read, they themselves should have knowledge about the content of those books. Considering the answers given to the question of how do you guide the participant teachers on the issues that their students should pay attention to when choosing books, it was seen that the teachers mostly recommended books from the 100 Basic Works, which are not currently in force. Accordingly, in order for Turkish teachers to recommend books suitable for the age and development of their students, they need a book list that is updated in accordance with the age and created by a staff specialized in the field.

Although all these results do not show that manga should be discarded as a genre, according to the teachers participating in the study, students like the short, quick-ending illustrated content of manga. In this case, teachers see no harm in changing the content of manga as a genre and presenting it to students as a course material.

Turkish textbooks need to be updated in terms of content and made more interesting by taking into account that the child and childhood change in accordance with the age while preserving national and spiritual values.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 710-734, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABININ KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ \***

**Süleyman TEMUR\*\***

*Geliş Tarihi: 30 Aralık 2023*

*Kabul Tarihi: 13 Mart 2024*

**Öz**

Eğitim hakkı, birçok hukuksal düzenlemeyle koruma altına alınmasına rağmen eğitimin kimleri kapsamaması gerektiği konusunda tartışmalar hâlâ devam etmektedir. Kapsayıcı eğitim ise bu tartışmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Nitel desende tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, veriler içerik ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” 19 farklı kavramın kapsayıcı eğitimle ilişkilendirildiği görülmektedir. İlişkilendirilen kavramların metin, görsel / fotoğraf, şiir, gazete ve genel ağ haberleri gibi farklı araçlarla beraber kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” olmak üzere 4 farklı öğrenme alanında olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitime hizmet ettiği söylenebilir. Bu verilerden hareketle 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının da kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler, ders kitabı.

**AN ANALYSIS OF THE 4TH GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

**Abstract**

Although the right to education is protected by many legal regulations, there are still debates about who should be covered by education. Inclusive education is the focal point of these debates. In this context, the aim of the study was determined as “examining the 4th grade social studies textbook in the context of inclusive education”. As a result of the research, it is seen that 19 different concepts are associated with inclusive education in the “4th grade social studies textbook”. It was observed that the associated concepts were used with different tools such as text, visual-photographs, poems, newspapers and general network news. In addition, it was observed that the concepts in the textbook that are associated with inclusive education are in 4 different learning areas: “Individual and Society”, “Culture and Heritage”, “Active Citizenship” and “Global Connections”. In this context, it can be said that the 4th grade social studies textbook serves inclusive education. Based on these data, it is

\* Bu çalışma, 20-23 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen “International Education Congress (EDUCongress 2023)” kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doktora öğrencisi; MEB, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, [temursuleyman19@gmail.com](mailto:temursuleyman19@gmail.com)



recommended that 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks be examined in the context of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education, social studies, textbooks.

## Giriş

Son zamanlarda eğitime erişimin sağlanması ve eğitimin kimleri kapsamaması gerektiği sorunu dünya devletlerini ilgilendiren bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Sakız, 2022). Nitekim eğitim hakkı, uluslararası düzeyde hukuksal olarak güvence altına alınmış en temel haklardan biridir (Erol Sahillioğlu, 2020). Zira 10 Aralık 1948 tarihinde Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayınlanan “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi”nin (İHEB) 26. maddesinde eğitim hakkı düzenlenmiştir. 26. maddede öncelikle tüm bireylerin eğitim hakkına sahip olduğu belirtilmiştir (m. 26/1). “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi” nde de 13. maddenin 1. bendi uyarınca taraf devletlerin herkese eğitim hakkı sağlama yükümlülüğü olduğu ifade edilmiştir. Sözleşme’ye göre eğitimin hangi türde ve düzeyde olursa olsun “mevcudiyet”, “erişilebilirlik”, “kabul edilebilirlik” ve “uyarlanabilirlik” olarak dört özelliği taşıması gerektiği belirtilmiştir (Praneviciene & Puraite, 2010). Yine “Çocuk Hakları Sözleşmesi”nin 28. ve 29. maddeleri çocukların eğitim hakkını düzenlemektedir (Davila & Naya, 2007). “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”nde ise bireylere hem eğitim özgürlüğü hem de eğitim hakkı tanınmıştır (Taşkın, 2014). Tüm bu gelişmeler eğitimin ne denli önemli olduğunu ve eğitim konusunda uluslararası düzeyde iş birliği yapılması gerektiğini göstermektedir. Ancak eğitime erişim sağlanması ve eğitimde fırsat eşitliği noktasında hâlâ birçok sorunla karşılaşmaktadır. Özellikle sosyoekonomik imkânların kısıtlı olduğu kırsal kesimlerde yer alan bireylerin eğitime erişiminin sınırlı olduğu söylenebilir (Büyükhân & Karagöl, 2021; Gürel & Kartal, 2015; Tombul, 2007). Aygül (2018) de okullardaki fiziki yetersizliklerin birçok çocuğun eğitimdeki fırsatlardan eşit şekilde faydalanmasının önüne geçtiğini ifade etmiştir. Bu tartışmaların odak noktası ise “kapsayıcı eğitim”dir (Polat, 2020).

Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan tanımlar; kültüre, bölgeye, topluma ve ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim hakkında herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanım yapmak güçtür (Westwood, 2013; Gürgür, 2021; Özkan, Kırkgöz & Beşdere, 2021).

UNESCO (2015), kapsayıcı eğitimi, bütün öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde ve toplumsal yaşamda yer almasını sağlamak, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap vermek, ayrımcılığı azaltmak ve bu amaç doğrultusunda eğitimdeki her türlü değişikliği kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Nitekim kapsayıcı eğitim, eğitim-öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırmayı hedefleyen bir anlayıştır (Çelik, 2017). Ainscow (2020), de kapsayıcı eğitimi, farklı niteliklere sahip olan bireylerin değişen ve gelişen dünyada farklılaşan ihtiyaçlarını eğitim kurumlarında tüm öğrencilere hitap edecek şekilde karşılanması olarak ifade etmiştir. Çünkü kapsayıcı eğitim, bireylerin sahip olduğu din, dil, ırk, cinsiyet ve sınıfsal farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrencilerin aynı platform çatısı altında eğitim alma sürecidir (Koçyiğit & Şimşek, 2019). Dahası kapsayıcı eğitim, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve kültürel altyapılarını dikkate alarak ayrımcılığı minimize etme ve tüm öğrencilerin eğitime ve topluma kazandırılmasını öngören bir süreçtir (Gültekin Talayhan & Sakız, 2022). Sakız (2022), ise bu süreci tüm öğrencilerin kaliteli eğitimden yararlanabilmeleri için eğitim kurumlarının kapasitesinin güçlendirilmesi olarak belirtmiştir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak kapsayıcı eğitimi, adil ve eşit bir eğitim için gereken önemlerin alınması ve bireysel farklılıkların

gözetilerek eğitimin tüm değişkenlerinin koordineli olarak işe koşulması şeklinde tanımlayabiliriz.

Kapsayıcı eğitim, tüm bileşenlerin ortak bir paydada maksimum verimlilik ilkesi doğrultusunda işe koşulması ile açıklanabilir. Nitekim sadece okulların fiziki altyapılarının iyileştirilmesi tek başına yeterli değildir. Öğretmen, veli, yöneticiler, müfredat vb. tüm değişkenlerin uyum içerisinde sürece dâhil edilmesi gerekmektedir (Ainscow, 2005). Sakız vd. (2015) de dezavantajlı bireylere yüklenen misyonun çevresel faktörlerle şekillendirilmesi ve bireylerin içinde yer aldığı tüm platformlarda bir bütün içinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim, öğrencilerin akademik başarılarını artırma noktasında önemli bir katkı sağlamaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitimde, öğretmenler kültürel ve bireysel farklılıklara hitap edebilmek adına farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanacağından bu durum öğrenmeler üzerinde pozitif bir etki sağlayacaktır (Şimşek vd. 2019). Ayrıca kapsayıcı eğitimde bireyi merkeze alarak, bireyin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda esnek ve çok yönlü bir eğitim öğretim sürecinin tasarlanması gibi yaklaşımlar ön plandadır (Uruk, 2023). Bu durum öğrenme güçlüğü olanlar, sığınmacılar, farklı etnik ve dinî kimliğe ait olan bireylerin eğitim imkânlarından maksimum düzeyde faydalanması için önem arz etmektedir (Göl & Sakız, 2020). Bireyler hangi farklılığa sahip olursa olsun bireylerin nitelikli ve adil bir eğitim alması kapsayıcı eğitimin yapı taşını oluşturur (ERG, 2016). Dahası kapsayıcı eğitimde sosyal adalet ve eşitlik kavramları kilit rol oynamaktadır (UNICEF, 2017). Hodkinson (2020) ise bu durumu “eğersiz ve amasız” tüm çocukların aynı çatı altında bir araya gelmesi olarak ifade etmiştir. Çünkü kapsayıcı eğitim, “ötekini anlama ve tanıma” girişimidir (Shaw, 1988).

Bu bilgiler ışığında ve literatürden hareketle kapsayıcı eğitimin temel ilkelerini şu şekilde ifade edebiliriz (Alkaya, 2023; Baka, 2023; Güler, 2023; Göl & Sakız, 2020; Gültekin Talayhan & Sakız, 2022; Temur, 2024a; Uruk, 2023):

Tablo 1: Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri

1. Tüm bireylere eğitim hakkı	10. Kültürel etkileşim
2. Bireysel farklılıklara saygı	11. Sosyal adalet
3. Kültürel farklılığa saygı	12. Fırsat ve imkân eşitliği
4. Empati	13. Uyumlu öğretim programı
5. Dayanışma	14. Toplumsal kabul
6. Yardımseverlik	15. Sorumluluk
7. Barış	16. Farklılaştırılmış öğretim
8. Özel gereksinim	17. Entegrasyon
9. Dezavantajlı gruplar	18. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme

Demokratik nitelikler doğrultusunda tüm bireylere eşit, adil ve nitelikli eğitim verilmesi adına sosyal bilgiler dersi kilit rol oynamaktadır. Nitekim sosyal bilgiler dersi, etkin ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla kapsayıcı eğitime hizmet eden birçok değer ve beceriyi bünyesinde barındırmaktadır (Şimşek, 2019; Temur, 2024a). Konak & Ay (2019); bireysel ve kültürel farklılıklara saygı, empati, hak ve özgürlükler, eşit ve adil bir toplumsal yapı ve sorumluluk gibi kavramların sosyal bilgiler dersinin yapı taşını oluşturduğunu ifade etmiştir. Dahası sosyal bilgiler dersi; birlik ve beraberliği sağlamak, sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı oluşturmak ve böylece değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlamak adına önem arz etmektedir. Ayrıca toplumsal değerlerin içselleştirilmesi ve bu değerlerin toplumsal yaşam pratiklerinde etkin bir şekilde kullanılması sosyal bilgiler dersine yüklenmiş bir misyondur (Koçoğlu & Egüz, 2019). Bu bilgiler ışığında kapsayıcı eğitim ile sosyal bilgiler dersi arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitime hizmet eden çok önemli bir işleve sahip olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim kapsayıcı eğitimin daha adil bir toplumsal yapı anlayışı ile sosyal bilgiler

dersinin değerlerle donatılmış etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme anlayışı aynı amaca hizmet etmektedir (Fırat, 2021). Özellikle toplumsal uyum, sosyal katılım ve toplumsal kabul sağlamak adına sosyal bilgiler dersi önem arz etmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi sosyal bilimlerden aldığı verilerle toplumsal yaşam pratiklerinde etkin bir şekilde yer alan bireyler yetiştirilmesine hizmet eder. Dahası sosyal bilgiler dersinde çocuklar, farklılıkların bir zenginlik kaynağı olduğu konusunda farkındalık kazanır ve farklılıklardan öğrenmeyi öğrenir (Yıldırım, 2020). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitim ile ortak bir misyona sahip olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”nda (SBDÖP) yer alan “adalet, eşitlik, yardımseverlik, vatanseverlik, barış vb. gibi değerler ile empati, ön yargı ve kalıp yargıları fark etme, sosyal katılım gibi becerilerin” (MEB, 2018, s. 9) kapsayıcı eğitim ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu değer ve becerilerin çocuklara aktarılmasında ise ders kitapları önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ders kitapları gerek eğitim çalışanları gerekse de öğrenciler için önemli bir kılavuz işlevine sahiptir. Nitekim ders kitapları eğitim-öğretim sürecinin bir parçası ve zengin bir bilgi kaynağıdır. Dahası eğitim alanında ortaya çıkan tüm yenileşme hareketlerine rağmen ders kitapları hâlâ en önemli ders materyali olarak kullanılmaktadır. Erişiminin kolay olması ve öğretim programında yer alan kazanımları organize bir şekilde yansıtması gibi nitelikler ders kitaplarının geçmişten günümüze önemini korumasının en önemli gerekçelerindedir (Tenekeci & Dursun, 2019). Özgür & Öztaş (2023) ise ders kitaplarının, öğretim esnasında ortaya çıkabilecek dağınıklıkları ortadan kaldırdığını ve öğretim programının nasıl uygulanması gerektiği noktasında öğretmenlere yol gösterdiğini ifade etmiştir. Zira ders kitapları; öğrenme alanı, ünite ve konu başlıkları ile tasarlanmıştır. Bu durum ders kitaplarının öğretim programına hizmet ettiğinin en açık göstergesidir. Ayrıca ders kitapları, dersin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini ölçme, ders esnasında içinde barındırdığı çalışma yapraklarında yer alan etkinlikler ile konuyu öğretme ve dersin sonunda değerlendirme sorularıyla dersi pekiştirme gibi çok fonksiyonlu işlevlere sahiptir (Arı, 2014). Temur (2023a) da yapmış olduğu araştırmasında sosyal bilgiler ders kitaplarında birçok çalışma yaprağı kullanıldığı ve bu çalışma yapraklarının edebî ürün, kavram haritası, gazete ve genel ağ haberleri, harita, tablo ve şema gibi farklı araçlarla birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ders kitaplarının kalıcı öğrenmeleri destekleyecek nitelikte inşa edildiğini göstermektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ders kitaplarının geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok önemli bir ders materyali olduğunu söyleyebiliriz.

Alan yazını incelendiğinde; kapsayıcı eğitim bağlamında öğretim programlarının incelendiği (Koçyiğit & Şimşek, 2019; Şimşek vd. 2019; Tuzcuoğlu Bülbül & Sakız, 2020; Göl & Sakız, 2020; Gültekin Talayhan & Sakız, 2022); öğretmenlerin görüş ve algılarının incelendiği (Bayram, 2019; Şimşek, 2019; Erol Salihlioğlu, 2020; Eşici & Doğan, 2020; Akbulut vd. 2021; Alhleel, 2021; Amaç, 2021; Bayram & Öztürk, 2021; Doğan & Telli, 2022; Ketenoğlu Kayabaşı, 2022; Alkaya, 2023; Baka, 2023; Erçiçek, 2023; Güler, 2023; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023; Uruk, 2023); kapsayıcı eğitimin tanımı, önemi ve uygulamaları (Çelik, 2017; Göksoy, 2019; Aydın Güngör & Pehlivan, 2021; Kızılaslan, Avşar Tuncay & Umar, 2021; Çelik, 2022; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Sakız, 2022; Tagiyeva, 2023) ve sosyal bilgiler dersinde kullanımı (Yıldırım, 2020; Fırat, 2021; Ünal, 2021, Öner, 2022) gibi çalışmaların yer aldığı gözlemlenmiştir. Ders kitapları bağlamında hayat bilgisi (Akcan & Türkmenoğlu, 2022; Arı & Doğan, 2022) ve sosyal bilgiler (Temur, 2024b) ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiği çok az sayıda çalışma yapıldığı ve bu çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bireysel farklılıkları temel alan kapsayıcı eğitim ile etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişki günümüzde yaşanan küresel sorunlar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan göçler ile daha da önem kazanmıştır (Fırat, 2021; Keçeci, 2019). Bu bağlamda dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm çocuklara değerlerle donatılmış, eşit, adil ve demokratik bir eğitim verilmesi noktasında sosyal bilgiler dersi kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında incelenmiştir. Zira ders kitapları öğretim programları doğrultusunda çocuklara ne kazandırılması noktasında yol gösterici kılavuzdur. Bu nedenle çalışmanın farkındalık oluşturarak öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir. Zira öğretim programı doğrultusunda eğitim ve öğretim sürecini tasarlayan ve uygulanmasını sağlayan öğretmenlerdir. Bu nedenle çalışmanın amacı “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu amaca ilişkin alt başlıklar şunlardır:

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında;

1. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramlar nelerdir?
2. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların ünitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların yazılı metin ve görsellerde yer alma durumu nasıldır?
4. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırma Modeli

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel yöntemli durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçları kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Durum çalışması ise tek bir durumun derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Stake, 2008). Davey (1991) de durum çalışmasını, karmaşık durumları incelerken bağlamsal analiz ve zengin betimlemelerin işe koşulması olarak ifade etmiştir. Ayrıca durum çalışmasında araştırmacının duruma müdahalesinin olmaması gerekmektedir (Ozan Leylum, Odabaşı & Kabakçı Yurdakul, 2017). Bu bağlamda 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metin ve görseller incelendiğinden nitel yöntemli durum çalışması tercih edilmiştir.

### 1.2. Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında ilkökul öğrencilerine dağıtılan 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı oluşturmaktadır. Veriler toplanırken öncelikle kapsayıcı eğitim konusunda geniş bir literatür taraması yapılmış ve gerekli okumalar yapıldıktan sonra (kapsayıcı eğitimin tanımı, önemi, uygulamaları, öğretim programı ve ders kitaplarındaki kullanımı vb. konularda), kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen kavramların yer aldığı bir form yazar tarafından oluşturulmuştur. Bu bağlamda formda yer alan ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramlar göz önünde bulundurularak 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiş, ders kitabında yer alan yazılı metin ve görseller kapsayıcı eğitim ilkeleri bakımından eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Kapsayıcı eğitimin içeriğinde neler olduğunu göstermek ve ortaya konulan verileri desteklemek amacıyla “4. sınıf sosyal bilgiler ders

kitabında” yer alan yazılı metin ve görsellerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ders kitabının künyesi aşağıda verilmiştir:

Tüysüz, S. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler ders kitabı 4*. Tuna Matbaacılık.

Çalışmada 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tercih edilmesinin gerekçesi olarak; kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen empati, kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerisi ile saygı ve sorumluluk gibi değerlerin çocuklara erken yaşta verilmesi gösterilebilir (Ünal, 2021). Çünkü bu yaş grubunda yer alan çocuklar, olaylara farklı açıdan bakabilmeye başlar (Doğan, 2007) ve bu durum kapsayıcı bir toplum ve eğitim için bir ön koşul görevi üstlenmektedir. Dahası bu dönemde verilecek eğitimin gerek bilişsel gerekse de duyuşsal gelişimi desteklediği bilinmektedir (Bredekamp, 2015; Tunçeli & Zembat, 2017). Bu bağlamda ilkokul ile ortaokul arasında bir geçiş dönemi olarak görülen 4. sınıfın kapsayıcı eğitim konusunda kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

### 1.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda incelendiği için betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Çünkü “betimsel analiz daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır” (Strauss & Corbin, 1990, s. 118). “Betimsel analiz tekniğinde toplanan veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanır ve özetlenir” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 243). “Bulgular, sistemli ve açıkça betimlenmesinin ardından betimlemeler açıklanır, yorumlanır, ilişkilendirilir ve sonuçlar çıkarılır” (Baltacı, 2019, s. 379). İçerik analizinin temel amacı ise, toplanan verileri daha ayrıntılı açıklayabilmek adına kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan veriler kavramsallaştırılır, düzenlenir ve temalar belirlenir. Bu temalar aracılığıyla olgular, daha anlaşılır bir duruma getirilebilir (Bengtsson, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda öncelikle 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan yazılı metin ve görseller kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tek tek incelenmiştir. Bu aşamadan sonra, elde edilen veriler sınıflandırılmış ve kodlanmıştır. Son olarak elde edilen kodlar kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda temalara ayrılmış ve tablolara dökülmüştür. Elde edilen verileri desteklemek amacıyla ders kitabında yer alan yazılı metin ve görsellerden doğrudan alıntı ve açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca SBDÖP’den de alıntılar kullanılarak elde edilen veriler desteklenmiştir.

### 1.4. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

“Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamanın en önemli aşaması; araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması, araştırmacının tüm aşamalarını ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade etmesidir” (Yüksel, Mil & Bilim, 2007, s. 58). Bu araştırmada geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanması için; araştırmacının deseni, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği şeffaf bir şekilde ortaya konulmuştur. Daha sonra aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, araştırmacının bakış açısını ve eleştirel yorum yetisini güçlendireceğinden (Silverman, 2016) yazar tarafından yapılan analizlerin güvenirliliğini (tutarlılığını) sağlanmak adına ders kitabında yer alan yazılı metinler ve görsellerde kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramlar sosyal bilgiler alanında ve kapsayıcı eğitim konusunda çalışmaları olan bir uzman tarafından incelenmiştir. Nihai olarak analiz neticesinde tespit edilen bulguların yakın ve tutarlı olduğu gözlemlenmiştir.

## 2. Bulgular

“4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metin ve görsellerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular ünitelere ve öğrenme alanlarına göre analiz edilerek aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” kapsayıcı eğitime ilişkin kavramların ünitelere göre dağılımı incelenerek Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kapsayıcı Eğitim ile İlişkilendirilen Kavramların Ünitelere Göre Dağılımı

Kavramlar	Ünite				(f)	(%)
	“Herkesin Bir Kimliği Var”	“Geçmişimi Öğreniyorum”	“İnsanlar ve Yönetim”	“Uzaktaki Arkadaşlarım”		
Farklılıklara Saygı	6	-	-	3	9	18,75
Kültürel Benzerlik ve Farklılıklar	-	1	-	6	7	14,58
Dezavantajlı Gruplar	3	-	1	-	4	8,33
Empati	4	-	-	-	4	8,33
Barış	-	-	-	3	3	6,25
Dayanışma	1	-	-	2	3	6,25
Yardımlaşma	1	-	-	2	3	6,25
Bireysel Farklılıklar	2	-	-	-	2	4,16
Eğitim Hakkı	-	-	2	-	2	4,16
İş Birliği	-	-	-	2	2	4,16
Ön Yargıları Fark Etme	1	-	-	-	1	2,08
Sevgi	1	-	-	-	1	2,08
Hoşgörü	1	-	-	-	1	2,08
Sorumluluk	-	-	1	-	1	2,08
Eşitlik	-	-	1	-	1	2,08
Demokratik Nitelikler	-	-	1	-	1	2,08
Sosyal Kabul	-	-	1	-	1	2,08
Sosyal Katılım	-	-	1	-	1	2,08
Birlik ve Beraberlik	-	-	-	1	1	2,08
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen 19 farklı kavramın olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen kavramların sırasıyla en fazla “farklılıklara saygı” 9 (%18,75), “kültürel benzerlik ve farklılıklar” 7 (%14,58), “dezavantajlı gruplar” 4 (%8,33), “empati” 4 (%8,33), “barış” 3 (%6,25), “dayanışma” 3 (%6,25), “yardımlaşma” 3 (%6,25), “bireysel farklılıklar” 2 (%4,6), “eğitim hakkı” 2 (%4,6), “işbirliği” 2 (%4,6), “ön yargıları fark etme” 1 (%2,08), “sevgi” 1 (%2,08), “hoşgörü” 1 (%2,08), “sorumluluk” 1 (%2,08), “eşitlik” 1 (%2,08), “demokratik nitelikler” 1 (%2,08), “sosyal kabul” 1 (%2,08), “sosyal katılım” 1 (%2,08), ve “birlik ve beraberlik” 1 (%2,08), olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen kavramların en fazla 20 (%41,66) “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesinde en az ise 1 (%2,08), “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 3 üniteye kapsayıcı eğitim ilişkilendirilebilecek herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Araştırmada incelenen bir diğer konu olan kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların yazılı metin ve görsellerde yer alma durumuna göre dağılımı incelenerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kapsayıcı Eğitim ile İlişkilendirilen Kavramların Yazılı Metin ve Görsellerde Yer Alma Durumuna Göre Dağılımı

Kategoriler	(f)	(%)
Metin-Okuma Parçası	14	51,85
Görsel- Fotoğraf	6	22,22
Genel Ağ Haberi	3	11,11
Şiir	2	7,40
Gazete Haberi	1	3,70
Harita	1	3,70
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde; “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların sırasıyla en fazla “metin-okuma parçası” 14 (%51,85), “görsel-fotoğraf” 6 (%22,22), “genel ağ haberi” 3 (%11,11), “şiir” 2 (%7,40), “gazete haberi” 1 (%3,70) ve “harita” 1 (%3,70) gibi yazılı ve görsel metinlerde verildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmada incelenen bir diğer konu olan “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kapsayıcı Eğitim ile İlişkilendirilen Kavramların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	(f)	(%)
Birey ve Toplum	20	41,66
Küresel Bağlantılar	19	39,58
Etkin Vatandaşlık	8	16,66
Kültür ve Miras	1	2,08
<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde; “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların sırasıyla en fazla “Birey ve Toplum” 20 (%41,66), “Küresel Bağlantılar” 19 (%39,58), “Etkin Vatandaşlık” 8 (%16,66) ve “Kültür ve Miras” 1 (%2,08) öğrenme alanlarında olduğu görülmektedir. Ayrıca “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitime ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemek amacıyla “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metinler ve görsellerden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

4. sınıf “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi “Herkesin Bir Kimliği Var” başlığı altında çocukların her bireyin farklı bir kimliğe sahip olduğunu anlamalarını sağlamak adına bireysel farklılıklar (özellikle fiziksel özellikler) ile ilgili aşağıdaki metin (Şekil 1) verilmiştir.



*İnsanları birbirinden ayıran fiziksel özellikler nelerdir?*

Ne kadar benzer olsun hiçbir insanın özellikleri başka birinin özellikleriyle aynı değildir. Çevrenizdeki insanları incelediğinizde de her birinin dış görünüşü ve davranışlarıyla diğerlerinden ayrıldığını fark edersiniz.

İnsanın kendine özgü özellikleri denilince akla ilk olarak parmak izleri gelir. Ancak parmak izlerimizin dışında yüz şeklimiz, gözümüzdeki iris tabakası, sesimiz, yürüyüşümüz ve kalp atışımız da tıpkı parmak izlerimiz gibi benzersizdir (Görsel 1.3).

Şu anda dünyada 7,5 milyardan fazla insan yaşamaktadır. Geçmişte yaşayanlar da dâhil olmak üzere bu insanların hepsi biriciktir. Aynı durum doğacak bireyler için de geçerlidir.



Şekil 1: Bireysel Farklılıklar (Fiziksel Özellikler) ile İlgili Metin (s. 11)

4. sınıf “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi “Nelerden hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?” başlığı altında çocukların her bireyin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farklı olabileceği fark etmeleri adına bireysel farklılıklar (ilgi, ihtiyaç ve yetenek) ile ilgili aşağıdaki metin (Şekil 2) verilmiştir.



*Bireylerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini bilmeleri gerekli midir? Neden?*

İnsanlar fiziksel özellikleriyle olduğu kadar ilgi alanlarıyla da başkalarından ayrılırlar. Ailenizdeki, okulunuzdaki ve yakın çevrenizdeki insanların ilgi alanlarının farklı olduğunu görürsünüz.



Şekil 2: Bireysel Farklılıklar (İlgi, İhtiyaç ve Yetenek) ile İlgili Metin (s. 19)

4. sınıf “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi “Onun Yerinde Olsaydım” başlığı altında çocukların dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan sığınmacıların içinde bulunduğu duygu durumunu anlamalarını sağlamak ve empati becerilerini geliştirmek amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 3) verilmiştir.



Ülkemizde misafir olan bu çocukları (Görsel 1.13) daha yakından tanımak için Türkçeyi biraz öğrenmiş olanlarla konuşmaya çalıştım. İçlerinden biri Türkçe bildikleri için derslerde zorlandıklarını söyledi. Ancak öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının bu konuda kendilerine yardımcı olduklarını da ekledi.

Konuştuğum çocuklar Türkiye’de buldukları için aslında şanslı olduklarını söylediler de üzüntülerini gizleyemiyorlardı. Bu çok normal bir durumdu. Düşünsenize onların da bizler gibi evleri, parklarında koşup oynadıkları mahalleleri vardı. Okula gidiyor, öğretmenlerini ve arkadaşlarını çok seviyorlardı. Her biri geleceğe yönelik hayaller kuruyor; öğretmen, mühendis, doktor, sanatçı olmak istiyordu. Oysa şimdi bu hayallerinin çok uzağındaydılar. Ben kendimi onların yerine koyunca içinde buldukları durumu daha iyi anlıyorum.



Görsel 1.13: Ülkemizde eğitim gören bir grup misafir çocuk

Şekil 3: Dezavantajlı Gruplar (Sığınmacılar) ile İlgili Metin ve Görsel (s. 26)

4. sınıf “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi “Herkesin Bir Kimliği Var” başlığı altında çocukların dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan yetim bir öğrenciye harçlıklarını göndermesinin sevgi, hoşgörü, empati, dayanışma ve yardımlaşma gibi beceri ve değerlerin kazandırılmasını sağlamak adına aşağıdaki gazete haberi (Şekil 4) verilmiştir.

**Küçük Yüreklere Dev Kampanya**

**A**YDIN’ın Germencik ilçesi Bozköy İlkokulu 3A sınıfı öğrencileri harçlıklarından biriktirdikleri paraları hiç tanımadıkları bir yetim öğrenciye göndererek örnek davranış sergilediler.

Bozköy İlkokulu 3A sınıfının 15 öğrencisi, öğretmenleri Narin Sözen Oruç öncülüğünde sosyal sorumluluk projeleri kapsamında Samsun’daki bir ilkokulda eğitim gören, hiç tanımadıkları yetim öğrenci E... N...’ye yardımda bulunmak için kampanya düzenledi. Kampanya kapsamında öğrenciler, her gün harçlıklarından artırdıkları paraları kumbaraya attılar.

Narin Sözen Oruç, “Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Olsun adını verdiğimiz proje ile öğrencilere değerler eğitimi vermeye çalışıyoruz. Bu sayede çocuklarımız hoşgörü, sevgiyi ve empati kurmayı öğreniyorlar.” dedi.

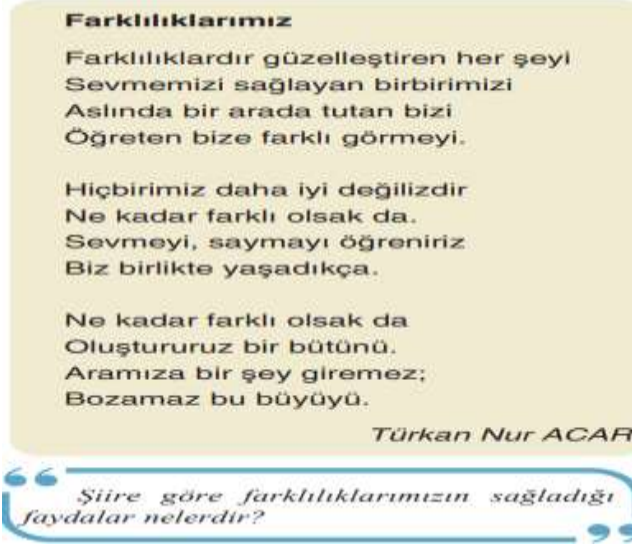


Gazete Haberi (1)

“ Anne babasını kaybetmiş çocuklara yardımcı olmak için neler yapılmasını istersiniz? Neden?”

Şekil 4: Dezavantajlı Gruplar (Yetim Öğrenciler) ile İlgili Gazete Haberi (s. 27)

4. sınıf “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi “Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım” başlığı altında çocuklara farklılıklara saygı konusunda duyarlı olmalarını sağlamak amacıyla aşağıdaki şiir (Şekil 5) verilmiştir.



Şekil 5: Farklılıklara Saygı ile İlgili Şiir (s. 28)

4. sınıf “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi “Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım” başlığı altında çocukların dezavantajlı gruplardan biri olan bedensel engelli bireylere karşı duyarlı olunması ve ön yargıları kırmasını sağlamak amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 6) verilmiştir.

Bazı insanların önyargılarıyla mücadele eden bedensel engelliler öyle başarılarla imza atıyorlar ki diğer engellilerin moral ve ilham kaynağı oluyorlar. Böylece kendilerini dışlayan insanların kafalarındaki engelli algısının değişmesinde önemli rol oynuyorlar. Bu konudaki en güzel örneklerden biri 2017 yılında ülkemizde yapılan Avrupa Ampute Futbol Şampiyonası'nda yaşandı. Bu şampiyonada Ampute Futbol Millî Takımımız 41 bin kişinin izlediği final maçında İngiltere'yi 2-1 yenerek Avrupa şampiyonu oldu. Şimdi bu takımın bazı oyuncularını yakından tanıyalım (Görsel 1.14).



Görsel 1.14: Ampute Futbol Millî Takımımızın oyuncularından bazıları

Şekil 6: Dezavantajlı Gruplar (Bedensel Engelli) ile İlgili Metin ve Görsel (s. 29)

4. sınıf “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi “Millî kültür Öğelerimiz” başlığı altında çocukların her milletin farklı kültürel niteliklere sahip olduğunu göstermek amacıyla aşağıdaki metin (Şekil 7) verilmiştir.



*Millet; dil, tarih ve kültür birliği olan insan topluluğudur. Bir milleti oluşturan insanlar çeşitli amaçlarla araç gereçler yapar, yapılar inşa ederler. Duygu ve düşüncelerini söz, yazı, müzik veya resim yoluyla anlatmaya çalışırlar. Sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşarak kader ortaklığı yaparlar. Uzun bir zamana yayılan bu yaşantıların sonucunda da millî kültür adı verilen, kendilerine özgü maddi ve manevi değerler meydana getirirler. Böylece her millet; dili, gelenek ve görenekleri, millî kıyafetleri, bayramları, inançları, ahlaki değerleri ve sanat anlayışı ile başka milletlerden ayrılır.*



*Kökleri tarihin derinliklerine uzanan Türk milleti zengin bir kültüre sahiptir. Misafire kahve ikram etmek, dinî bayramlarda büyüklerin ellerini öpmek, hastaları ziyaret etmek, sünnet ve düğün törenleri yapmak millî kültür öğelerimizdendir. Ayrıca hepimizin evinde millî kültürümüzü yansıtan eşyalar ve sanat eserleri vardır (Görsel 2.1).*

Şekil 7: Kültürel Benzerlik ve Farklılıklar ile İlgili Metin (s. 38)

4. sınıf “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi “Ben Çocuğum, Haklarımla Varım” başlığı altında çocuk haklarından biri olan “eğitim hakkı” konusunda farkındalık yaratmak amacıyla aşağıdaki (Şekil 8) görsel verilmiştir.



Görsel 6.1: Eğitim alma her çocuğun hakkıdır.

Şekil 8: Eğitim Hakkı ile İlgili Görsel (s. 153)

4. sınıf “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi “Ben Çocuğum, Haklarımla Varım” başlığı altında dezavantajlı grupların toplumsal yaşama katılımı ve çocuk haklarından birisi olan eşitlik konularında öğrencileri bilgilendirmek amacıyla aşağıdaki metin (Şekil 9) verilmiştir.



Batuhan

Çocuk Hakları Sözleşmesi devletlere engelli çocukların saygınlıklarını güvence altına alma ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştırma görevi vermiştir. Buna göre engelli çocuklar devletin de desteğiyle özel bakımdan yararlanma hakkına sahiptir.

Devlet çocukların kişiliklerini, zihinsel ve bedensel yeteneklerini geliştirme hakkını gözetir. Bu amaçla devletler çocukların boş zamanlarını değerlendirmeleri, oyun oynamaları, eğlenmeleri için parklar ve bahçeler yapar. Çocuk kulüpleri, kitaplıklar ve spor tesisleri açar (Görsel 6.5).

Önemli çocuk haklarından biri de eşitliklerdir. Çocuklar dili, dini, rengi, cinsiyeti veya soyu nedeniyle ayrımcılığa uğramamalıdır. Duygularını ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeli, başka çocuklarla bir araya gelebilmelidir. Ayrıca kendi kültürünü yaşama hakkından mahrum bırakılmamalıdır.



Görsel 6.5: Çocuklar kendilerini geliştirme hakkına sahiptir.

Şekil 9: Dezavantajlı Gruplar (Engelli Çocuklar) ve Çocuk Hakları (Eşitlik) ile İlgili Metin ve Görsel (s. 156)

4. sınıf “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi “Ben Çocuğum, Haklarımla Varım” başlığı altında çocukların ilgi, istek ve yeteneklerine göre etkinliklere katılabileceğini göstermek ve bu bağlamda sosyal katılım, demokratik yaşam becerilerini geliştirmelerini hedeflemek amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 10) verilmiştir.

*Okul, insanın sosyalleşmesinde rol oynayan önemli bir kurumdur. Bu nedenle toplumun genç bireylerine yalnızca bilgi öğretmeyi değil aynı zamanda hayata hazırlayıcı becerileri kazandırmayı da amaçlar. İletişim kurma, kendini ifade etme, zorluklarla baş edebilme, sorunlara çözümler üretebilme, takım çalışmalarına katılma bu becerilerin başlıcalarıdır.*

*Öğrenciler okullarında çeşitli amaçlarla topluluklar kurar; ilgi, istek ve yeteneklerine uygun gördükleri topluluğun etkinliklerine katılırlar (Görsel 6.12). Etkinlikler sırasında demokratik hayatın gereklerini yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Başarma, kendine güven, yeni dostluklar kurma ve kabul görme duygularını tadarlar. Sorumluluk üstlenmeyi davranış hâline getirerek toplumsal hayata daha özgür ve etkin bireyler olarak katılırlar.*



Görsel 6.12: Sosyal ve eğitsel etkinlikler becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur.

Şekil 10: Sosyal Katılım ve Demokratik Nitelikler ile İlgili Metin ve Görsel (s. 163)

4. sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Ülkeleri Tanıyalım” başlığı altında sporun birleştirici gücünü göstermek amacıyla olimpiyatların kültürel farklılıklar ve bu farklılıklara saygı duyma gibi niteliklere sahip olduğunu çocuklara kazandırmak adına aşağıdaki metin (Şekil 11) verilmiştir.



## ÜLKELERİ TANIYALIM.



En fazla gezip görmek istediğiniz ülke neresidir? Bu ülkenin hangi özelliklerini merak ediyorsunuz?

Olimpiyat bayrağının anlamını biliyor musunuz?

Dört yılda bir düzenlenen olimpiyatlar dünyanın en büyük spor organizasyonudur. Olimpiyat bayrağı beyaz zemin üzerine iç içe geçmiş, farklı renklerdeki beş halkadan meydana gelir. Bu halkalar yeryüzündeki beş kıtayı temsil eder. Mavi halka Avrupa'yı, sarı Asya'yı, siyah Afrika'yı, kırmızı Amerika'yı, yeşil ise Avustralya'yı gösterir. Olimpiyatlara bu kıtalardan gelen binlerce oyuncu katılır. Kıtaların her birinde çok sayıda ülke vardır. Finlandiya ve Ürdün bu ülkelerden sadece ikisidir. Ben Sosyal Bilgiler dersinde "Ülkeleri Tanıyalım" konusu işlenirken Finlandiya'nın ve Ürdün'ün önemli özelliklerini araştırdım. Edindiğim bilgileri görsel materyallerle destekleyerek sınıfımızda sundum.



Şekil 11: Kültürel Farklılıklara Saygılı Olma, Birlik ve Beraberlik ile İlgili Metin (s. 174)

4. sınıf "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesi "Türk Cumhuriyetleri" başlığı altında çocuklara diğer milletlerin kültürel farklılıklarına saygı duymalarını sağlamak için aşağıdaki genel ağ haberi (Şekil 12) verilmiştir.

### Türkmenistanlı Öğrenciler Bayrak Bayramını Kutladılar

**Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi**nde öğrenim gören Türkmenistanlı öğrenciler ülkelinin bağımsızlığını kazanmasının 25. yılını ve Türkmenistan Bayrak Bayramı'nı kutladılar.

Atatürk Kongre ve Kültür Merkezinde düzenlenen etkinlikte konuşan Türkmenistan Büyükelçiliği Başkâtibi Murat Akmammedov, "Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde 7 bine yakın Türkmenistanlı öğrencimiz eğitim görüyor." dedi.

Akmammedov konuşmasını "2016 yılı bağımsızlığımızın 25. yıl dönümüdür. Ayrıca 19 Şubat bizim Bayrak Bayramımızdır. Bugünü en içten duygularıyla kutluyor ve Türkmen ile Türk bayraklarının daima yan yana olması dileğiyle sizlere teşekkür ediyorum." sözleriyle tamamladı.

İnternet Haberi (5)

Şekil 12: Kültürel Değerlere ve Farklılıklara Saygılı Olma ile İlgili Genel Ağ Haberi (s. 184)

4. sınıf "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesi "Farklı Kültürler" başlığı altında turizmin kültürel benzerlik ve farklılıklara karşı duyarlı ve saygılı olma konusundaki işlevini çocuklara göstermek amacıyla aşağıdaki metin (Şekil 13) verilmiştir.

## FARKLI KÜLTÜRLER



*Bir ülke ile ilgili turizm amaçlı tanıtım broşürü hazırlayacak olsaydınız, broşürünüzde o ülkenin hangi alanlardaki özelliklerine yer verirdiniz?*

*Tarih boyunca insanlar gezip görmek, yeni birilerini tanımak, dinlenmek, eğlenmek gibi amaçlarla seyahatlere çıkmışlardır. Gezmek geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle insanlar farklı ülkeleri gezerek meraklarını giderip bilgilerini artırmaya çalışırlar. Turizm adı verilen bu faaliyetler genellikle seyahat şirketleri tarafından yürütülür. Bu kuruluşlar insanlara gidecekleri ülkeleri önceden tanıtmak amacıyla görsel ve yazılı iletişim araçlarını kullanırlar. Ülkelerin özelliklerini anlatan genel ağ siteleri kurarlar. Gezi dergileri ve tanıtım broşürleri hazırlayıp insanları gezmeye teşvik ederler. Aşağıda bu broşürlerden alınmış bazı bölümler görüyorsunuz.*



Şekil 13: Kültürel Farklılıklara Karşı Saygılı Olma ile İlgili Metin (s. 188)

4. sınıf “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Farklı Kültürler” başlığı altında çocuklara farklılıkların bir zenginlik kaynağı olduğunu göstermek ve çocukların farklılıklara saygı duymasını sağlamak amacıyla aşağıdaki metin (Şekil 14) verilmiştir.

*Ülkeler arasındaki farklılıklar ayrışma, dayatma ve çatışma nedeni değil birer zenginlik kaynağı ve ilerleme aracı olarak görülmelidir. İnsan kendisinden farklı olana saygılı olursa karşısındaki de ona saygı duyar. Aksi hâlde aynı karşılığı alır ve karşılıklı saygı yerini çatışmaya bırakır. Bu nedenle daha yaşanabilir bir dünya için insanlar birbirlerinin doğuştan gelen farklılıklarına saygılı olmalıdır. Farklılıklara saygı gösterildiği ölçüde insanlar arasındaki düşmanlık duyguları ve ön yargılar ortadan kalkar. Böylece barışın ve sevginin hâkim olduğu, insan onurunu yücelten bir dünya kurulur.*



Şekil 14: Farklılıklara Saygı ile İlgili Metin (s. 195)

### 4. Sonuç ve Tartışma

“4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı” incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen 19 farklı kavramın olduğu görülmektedir (Tablo 1). Sosyal bilgiler dersinin yapısı düşünüldüğünde sorumlu ve etkin vatandaşlar yetiştirme gayesi doğrultusunda bu kavramların sosyal bilgilerin yapı taşı oluşturduğunu söyleyebiliriz. Nitekim bu kavramlar toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirme, sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı oluşturma ile eşit ve adil bir yaşam sürme adına önem arz etmektedir. Bu durum “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının” kapsayıcı eğitime hizmet ettiğini göstermektedir. Zira kapsayıcı eğitimde de bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınarak eğitim öğretim sürecinin tasarlanması ve herkese ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda eşit ve adil bir eğitim verilmesini öngörmektedir. Ayrıca son

zamanlarda yaşanan küresel sorunlara bağlı olarak ülkemize gelen sığınmacı ve mültecilerin entegrasyonunu sağlamak adına “dezavantajlı gruplar”, “sosyal kabul”, “empati” gibi kavramların doğrudan kapsayıcı eğitimle ilişkilendirildiği ve önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların “metin”, “görsel-fotoğraf”, “genel ağ haberi”, “şiir”, “gazete haberi” ve “harita” gibi yazılı ve görsel metinler aracılığıyla verildiği verildiğidir (Tablo 2). Şiir, gazete gibi edebî metinlerin kullanılması verilmek istenen mesajın daha açık ve net bir şekilde verilmesini sağlamak adına önem arz etmektedir. Nitekim edebî ürünlerin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılması çocukların çok yönlü bakış açısı geliştirmelerine ve empati becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Kaymakçı, 2013; Beldağ ve Aktaş, 2016). Çünkü edebî ürünler, bireyin kelime hazinesini zenginleştirir, heyecan duygusunu artırır, mizah anlayışını geliştirir, çocukların dersi ve okulu sevmesine yardımcı olur ve bireyin toplumsallaşmasına katkı sağlar (Cartledge ve Kiarige, 2001, Temur, 2023a). Sosyal bilgiler dersinde edebî ürünlerin kullanılması çocukların günümüz sorunları ile geçmiş dönemde yaşanmış sorunlar arasında ilişkileri fark etmelerine ve geçmiş ve bugün arasındaki kültürel farklılıkları anlamalarına yardımcı olmaktadır (Kapan, 2019). Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan edebî metinlerin kapsayıcı eğitim için önemli faydaları olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ders kitabında genel ağ haberlerine yer verilmesi güncel konuların sınıf ortamına taşınması bakımından önemlidir (Şekil 1). Temur (2022) yaptığı çalışmada “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” en fazla genel ağ haberlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiğinde, güncel konu ve olayların sınıf ortamına taşınması; duyarlı, empatik ve çok yönlü bakış açısı geliştirilmesinde (Sakız, 2021) genel ağ haberlerinden faydalandığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise “4. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı” incelendiğinde kapsayıcı eğitime ilişkilendirilen kavramların “Birey ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarında yer aldığıdır (Tablo 3). Ayrıca “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen herhangi bir kavrama rastlanılmamıştır. Bu öğrenme alanlarından:

“Birey ve Toplum” öğrenme alanında, ben ve biz olma duygusu çerçevesinde bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklılıklar, farklılıklara saygı, empati ve duyarlılık gibi kavramların kapsayıcı eğitime hitap ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin nitelikleri düşünüldüğünde (bireysel farklılıklar, saygı, empati, toplumsal kabul, sorumluluk, ön yargı ve kalıp yargıları aşma) (Dreyer, 2017; Demir Başaran, 2019), “Birey ve Toplum” öğrenme alanının kapsayıcı eğitim ile birçok ortak noktasının olduğu ve kapsayıcı eğitime hizmet ettiği görülmektedir (Ünal, 2021; Öner, 2022). Ayrıca 4. sınıf SBDÖP’de “Birey ve Toplum” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerler “saygı” ve “sorumluluk” iken doğrudan verilecek beceri ise “empati”dir (MEB, 2018). Bu durum sosyal bilgiler dersinin ve özellikle “Birey ve Toplum” öğrenme alanının doğrudan kapsayıcı eğitime hizmet edecek şekilde tasarlandığını göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimde kültürel farklılıkların bir zenginlik göstergesi olduğu vurgulanmaktadır (Arı ve Doğan, 2022). “Kültür ve Miras” öğrenme alanında da kültürel farklılıklar ve benzerliklerin toplumsal birlik ve beraberlikteki önemi kapsayıcı eğitimi desteklemektedir. Nitekim “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kültürel geçmişi anlama ve ortak bir kültür inşa etme noktasında farkındalık yaratmaktadır. Farklı kültürlerin dünya kültürel mirasına



renk katarak zenginleştirdiğini ve evrensel kültürün toplumları birbirlerine yakınlaştırdığını çocuklara öğretme noktasında önemli bir fonksiyona sahiptir (Yalçın & Güleç, 2022). Ayrıca 4. sınıf SBDÖP’de “Kültür ve Miras” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerler “kültürel mirasa duyarlılık” ve “vatansızlık” iken doğrudan verilecek beceri ise “değişim ve sürekliliği algılama”dır (MEB, 2018). Bu durum kültürel çeşitliliğe ve farklılıklara ev sahibi yapan ülkemizde birlik ve beraberlik içerisinde duyarlı ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme ve bu kültürel zenginliği toplumsal yaşam pratiklerine yansıtma adına önem arz etmektedir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında, demokratik nitelikler ve bunların toplumsal yaşam pratiklerindeki yansımaları ile dezavantajlı grupların (Şekil 1) toplumda yer edinmesi ve toplumsal kabul bağlamındaki önemi kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmektedir. Tüm bireylerin ülkesine ve milletine aidiyet duyması ve toplumsal yaşamda etkin olmasını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırma işlevi sosyal bilgiler dersine ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanına verilmiştir (Akhan, Çiçek & Mert, 2019; Bozkaya, 2020). Nitekim amacı etkin ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinde “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı (MEB, 2018) doğrudan bu amaca hizmet etmektedir. Kapsayıcı eğitimde de özellikle dezavantajlı grupların eğitim sistemine entegre edilmesi ve bu grupların toplumsal kabulü kritik öneme sahiptir (Sakız, 2022). Ayrıca 4. sınıf SBDÖP’de “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerlerden birisi “sorumluluk” iken doğrudan verilecek becerilerden birisi ise “sosyal katılım”dır (MEB, 2018). Bu bağlamda gerek dezavantajlı grupların gerekse de diğer bireylerin eğitime erişmesi ve toplumsal yaşamda yer edinmesi adına “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı kapsayıcı eğitim bağlamında kritik öneme sahiptir.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise, diğer ülke vatandaşlarının kültürel özellikleri ile kendi ülkesindeki kültürel özellikleri benzerlik ve farklılıklar açısından değerlendirme ve bu bağlamda duyarlılık kazanma üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitim adına önem arz etmektedir. Diğer toplumlara karşı ön yargı ve kalıp yargılardan sıyrılarak empatik bir bakış açısı geliştirmek “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yüklenen bir misyondur (Körükçü & Şahingöz, 2020). Özellikle olimpiyatlar gibi spor faaliyetlerinin ve turizm gibi kültürel faaliyetlerin kültürel benzerlik ve farklılıklara karşı duyarlı ve saygılı olunması adına kritik öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ders kitabında da bu duruma örnek olacak metinler verilmesi (Şekil 1-2) dünya barışına katkı sağlama adına önemlidir. Keçeci (2019) de kapsayıcı eğitimde “barış” değerinin ulusal ve uluslararası düzeyde birlik, beraberlik ve dayanışma sağlaması adına önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 4. sınıf SBDÖP’de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerlerden birisinin “duyarlılık”, ve öne çıkan iki becerinin ise “ön yargı ve kalıp yargıları fark etme” ve “empati” olması bu açıklamaları desteklemektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler dersinin ve ders kitabının kapsayıcı eğitime hizmet edecek şekilde tasarlandığını söyleyebiliriz. Nitekim sosyal bilgiler dersi adalet, eşitlik, sorumluluk, duyarlılık, saygı, sevgi, yardımseverlik, dayanışma vb. toplumsal değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmesini sağlamak gibi çok önemli bir işleve sahiptir (Canbaba, 2023; Yalçın, 2023). Başka bir deyişle sosyal bilgiler dersi, bireylerin etkili ve sorumlu bir vatandaş olarak toplumsallaşmasına katkı sağlamaktadır. Tüm bu nitelikler kapsayıcı eğitim ile örtüşmektedir. Gerek Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda gerekse de 4. sınıf ders kitabında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların sosyal bilgilerin ve kapsayıcı eğitimin temel yapı taşı oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu durum sosyal bilgiler dersi ve kapsayıcı eğitimin doğrudan aynı ortak amaca hizmet edecek birçok işleve sahip olduğunu göstermektedir. Yine belirtmek gerekir



ki küresel çapta meydana gelen olağanüstü durumlara bağlı olarak ülkemiz jeopolitik konumundan dolayı kritik bir öneme sahiptir. Özellikle dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan mülteci, sığınmacı vb. grupların topluma entegre olma, değerlerin içselleştirilmesi ve buna bağlı olarak toplumsal yaşam pratiklerinde etkin bir şekilde yer almasını sağlamak adına sosyal bilgiler dersi önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler ders kitapları ise bu misyona hizmet edecek şekilde tasarlanmalı ve etkinlikler aracılığıyla somut örnekleri çocuklara sunmalıdır. Toplumsal birlik, beraberlik, huzur ve barış ortamı sağlamak adına bu bir ön koşuldur. Saydığımız tüm bu nitelikler kapsayıcı eğitimin daha adil ve eşit bir toplumsal yapı anlayışına hizmet etmektedir.

### 5. Öneriler

1. Çalışma “4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı” ile sınırlıdır. Bu bağlamda diğer sınıf düzeylerindeki sosyal bilgiler ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında incelenebilir.

2. Kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık yaratmak amacıyla ders kitabında yer alan metinler çalışma yapraklarına entegre edilerek çeşitli etkinlikler aracılığıyla çocuklara verilebilir. Nitekim etkinlik temelli öğrenmenin kalıcı öğrenmelere hizmet ettiği bilinmektedir (Temur, 2023b).

3. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriğinde kapsayıcı eğitim ile ilişkili olan konularda gerek görsel / fotoğraf gerekse de genel ağ ve gazete haberlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim gibi güncel konu ve olayların öğretiminde gazete ve genel ağ haberlerinin önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir (Temur, 2022).

4. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bütün öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitime ilişkin ifadeler yer verilmesi önem arz etmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim birçok alanda kendine yer edinmiştir. Bu bağlamda öğretim programı ve ders kitapları inşa edilirken bu hususun dikkate alınması gerekmektedir.

### Kaynaklar

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşin Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.
- Akcan, E., & Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459. <https://doi.org/10.17152/gefad.951327>
- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. <https://doi.org/10.18506/anemon.428588>
- Alhleel, A. (2021). *Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkököl öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/62791/883234>
- Arı, G. (2014). Türkçe ders kitaplarında fiziksel ve biçimsel görünüm. H. Ülker (Ed.) *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, S., & Doğan, H. (2022). Kapsayıcı eğitim temelinde hayat bilgisi dersi kazanımlarında ve kitaplarında farklılıklara saygı değerinin incelenmesi. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(53), 192-200.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel / enformel iş gücü olarak üniversite gençliği: "İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?". *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 58-87. <https://doi.org/10.26466/opus.354859>
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozkaya, H. (2020). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan. 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükhan, M., & Karagöl, E. T. (2021). Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 941-972.
- Canbaba, Z. (2023). Türkiye'de Sosyal Bilimler Öğretim Programları. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 16-20. <https://doi.org/10.54971/synergy.1225924>
- Cartledge, G. & Kiarie, M. W. (2001). Through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 40-47.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805>
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93>
- Davila P., & Naya L. M. (2007). Education and the rights of the child in Europe *Prospects*, 37(3), 357-367.

- Demir Başaran, S. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları* içinde (ss. 67-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Doğan, A., & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805>
- Doğan, Y. (2004). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi*, 8(13), 155-187.
- Dreyer, L. M. (2017). *Inclusive education*. In L. Ramrathan, L. Le. Grange and P. Higgs (Eds.). *Education Studies for initial teacher development* (ss. 383-400). Lansdowne: Juta & Co. (PTY) LTD.
- Erççek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goetz, J. C., & Le Compte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim İlkeleri doğrultusunda tasarlanması / Designing an inclusive guidance program in preschool education. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. <https://doi.org/10.47105/nsb.775160>
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>
- Gürel, N., & Kartal, S. (2015). Türkiye’de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608. <https://doi.org/10.17051/io.2015.60429>
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri* (ss. 2-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haulle, E., & Kabege, E. (2021). Relevance And Quality Of Textbooks Used In Primary Education In Tanzania: A Case Of Social Studies Textbooks. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 12-28.

- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Kapan, A. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebî ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ketenoglu-Kayabaşı, E. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim. (Sözlü Bildiri). IX. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s.1527-1535), İzmir, Türkiye.
- Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A., & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.606589>
- Koçoğlu, E., & Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37.
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Konak, S., & Ay, T. S. (2019). Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-21.
- Körükçü, M., & Şahingöz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi Özel Sayı*, 66-85. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.831611>
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (16. editions). New York: Sage Publications.
- Nikonova, E. I., Sharonov, I. A., Sorokoumova, S. N., Suvorova, O. V., & Sorokoumova, E. A. (2016). Modern functions of a textbook on social sciences and humanities as an informational management tool of university education. *International Journal Of Environmental And Science Education*, 11(10), 3764-3774. [IJESE 593 article 57a34413b92fc.pdf](https://doi.org/10.15663/IJESE.593.article.57a34413b92fc.pdf)

- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.
- Özgür, M., & Öztaş, S. (2023). 10. Sınıf tarih ders kitabı hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 646-669. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285936>
- Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). New York: Sage.
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. İçinde H. Ulukan (Ed.), *Research in education and social sciences* (s. 321-338). İzmir: Duvar Kitabevi.
- Praneviciene B., & Puraite A. (2010). Right to education in international legal documents. *Jurisprudence*, 3(121), 133-156.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahin, Z., Aftab, R., Koç, N., & Sariçam, H. (2015). The route to 'inclusive counselling': Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929186>
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250-259. <https://doi.org/10.1080/00071005.1988.9973787>
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed. pp. 119-149). Sage Publications, Inc.
- Swanepoel, S. (2010). *The assessment of the quality of science education textbooks: conceptual frame work and instruments for analysis*. Unpublished PhD Thesis. University Of South Africa.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile işbirliği fırsatları. *BENĞİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında*



- değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temur, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında gazete ve genel ağ haberlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 657-686. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed/issue/70167/1142060>
- Temur, S. (2023a). Sosyal bilgiler ders kitaplarında çalışma yapraklarının kullanımı. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 15-47. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1260777>
- Temur, S. (2023b). Examples of activities that can be used for value transfer in a primary school 4th grade social studies course. A. Demircioğlu (Ed.), In *Global perspectives on value education in primary school* (pp. 316-344). ABD: IGI Global. DOI: [10.4018/978-1-6684-9295-6.ch019](https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9295-6.ch019)
- Temur, S. (2024a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Temur, S. (2024b). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70, 87-114. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1390447>
- Tenekeci, M.. & Dursun, H. (2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Al-Farabi International Journal on Social Sciences*, 3(4), 1-12.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 122-131.
- Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Tuzcuoğlu Bülbül, N., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Tuzcuoğlu, N.. & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UNESCO. (2015). *Education for all global monitoring report 2015 - Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2017). *Kapsayıcı eğitim*. <https://www.unicefturk.org/yazi/kapsayiciegitim> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Westwood, P. (2013). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.
- Yalçın, A., & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları “kültür ve miras” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 741-762. <https://doi.org/10.19171/uefad.1181147>

- Yalçın, A. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tarihi metinlerin değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* (3 baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

### Extended Abstract

Recently, the problem of ensuring access to education and who should be covered by education has emerged as an issue that concerns all states of the world. Indeed, the right to education is one of the most fundamental rights that is legally guaranteed at the international level (Erol Sahillioğlu, 2020). However, there are still many problems in providing access to education and equal opportunities in education. The focus of these discussions is “inclusive education” (Polat, 2020).

UNESCO (2015) defines inclusive education as a process that includes all kinds of changes in education in order to ensure that all students take part in education and social life, to respond to the different needs of children, to reduce discrimination and for this purpose. As a matter of fact, inclusive education is an understanding that aims to eliminate all kinds of discrimination that may arise in the education process (Ainscow, 2020; Çelik, 2017). Sakız (2022) also defined inclusive education as strengthening the capacity of educational institutions so that all students can benefit from quality education.

The social studies course plays a key role in providing equal, fair and qualified education to all individuals in line with democratic qualities. As a matter of fact, social studies course is a course that aims to raise effective and responsible citizens (Şimşek, 2019). Moreover, the social studies course is important for ensuring unity and solidarity, creating an environment of love, respect and tolerance, and thus contributing to the internalization of values. In the light of this information, we can say that there is a close relationship between inclusive education and the social studies course and that the social studies course has a very important function that serves inclusive education.

Textbooks, on the other hand, have an important guiding function for both education professionals and students. As a matter of fact, textbooks are a part of the education process and a rich source of information. Moreover, despite all the innovation movements in the field of education, textbooks are still used as the most important course material (Tenekeci & Dursun, 2019).

In the light of this information, the relationship between inclusive education based on individual differences and the social studies course, which aims to raise effective citizens, has become even more important with the global problems and the resulting migrations. In this respect, the “4th grade social studies textbook” was analyzed in the context of inclusive education principles. Because textbooks are a guiding guide for what children should gain in line with the curriculum. For this reason, it is thought that the study will guide teachers by creating awareness. For this reason, the aim of the study was determined as “examining the 4th grade social studies textbook in the context of inclusive education”.

In this study, which aims to evaluate the “4th grade social studies textbook” around the principles of inclusive education, qualitative research model was used. The research data were collected through document analysis technique, one of the qualitative research methods. The data source of the study is the “4th grade social studies textbook” distributed to primary school students by the Ministry of National Education in 2023. In order to support the data and interpretations put forward by the researcher and to show what is included in the content of inclusive education, direct quotations from the written texts and visuals in the “4th grade social studies textbook” course book used as data source were included. The data of the study were subjected to descriptive and content analysis.

When the “4th grade social studies textbook” is examined, it is seen that there are 19 different concepts associated with “Inclusive Education”. It was observed that the concepts associated with “Inclusive Education” are “respect for differences”, “cultural similarities and differences”, “disadvantaged groups”, “empathy”, “peace”, “solidarity”, “cooperation”, “individual differences”, “right to education”,

“cooperation”, “recognizing prejudices”, “love”, “tolerance”, “responsibility”, “equality”, “democratic qualities”, “social acceptance”, “social participation” and “unity and solidarity”. Considering the structure of the social studies course, we can say that these concepts constitute the building blocks of social studies in line with the aim of raising responsible and effective citizens. This situation shows that the “4th grade social studies textbook” serves inclusive education. Because in inclusive education, it is envisaged that the education and training process should be designed by taking into account individual and cultural differences and that everyone should be given an equal and fair education in line with their interests, needs and abilities.

Another finding obtained as a result of the research is that the concepts associated with inclusive education in the “4th grade social studies textbook” are given through written and visual texts such as “text”, “visual-photo”, “general network news”, “poem”, “newspaper news” and “map”.

Another result of the research is that when the “4th grade social studies textbook” is examined, the concepts associated with inclusive education are found in the learning areas of “Individual and Society”, “Global Connections”, “Active Citizenship” and “Culture and Heritage”. In addition, no concepts associated with inclusive education were found in the learning areas of “People, Places and Environments”, “Production, Distribution and Consumption” and “Science, Technology and Society”.

In the learning area of “Individual and Society”, concepts such as individual interests, needs and differences, respect for differences, empathy and sensitivity within the framework of the sense of being me and us are seen to address inclusive education. In the learning area “Culture and Heritage”, the importance of cultural differences and similarities in social unity and solidarity points to inclusive education. In the learning area of “Active Citizenship”, democratic qualities and their reflections in social life practices and the importance of disadvantaged groups in the context of social acceptance and social acceptance are associated with inclusive education. In the learning area of “Global Connections”, it is seen that it is built on evaluating the cultural characteristics of the citizens of other countries and the cultural characteristics of their own country in terms of similarities and differences and gaining sensitivity in this context.





*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 735-759, TÜRKİYE*

*Research Article*

**A STUDY OF CAREER BARRIERS AND OCCUPATIONAL BURNOUT LEVELS OF  
ACADEMICIANS IN EDUCATION FACULTY ACCORDING TO VARIOUS  
DEMOGRAPHIC VARIABLES**

**Yeliz ABBAK\***

**Emre TOPRAK\*\***

**Mustafa ÇELEBİ\*\*\***

**Geliş Tarihi: 22 Aralık 2023**

**Kabul Tarihi: 29 Nisan 2024**

**Abstract**

Occupational burnout, which is a situation frequently experienced by individuals working in the service sector, can occur as a state of exhaustion with symptoms such as failure, constant fatigue, lack of energy and loss of strength, decrease in work efficiency, loss of motivation, and wear and tear. The aim of this study is to reveal the relationship between the professional burnout levels of the instructors working in education faculties and career barriers with some variables. The sample of the research in the relational survey model consists of 306 faculty members. While determining the sample, criterion sampling technique was used. The participants of the research are faculty members working in the education faculties of various state universities in Turkey. The data of the research were collected with Maslach Burnout Scale and Career Barriers Scale through the google form sent online. As a result of the research, a moderately significant relationship was found between the occupational burnout levels of faculty members and career barriers. The findings show female faculty members' burnout levels and career barriers were higher than males and there was a significant difference between gender groups. It was concluded that the academic titles of the faculty members also caused a significant difference between the groups.

**Keywords:** Occupational burnout, career barriers, faculty members, higher education.

---

\* Arş. Gör.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [velizabbak@gmail.com](mailto:velizabbak@gmail.com)

\*\* Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [etoprak@erciyes.edu.tr](mailto:etoprak@erciyes.edu.tr)

\*\*\* Prof. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [mcelebi@erciyes.edu.tr](mailto:mcelebi@erciyes.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Araştırmanın verileri 2019 yılına ait olması nedeniyle etik kurul izin zorunluluğu olmayan çalışmalar arasındadır.

## EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ KARIYER ENGELLERİ VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

### Öz

Hizmet sektöründe çalışan bireylerin sıklıkla yaşadığı bir durum olan mesleki tükenmişlik, başarısızlık, sürekli yorgunluk, enerji eksikliği ve güç kaybı, iş veriminde azalma, motivasyon kaybı, yıpranma gibi belirtilerle tükenme durumu olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kariyer engelleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini 306 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki çeşitli devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise çevrim içi ortamda gönderilen Google Form aracılığıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Kariyer Engelleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kariyer engelleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgular, kadın öğretim üyelerinin tükenmişlik düzeylerinin ve kariyer engellerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ve cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Öğretim üyelerinin akademik ünvanlarının da gruplar arasında anlamlı farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Mesleki tükenmişlik, kariyer engelleri, öğretim elemanları, yükseköğretim.

### Introduction

The prerequisite of being a modern, prosperous and developed country is possible with a society whose education level is parallel to the conditions required by the age. In addition to their duties such as producing scientific knowledge, conducting scientific research, and raising the manpower needed by the society, it can be stated that universities appealing to the youngest part of the society are among the indispensable institutions in terms of the dynamics of the society. Higher education is one of the most important tools that will bring individuals equipped with sufficient knowledge, skills and education to the society. The demand for universities, which have many contributions to society in terms of social, economic and development, is increasing day by day (Uysal & Ersun Aydemir, 2016). As a matter of fact, according to the 2023 Higher Education Institutions (HEI) data, there are a total of 208 universities in Turkey, of which 129 are state universities and 79 are foundation universities. While the number of students studying at all levels of higher education in these universities is 6.950.142 the number of faculty members working in these universities is 184.566 (HEI, 2023). When examined in terms of the number of students studying at higher education level, Turkey is ahead of many European countries.

Faculty members are one of the most important factors in the success of universities. As a matter of fact, as of 2006, the number of faculty member working in higher education institutions has increased gradually, thanks to the policy of opening a university in every city in Turkey. Teaching staff consists of lecturers, lecturers and research assistants responsible for research and teaching in higher education (HEI Law No. 2547 Art. 3). Hattie & Marsh (2002) emphasized that the main duties of faculty members are teaching, research, management and community service. Faculty members, who are responsible for many duties in universities, are expected to do teaching and research on the one hand, and to solve social problems with their

experiences on the other (İnandı et al., 2013). There are some problems that can affect their work efficiency, quality, private and social lives, physical and psychological health for academics who have a high expectation of individual and social expectations in terms of solution to problems. Occupational burnout and career barrier problems associated with burnout are a few of them (İnandı et al., 2013; Tetik, 2011).

Although we encounter the concept of burnout more frequently today in professions where people communicate face to face, burnout began to be perceived as a problem for the first time in the 1970s and was described by Freudenberger (1974, p. 159) as “failure, wear out, loss of energy and power.” It is defined as the “exhaustion of the individual’s internal resources as a result of unsatisfied desires or desires.” The World Health Organization (1998), on the other hand, stated that burnout in the World Health Report it published; It is defined as the extreme emotional fatigue that occurs with overwork and the inability to fulfill its responsibilities as a result. On the other hand, by Maslach and Jackson (1981), who have a lot of work on occupational burnout, burnout is defined as physical, emotional and cognitive exhaustion syndrome, which includes physical fatigue, helplessness, hopelessness, negative self-concept development, negative attitudes towards work, life and people. Burnout can be a symptom of some negative feelings experienced by the individual regarding the work environment (Yan & Jian-xin, 2007), as well as include physiological, emotional and cognitive fatigue symptoms that cause emotional damage (Goddard & Goddard, 2006). According to Maslach et al., (1997) burnout can be of individual origin or organizational origin. In this case, measures can be taken against burnout only by examining the working areas of individuals by considering both factors. There are models in the literature that deal with this situation with different perspectives in the field of burnout. However, the most accepted model in this field is the Maslach model put forward by Maslach and Jackson (Maslach & Jackson, 1981). In the pointed study, the Maslach model was also taken as a basis and at the same time, the Maslach Burnout scale, which consists of three dimensions: “emotional exhaustion, depersonalization and low sense of personal accomplishment” was used.

The main source of emotional exhaustion, which is defined as the feeling of frustration and tension (Seyyar & Öz, 2007), that occurs as a result of energy, responsibility, lack of activity and the individual’s belief that his or her emotional feelings are over, may be the excessive workload or conflicts in the work environment (Leiter & Maslach, 1988). Emotional exhaustion is seen as the heart of the burnout syndrome (Maslach, 2003). Emotional exhaustion: It includes feelings such as becoming apathetic, weak, hopeless, dissatisfied, passive, unresponsive to people, losing enthusiasm (McDonald-Fletcher, 2008). Depersonalization means that employees humiliate or belittle the people they serve (Seyyar & Öz, 2007). It represents the interpersonal dimension of burnout and occurs against extreme emotional exhaustion (Maslach & Leiter, 1997). In order to alleviate the emotional load that the person is carrying, he constantly seeks escape, tries to establish a distant relationship with people, but cannot do this. As a result, he remains indifferent and apathetic to the feelings and emotions of others (Işıkhan, 2004). The last dimension of the occupational burnout inventory was explained by Maslach as a decrease in the sense of personal achievement. This feeling, which is expressed as a person’s inability to hold on to her job as a result of seeing herself as inadequate (Seyyar & Öz, 2007), is related to the self-assessment of the person (Maslach et al., 1997). At this stage, the person begins to see himself as inadequate, to produce negative thoughts about himself, and as a result, he feels guilty by developing wrong behaviors (Işıkhan, 2004). Experiencing three dimensions of burnout, the

person feels chronic fatigue, becomes alienated from his work, and gradually feels inadequate (Gezer et al., 2009).

Among occupational groups, burnout is quite common among doctors, nurses, police and academics. Since burnout is a very common situation in professions that have a lot of communication with people, professionals working in the field of education are also one of the risk groups most prone to burnout (Barut & Kalkan, 2002; Çiçek Sağlam, 2011; Murat, 2003; Tetik, 2011). The feeling of burnout has become a serious problem for institutions and individuals recently. Some internal and external reasons such as administrative and organizational problems of universities, the attractiveness of private sectors, a working environment that requires questioning personal competencies, insufficient wages, staff shortages, excessive course load, the loss of importance of working in some fields in universities, the decrease in the social status of faculty members cause academicians working in universities to experience the feeling of burnout gradually (Küçüksüleymanoğlu, 2007; Murat, 2003; Tetik, 2011). This situation, which is seen in the academic profession, causes the quality of education to decrease, the decrease in work efficiency, the desire not to work, the mental development of the students being affected negatively, and negatively affect the whole society (Tetik, 2011; Yan & Jian-xin, 2007).

Burnout is also considered as one of the obstacles to the careers of academic personnel (Budak & Sürgevil, 2005). In this context, career, which has become one of the basic concepts of working life, is one of the issues that individuals primarily take into consideration when choosing a profession. Career: It is a process that includes the work that an individual has done throughout his life, the positions he has, and the attitudes and behaviors related to them (Stone, 2003). In other words, career means the whole of the positions that an individual has achieved throughout his life, advancing in the same business field, being promoted and increasing monetary earnings. The career phenomenon has both individual and organizational dimensions, and advancing as a career provides gains for both the individual and the organization (Bakioğlu & İnandı, 2001). In this context, while the individual-related part of the career phenomenon is related to the individual's social, psychological and economic life and developing his/her capacity (İnandı et al., 2013; Korkmaz, 2003); in terms of the organization, career is related to fulfilling the physical and social conditions of the employees (İnandı et al., 2013). However, if a holistic gain is desired, it is necessary to combine individual and organizational career dimensions (Gündüz & Şahin, 2006; Korkmaz, 2003). It can be stated that the career phenomenon is a very important concept for the individual and the organization. In this context, universities, which are the highest level of education, and career, which are very important for individual employment, are concepts that remind each other (İnandı et al., 2013). In fact, in a study on "Professional Reputation in Turkey" conducted in 2020, it was determined that university professorship is seen as the second profession with the highest social prestige (Sunar, 2020). This shows that academics is perceived as a profession with a high career value in society. However, there are situations that hinder the career advancement of academics working in higher education institutions. Academic publications in our country, providing language proficiency, meeting institutional expectations, inadequacy of financial support, problems stemming from administrators, some difficulties in terms of role diversity and organizational or individual difficulties, especially for female academicians, can constitute an obstacle for an academic career (İnandı et al., 2013).

Burnout is a situation that has been dealt with in many occupational fields in recent years. Burnout is seen as a risk factor especially in professions such as education, health and policing

that require a lot of communication and interaction with people (Croom, 2003). From the point of view of the academic profession, it can be said that factors such as academic staff working at the university spend intense and interactive time with students, excessive pressure to publish for their careers and be successful, decrease in professional interest, loss of professional dignity, increasing workload, staff shortages, dissatisfaction with wages, students' ignorance, insufficient support of the management, lack of communication and some environmental problems and job security cause burnout (Budak & Sürgevil, 2005; Karabıyık et al., 2008; Yoleri & Bostancı, 2012). In this context, it is possible to say that face-to-face communication is high and burnout is a considerable issue for the academicians. In order to determine effective methods to protect faculty members from professional burnout, professional burnout situations must first be investigated and revealed.

There are a total of 98 education faculties in Turkey, of which 80 are at state universities and 18 are at foundation universities. While the number of faculty member working in the education faculties of state universities is 9292, 206.827 students are studying in these faculties as of the 2022-2023 academic year (HEI, 2023). Experiencing burnout in the field of education, especially in terms of education faculties, causes poor of quality in education, a decrease in the efficiency of the faculty member in many fields, and the mental effects of the students (Yan & Jian-xin, 2007); therefore, this situation means that prospective teachers will be more inadequate and may affect the whole society negatively. The reason why the demographic variables of the faculty members are specifically wanted to be determined in the research is that some individual characteristics can affect the level of burnout differently, even under the same conditions. Young people compared to old people; childless individuals compared to those with children, those with a few years of work experience compared to those who have been working for a long time, and women compared to men, it has been determined that single people experience burnout differently than married people (Torun, 1997). The relationship is important between the levels of occupational burnout and career barriers and demographic variables, which may prevent the instructors working in education faculties, who are the trainers of a profession that can shape the society, such as the teaching profession, from providing an effective education and training. In this context, it is possible to say that burnout is an important issue for the academicians and requires scientific studies for their academic careers. In order to take precautions to protect against professional burnout, it is necessary to first investigate and reveal occupational burnout situations. When the literature review is made in general, it has been found that the related studies in the field of education are mostly related to teachers (Baysal, 1995; Durak & Seferoğlu, 2017; Gündüz, 2005; Teltik, 2009; Tümkeya, 1996; Yeğın, 2014), and the scarcity of studies with faculty members draws attention. The feeling of burnout, which can cause the quality of teaching and the qualifications of the teaching staff to decrease in many areas, means that teacher candidates will also receive inadequate education, and this situation can affect the whole society. For this reason, it was aimed to determine the levels of occupational burnout and career barriers, the relationship between them and whether the occupational burnout levels differ according to various variables of the faculty members working in education faculties. For this purpose, answers to the following sub-problems were sought.

1. What are the demographic characteristics of faculty members working in education faculties?
2. Is there a relationship between career barriers and occupational burnout levels of faculty members working in education faculties?

3. Do the professional burnout levels and career barriers of faculty members working in education faculties differ according to their gender, titles and academic fields?

## 1. Method

### 1.1. Design of the Research

The survey model was used in the research which purposed to reveal the relationship between the occupational burnout levels and career barriers of the faculty members. In addition, the research was designed with the relational survey model, which is one of the quantitative research methods, since the relationship between the levels of occupational burnout and career barriers of the faculty members working in the faculties of education was tried to be determined. Relational screening model, which is one of the general screening model types that aims to determine the existence and / or degree of common variance between two or more variables (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2020). In this research, it has been aimed to determine to what extent the occupational burnout levels of faculty of education faculty members differ according to their gender, titles and academic fields.

### 1.2. Population and Sample

The population of the research consists of a total of 2660 instructors working in education faculties of state universities in Turkey. In the sampling of the study, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. The understanding in this sampling method is to study all situations that meet a set of predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this context, in accordance with the sampling method based on the research; education faculties affiliated to state universities in Turkey, attention to the fact that education faculties from every geographical region in Turkey are included, and the choice of education faculties with high student capacity in the region where they are located formed the criterion of the sample.

In order to reach the e-mail addresses of the academicians, the web pages of the universities were scanned and a request was sent to the e-mail addresses obtained for information about the data collection tool and to fill the measurement tool. It was especially emphasized at the beginning of the data collection tool that the participation in the research was on a voluntary basis. In this context, data collection tools were delivered to 2660 faculty members working in 34 education faculties included in the sample, and 306 faculty members responded to the data collection tool, approximately 11,50% of the research population. 306 faculty members constitute the sample of the research. It is known that 10% of the universe will be sufficient for the sample size in large universes (Cohen et al., 2007). In this case, it can be stated that the sample group represents the universe.

Table 1: Sampling Table

Regions	Number of Faculty of Education	Number of Faculty Member
Central Anatolia Region	7	453
Black Sea Region	6	437
Mediterranean Region	4	351
Aegean Region	4	345
Marmara Region	4	423
Eastern Anatolia Region	5	428
Southeastern Anatolia Region	4	228
Total	34	2660

As can be seen in Table 1, the sample of the study was selected in line with certain criteria. In the table, there are seven geographical regions and the number of faculty members in the education faculties of the universities selected from these regions. The sample of the study consists of 306 faculty members who responded to the data collection tool delivered via the internet to 2660 faculty members working in 34 faculties of education in universities in Turkey.

### 1.3. Research Instruments and Processes

In the study, “Career Barriers Scale and Maslach Occupational Burnout Scale” were used as data collection tool. The data collection tool was delivered to the participants as Google Forms. The link address of the scale was sent to the e-mail addresses of academicians. Prior to accessing the email addresses of academics, university websites were scanned, and requests were sent regarding information on the data collection tool and filling out the assessment tool. It was emphasized at the beginning of the data collection tool that participation in the research is voluntary. The data collection process took approximately 5 months.

#### 1.3.1. Maslach Occupational Burnout Scale

Maslach Occupational Burnout Scale was developed by Maslach and Jackson in 1981 and the scale was adapted to Turkish by Ergin in 1992. The scale measures burnout with 22 items and 3 dimensions: “emotional exhaustion, depersonalization and decreased sense of personal accomplishment” (personal failure). Although the original of the scale is in the seven-point likert type, it is seen that the scale adapted to Turkish is in the five-point likert rating type. The dimension of emotional exhaustion consists of nine items, the dimension of depersonalization consists of five items, and the dimension of decreased sense of personal accomplishment consists of eight items. The Cronbach Alpha coefficients related to the sub-dimensions of the burnout scale; It is 0.81 for Emotional Exhaustion, 0.81 for Depersonalization, and 0.66 for Personal Achievement. High scores on emotional exhaustion and depersonalization subscales and low scores on personal achievement subscales indicate burnout. In this scale, as the scores in emotional exhaustion and depersonalization increase, burnout increases, and as the score decreases in the personal achievement subscale, burnout increases. The equivalent of high scores in the personal achievement dimension indicates low level of burnout.

As a result of the confirmatory factor analysis, the values obtained from the fit indices of the scale were determined by the structural model. It has been found that there is sufficient evidence of validity and the level of compliance is quite good and valid ( $\chi^2=169.89$ ,  $df=59$ ,  $p=.000<.001$ ; RMSEA, .049;  $\chi^2/df=2.87$ ; TLI=.97; CFI=.98; GFI=.97; AGFI=.95; SRMR=.037). Based on these results, the Maslach Burnout Scale adapted to our culture has a sufficiently high level of construct validity and it can be said that the scale confirms its original three-factor structure.

#### 1.3.2. The Career Barriers Scale

The “Career Barriers Scale” is a five-point Likert-type measurement tool consisting of 19 items developed by İnandı et. al in 2013. The reliability of the five-dimensional scale, including “demographic variables, differences of opinion, lack of resources, institutional relations and colleague attitudes”, was determined as .88. “Foreign language barrier, difficulties in accessing resources, concerns about the future, having to change an institution due to manager’s caprices” are some of the items in the Career Barriers Scale. In the analysis made on the items, it was

determined that the item-item correlations showed a significant relationship as a result of the Bartlett test ( $p < .01$ ). Assuming that the components related to career disability cannot be independent from each other, 19 items were rotated in the Rotated Component Matrix and items with factor loads greater than .45 were included in the process. Factors with an eigenvalue greater than 1 were processed (Tabachnick & Fidell, 2001). As a result, five dimensions with an eigenvalue greater than 1 emerged and these five dimensions explain 65% of the total variance. The factor load values of the scale, which forms a five-component structure, are as follows: Demographic variables dimension; .71, .69, .58 and .48. The differences of opinion; .81, .79, and .75. The extent of resource shortage; .69, .68, .65, .59 and .53. Corporate relations dimension; .89, .86 and .85. Colleague Attitudes Dimension; .89, .88, .87 and .84.

In addition, the websites of the education faculties included in the sample and the higher education information system were used in the research in order to reach the demographic information about the faculty members.

#### 1.4. Data Analysis

SPSS was used to analyze the research data. First of all, the distribution of the data to be used in the research analysis was examined. Mean, median, mode, standard deviation and skewness coefficient were used in the analysis of the research data. Descriptive statistics regarding the data obtained from the scales are presented in Table 2. In order to determine the differences between the variables in the analysis of the research data, Independent Groups t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used for parametric data, Pearson correlation analysis and TUKEY test were used to determine the relationship between the variables, and descriptive statistics were also used.

Table 2: Descriptive Statistics on Scale Scores

Variable	n	X	Median	Mod	SD	SC
Demographic variables	306	13.28	14.00	14.00	3.33	-.31
Differences of opinion	306	10.44	11.00	12.00	3.19	-.37
Lack of resources	306	16.26	16.00	17.00	3.88	-.14
Institutional relations	306	10.05	10.00	12.00	3.36	-.09
Colleague attitudes	306	12.63	13.00	15.00	4.54	-.22
Emotional exhaustion	306	21.46	21.00	20.00	7.35	.41
Depersonalization	306	7.20	7.00	5.00	2.38	1.02
Decreased sense of personal accomplishment	306	31.95	32.00	33.00	3.46	-.51
Occupational Burnout (Total)	306	62.67	63.50	62.00	13.81	-.23
Career Barriers (Total)	306	60.61	60.00	58.00	8.31	.54

Table 2 shows that the mean, median and mode values of the scale sub-dimensions and total scores are quite close to each other. The skewness coefficients for the data are in the range of  $\pm 1$ . The fact that this value is in the range of  $\pm 1$  means that the data do not show an excessive deviation from the normal distribution (Cokluk et al., 2012).



## 2. Findings

In this part of the research, answers were sought to the questions created in line with the purpose of the research in order to determine the relationship between the burnout levels of faculty members working in the education faculty and career barriers. In this context, research findings regarding sub-problems are given below.

### 1. Demographic Characteristics of Faculty Members

Within the framework of the first sub-problem of the research, some demographic characteristics of the faculty members are included in this section. The following table (Table 2) contains the demographic characteristics, frequency and percentiles of the faculty members in question.

Table 3: Demographic Characteristics of Faculty Members Working in Education Faculties

Variable	Categories	f	%
Gender	Female	136	44.4
	Male	170	55.6
Professional seniority	1-5 years	14	4.6
	6-10 years	40	13.1
	11-15 years	56	18.3
	16-20 years	58	19.0
	21 years and over	138	45.1
Marital Status	Single	35	11.4
	Married	255	83.3
	Divorced	16	5.2
Profession	Primary Education	34	11.1
	Social-Turkish	54	17.6
	Mathematics-Science Educational Sciences	57	18.6
	Sciences	117	38.2
	Foreign languages	44	14.4
Title	Professor	76	24.8
	Associate professor	91	29.7
	Assistant professor	139	45.4
Foreign language level	Weak	8	2.6
	Midlevel	76	24.8
	Good	128	41.8
	Excellent	94	30.7
Weekly course hours	1-5 hours	19	6.2
	6-10 hours	55	18.0
	11-15 hours	58	19.0
	16-20 hours	57	18.6
	21-25 hours	70	22.9
	26-30 hours	47	15.4
Total		306	100

It has been revealed that nearly half of the faculty members (45,1%) have been practicing their profession for 21 or more years in academia. This can be evaluated as the faculty members in question are professors (24,8%) or associate professors (29,7%). Although there is no significant difference in the distribution of faculty members according to their profession, it has been observed that the number of professionals in educational sciences alone (38,2%) is higher than faculty members in other fields. Considering that the field of educational sciences provides services to all other fields of the faculty, this number should not be thought to be exaggerated. One of the most important duties of faculty members is to conduct research. Foreign language knowledge is of great importance in terms of scanning, examining and benefiting from domestic and foreign sources for research. In this context, it can be said that 72,5% of the faculty members have a “good” or “excellent” foreign language level. However, it is known that one of the most

important factors preventing faculty members from doing research is time shortage of time. In this study, it is seen that 56,9% of the faculty members spend more than 16 hours per week.

In line with the first sub-problem of the research, the demographic characteristics of the faculty members were examined. In addition, the managerial characteristics of the faculty members are included in the demographic characteristics and the information in question is given in the table below.

Table 4: Characteristics of Education Faculties Administrators

Regions	Number of Faculties	Manager Gender	Profession		
			Faculty of Science	Faculty of Literature	Faculty of Education
Central Anatolia Region	7	Female Male	4 3	2	4 (under the responsibility of 1 rector)
Black Sea Region	6	Female Male	1 5		1 5
Mediterranean Region	4	Female Male	1 3		3 (under the responsibility of 1 rector)
Aegean Region	4	Female Male	1 3		2 2
Marmara Region	4	Female Male	1 3		2 2
Eastern Anatolia Region	5	Female Male	0 5		5
Southeastern Anatolia Region	4	Female Male	0 4	2	2
<b>Total</b>	<b>34</b>	Female Male	8 26	4	5 25

According to Table 4, when the administrators of the education faculties included in the sample are examined in terms of gender; it has been found that the majority of them are managed by male (26) managers, and female managers are very few (8) in the management. When examined in terms of regions in Turkey; it was found that the highest number of female administrators were in the Central Anatolia Region (4), and in the Eastern and Southeastern Anatolia Regions, none of the education faculties included in the sample had female administrators. On the other hand, when the fields of profession of the education faculties administrators were examined, it was found that 25 of the 34 education faculties administrators were related to education, and the other 9 were related to the faculty of science or literature. Among the regions, it has been determined that all the managers of the faculties in the Mediterranean Region and Eastern Anatolia Region are related to education.

## 2. The Relationship Between Career Barriers and Occupational Burnout Levels of Faculty Members Working in Education Faculties

It was tried to be determined within the framework of the second sub-problem of the research. The following table (Table 5) contains the information in question.

Table 5: The Relationship Between Faculty Member's Career Barriers and Occupational Burnout Levels

Variable	N	X	Ss	p	r
Career barrier	306	62.67	13.81	.00	.48
Burn out level	306	60.61	8.31		

When Table 5 shows that there is a moderately significant positive correlation between the career barriers of faculty members and their occupational burnout levels ( $r=.48$ ;  $p<.00$ ). Within this finding, it can be said that as the career barrier perception levels of the faculty members' increase, the levels of occupational burnout also increase.

### 3. Examining the Occupational Burnout Levels and Career Barriers of Faculty Members Working in Education Faculties According to Gender, Title and Academic Fields

With the third sub-problem of the research, it was aimed to examine the levels of occupational burnout and career barriers of faculty members according to gender, title and academic fields. In this context, the following tables (Table 6, 7 and 8) include the findings of the aforementioned problems within the variables, respectively.

Table 6: The T-Test Results of The Levels of Occupational Burnout and Career Barriers of Faculty of Education Faculty Members by Gender

Variable	Gender	N	X	Ss	Sd	t	p
Demographic variables	Female	136	13.87	3.14	304	2.77	.01
	Male	170	12.82	3.41			
Differences of opinion	Female	136	10.88	3.20	304	2.14	.03
	Male	170	10.09	3.15			
Lack of resources	Female	136	16.59	3.80	304	1.32	.19
	Male	170	16.00	3.93			
Institutional relations	Female	136	10.73	3.21	304	3.22	.00
	Male	170	9.50	3.38			
Colleague attitudes	Female	136	12.67	4.81	304	.12	.90
	Male	170	12.61	4.33			
Emotional exhaustion	Female	136	22.64	7.76	304	2.52	.01
	Male	170	20.52	6.89			
Depersonalization	Female	136	7.46	2.48	304	1.67	.10
	Male	170	7.00	2.28			
Decreased sense of personal accomplishment	Female	136	31.72	3.44	304	-1.02	.31
	Male	170	32.13	3.48			
Occupational Burnout (Total)	Female	136	64.73	14.04	304	2.35	.02
	Male	170	61.02	13.43			
Career Barriers (Total)	Female	136	61.82	8.47	304	2.27	.02
	Male	170	59.65	8.08			

It has been revealed in Table 6 that the total scores of the career barriers and professional burnout levels of the faculty members differ significantly according to their genders. According to the occupational burnout scale, the occupational burnout levels of the female faculty members ( $X=64.73$ ;  $t=2.35$ ) were higher than the males, and similarly, the average scores they got from the career barriers scale ( $X=61.82$ ;  $t=2.27$ ) were also higher than the males. It was found that there was a statistically significant difference between the groups ( $p<.01$ ). When the sub-dimensions of the scales are examined; In the "emotional exhaustion" sub-dimension of the burnout scale, it was concluded that female faculty members ( $X=22.64$ ) had a higher average score than men and their burnout levels were higher in general. In the sub-dimensions of "institutional relations ( $X=10.73$ ), differences of opinion ( $X=10.88$ ), demographic variables ( $X=13.87$ )" of the career barriers scale, the factors that female faculty members perceive as career barriers are higher than that of men, and it was found that there was a statistically significant difference ( $p<.01$ ) between gender groups.

Table 7: ANOVA Results of the Levels of Occupational Burnout and Career Barriers of Faculty of Education Faculty Members by Title

Variable	Title	Source of Variance	KT	Sd	KO	F	p	Difference
Demographic variables	Prof. <sup>1</sup> Assoc. <sup>2</sup> Asst. <sup>3</sup>	Between groups	177.92	2	88.96	8.42	.00	Prof. <Asst.
		Within group	3200.34	303	10.56			
		group	3378.26	305				
		Total						
Differences of opinion	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	6.67	2	3.33	.32	.72	---
		Within group	3098.76	303	10.22			
		group	3105.44	305				
		Total						
Lack of resources	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	85.46	2	42.73	2.87	.06	---
		Within group	4503.62	303	14.86			
		group	4589.08	305				
		Total						
Institutional relations	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	48.20	2	24.10	2.15	.12	---
		Within group	3393.15	303	11.19			
		group	3441.35	305				
		Total						
Colleague attitudes	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	78.92	2	39.46	1.92	.15	---
		Within group	6212.07	303	20.50			
		group	6291.00	305				
		Total						
Emotional exhaustion	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	822.34	2	411.17	7.95	.00	Prof.<Asst. Prof.<Assoc.
		Within group	15659.75	303	51.68			
		group	16482.10	305				
		Total						
Depersonalization	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	33.81	2	16.90	3.02	.05	Prof.<Assoc.
		Within group	1693.62	303	5.59			
		group	1727.43	305				
		Total						
Decreased sense of personal accomplishment	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	45.50	2	22.75	1.90	.15	---
		Within group	3613.66	303	11.92			
		group	3659.16	305				
		Total						
Career Barriers	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	1572.66	2	786.33	4.21	.02	Prof.≤Asst.
		Within group	56581.33	303	186.73			
		group	58154.00	305				
		Total						
Occupational Burnout	Prof. Assoc. Asst.	Between groups	774.35	2	387.18	5.78	.00	Prof.≤Assoc.
		Within group	20290.13	303	66.96			
		group	21064.49	305	88.96			
		Total						

<sup>1</sup>Prof. = Professor; <sup>2</sup>Assoc. = Associate Professor; <sup>3</sup>Asst. = Assistant Professor

When Table 7 is examined, it is seen that there are findings regarding whether there is a difference between the academic titles of the faculty members (professor, associate professor, assistant professors) and the levels of professional burnout and career barriers as a result ANOVA statistical analysis. Tukey test was used to determine which group the difference between the

groups belonged to. In this context, it was found that there was a significant difference between the groups in the “demographic variables” sub-dimension of the Career Barriers Scale ( $F=8.42$ ;  $p<.05$ ). Tukey test was used to determine between which groups the significance was, and it was determined that there was a significant difference between professors and assistant professors. It was found that the mean of the professors in the demographic variables sub-dimension ( $X=12.11$ ) was lower than that of the assistant professors ( $X=14.00$ ). According to the total score of career barriers, it was determined that the level of perception of career barriers of the assistant professors was higher than that of the professors, and there was a significant difference between the two groups ( $F=4.21$ ;  $p<.05$ ).

As a result of statistical analysis, it was determined that there was a significant difference between the groups ( $F=7.95$ ;  $p<.05$ ) in the “emotional exhaustion” sub-dimension of the occupational burnout scale. In the dimension of emotional exhaustion, associate professors ( $X=22.94$ ) experienced the most burnout, followed by assistant professors ( $X=22.00$ ), and professors ( $X=18.70$ ) the least. Besides in the depersonalization sub-dimension it was found that associate professors scored ( $X=7.64$ ) higher than assistant professors ( $X=7.17$ ) and professors ( $X=6.74$ ) and experienced more burnout. It was determined that there was a significant difference between the groups ( $F=3.02$ ;  $p<.05$ ) in the “depersonalization” sub-dimension of the occupational burnout scale. In terms of general burnout score, it was found that there was a significant difference between the two groups in which associate professors were more burnt out than professors ( $F=5.78$ ;  $p<.05$ ).

Table 8: ANOVA Results of Occupational Burnout and Career Barriers Levels of Faculty of Education Faculty Members According to Their Profession

Variable	Profession	Source of Variance	KT	Sd	KO	F	p
Demographic variables	Pri. Edu.	Between groups	93.986	5	18.79	1.71	.13
	Social-Turkish	Within group	3284.27	300	10.94		
	Math-Science	Total	3378.26	305			
	Edu. Science						
Differences of opinion	Foreign. Lan.	Between groups	131.64	5	26.32	2.05	.09
	Pri. Edu.	Within group	2973.79	300	9.91		
	Social-Turkish	Total	3105.44	305			
	Math-Science						
Lack of resources	Edu. Science	Between groups	48.83	5	9.76	.64	.67
	Foreign. Lan.	Within group	4540.25	300	15.13		
	Pri. Edu.	Total	4589.08	305			
	Social-Turkish						
Institutional relations	Math-Science	Between groups	37.61	5	7.52	.66	.65
	Edu. Science	Within group	3403.74	300	11.34		
	Foreign. Lan.	Total	3441.35	305			
	Pri. Edu.						
Colleague attitudes	Social-Turkish	Between groups	214.06	5	42.81	2.11	.06
	Math-Science	Within group	6076.94	300	20.25		
	Edu. Science	Total	6291.00	305			
	Foreign. Lan.						
Emotional exhaustion	Pri. Edu.	Between groups	316.27	5	63.25	1.17	.32
	Social-Turkish	Within group	16165.82	300	53.88		
	Math-Science	Total	16482.10	305			
	Edu. Science						
	Foreign. Lan.						

Depersonalization	Pri. Edu.	Between groups	11.85	5	2.37	.41	.84
	Social-Turkish	Within group	1715.58	300	5.71		
	Math-Science	Total	1727.43	305			
	Edu. Science						
Decreased sense of personal accomplishment	Foreign. Lan.						
	Pri. Edu.	Between groups	86.99	5	17.39	1.46	.20
	Social-Turkish	Within group	3572.17	300	11.90		
	Math-Science	Total	3659.16	305			
Edu. Science							
Career Barriers	Foreign. Lan.						
	Pri. Edu.	Between groups	1005.92	5	201.18	1.05	.39
	Social-Turkish	Within group	57148.07	300	190.49		
	Math-Science	Total	58154.00	305			
Edu. Science							
Occupational Burnout	Foreign. Lan.						
	Pri. Edu.	Between groups	388.28	5	77.65	1.12	.35
	Social-Turkish	Within group	20676.21	300	68.92		
	Math-Science	Total	21064.49	305			
Edu. Science							
	Foreign. Lan.						

\*Pri.Edu; Primary Education Department, Social-Turkish; Social-Turkish Department, Math-Science; Mathematic-Science Department, Edu.Science; Educational Sciences Department, Foreign Lan.; Foreign Languages Department

When Table 8 is examined, a one-way analysis of variance ANOVA test was performed to determine whether there is a significant difference between the profession of the faculty members (Primary education, Turkish-social, mathematics-science, educational sciences, foreign languages) and the levels of occupational burnout and career barriers. As a result of the statistical analysis, it was found that there was no significant difference between the fields of profession neither in terms of the total scores of the two scales nor in terms of the sub-dimensions of the scales ( $p > .05$ ).

### 3. Discussion, Conclusion, Recommendations

In the research that aimed to determine the relationship between the burnout levels of faculty members working in education faculties and career barriers; The demographic characteristics of faculty members were described, the relationship between career barriers and occupational burnout levels was examined, and it was aimed to determine whether there was a difference in terms of career barriers and occupational burnout levels according to gender, academic title and field of profession of faculty members.

In the research, firstly, the demographic characteristics of the faculty members were described in line with the sub-problems. Even if they have similar conditions, demographic characteristics can be quite effective in increasing the burnout feeling of faculty members working in education faculties of universities, which are seen as very important places in terms of career, and in increasing the factors that they see as obstacles in their careers (Torun, 1997). Age characteristic, which is also related to professional seniority from demographic characteristics, can be quite effective on desire, expectation, energy, attractiveness of work, rewards and attitudes towards the profession (Işıkhan, 2004). Similarly, studies have shown that gender and marital status are important independent variables in predicting the sense of burnout of individuals' career barriers (Budak & Sürgevil, 2005; Ghorpade et al., 2007; Maslach, 2003). Considering that the demographic information about gender, marital status, fields of profession, academic titles, foreign language levels and weekly course hours of the faculty members working in education

faculties may be important on career barriers and occupational burnout levels, these characteristics have been determined. In general, the majority of 306 faculty members forming the sample of the research; It was concluded that male, 21 years or more of seniority, fields of profession are educational sciences, titles are associate professors, foreign language levels are “good” and weekly course hours are between 21-25 hours. In the literature, there are studies that show that the course load of the instructors is higher in foundation universities compared to state universities, but the foreign language problem is also higher in state universities than in foundation universities (Tuzgöl Dost & Cenkseven, 2007). As a result of the research, it has been determined that the seniority and course hours of the faculty members included in the sample are high, and it can be stated that this situation is likely to prevent the faculty members from performing their scientific research duties while doing their teaching work. In addition, while the demographic characteristics of the faculty members were determined by the document analysis method, the demographic characteristics of the administrators of the 34 education faculties included in the sample were also tried to be determined. In this context, the administrators of 34 education faculties were examined within the scope of their gender and fields of profession. As a result, the majority of the said education faculties are managed by male administrators; It was also found that the majority of the faculty members’ fields of profession were related to education. As a matter of fact, in 2023, there are a total of 184.367 academicians, 98.611 males and 85.756 females, at state universities in Turkey. While the rate of female academicians among the academicians is over 46%, 12.705 of the female academicians are professors, 10.050 are associate professors, 21.019 are assistant professors, 18.832 are lecturers, and 23.150 are research assistants. The proportion of female professors constitutes 34% of the total professors (HEI, 2023). According to statistics, the rate of female professors in EU countries has reached 20,8%, while the rate of female professors in Turkey has reached 33%, and Turkey has surpassed EU countries with this ratio.

The ratio of female professors in Turkey is equal to that of the USA (HEI, 2023). However, although the rate of women in academia has increased, the representation of women in management is still low. Considering the managerial position of women, women in Turkey are either prevented too much, exposed to gender inequality, or the managerial position is not preferred by women (Yıldız, 2018). The findings of the said study revealed that female academicians as administrators in education faculties are considerably less than men. Similarly, studies on female academics support the result of the research in question (Demir, 2018; Öztürk, 2011; Yıldız, 2018). On the other hand, although there is no direct research on the fields of specialization of education faculties administrators in the literature, in a study investigating the types of power use of education faculties administrators, it was found that education faculties administrators were unable to use their legal power to create an organization, supportive and success culture, to carry out corporate affairs properly and to discuss the subject of academic study areas. It has been concluded that their support is lacking (Özcan et al., 2014). Since the main task of education faculties is to train teachers equipped with the knowledge of the teaching profession, it is very important for the administrators of education faculties to consist of individuals who are specialized in the field of education, in terms of both teaching and supporting scientific research and forming and supporting organizational culture. Because the faculty member’s scientific field is from different disciplines, it brings different educational understandings, different institutional culture, and different management approach. In this context, it has been concluded that the administrators of education faculties are generally

specialized in the field of education. However, it should not be forgotten that the core staff of the education faculties opened in the last 20 years consists of faculty members who work especially in the fields of Science and Literature. Therefore, it should be taken into account that the administrators of the existing education faculties are not fully trained in the teacher training culture.

Another sub-problem to be answered within the scope of the research is whether there is a relationship between the career barriers of faculty members and their occupational burnout levels. In this direction, it was concluded that there is a moderately significant relationship between the career barriers of faculty members and their occupational burnout levels. It can be said that as the career barrier perception levels of faculty members increase, their levels of occupational burnout also increase. The fact that career barriers and the sense of burnout are interrelated and predictive concepts for the teaching profession (İnandı et al., 2013), a profession that is associated with the concept of career, also showed parallelism with the research results. In other words, it can be said that it is related to training a person in line with the expectations, goals and needs of the job assigned to him; It is very closely related to burnout, which is defined as the progress of a person's career (Aytaç et al., 2001), which is defined as the whole structure of work experiences throughout his / her life, and the loss of energy and confidence towards work (Leiter & Maslach, 2005). It can be said that the result of the research in question has been an expected situation especially for the academicians who have to deal with the important factors in the feeling of burnout by affecting their careers, such as the intense pressures related to publishing and having to advance their academic careers, and the fact that effective communication is established with the students (Budak & Sürgevil, 2005; Yoleri & Bostancı, 2012). In addition, when the literature is examined, there is no research that determines the relationship between burnout and career barriers of faculty members; Aiming to determine the significant relationship between the job satisfaction of the faculty of education members and their professional burnout levels (İnandı et al., 2013), the relationship between the occupational burnout levels of geography educators (Geçit, 2012) and faculty members according to various demographic variables (Gezer et al., 2009), it was also found that there are studies investigating the issue. However, in their study on research assistants by Terzi and Sağlam (2008), they found that the professional burnout levels of research assistants were at a moderate level, but their low salaries and their inability to follow the academic field increased burnout. In addition, Öztürk (2019) examined academicians' perceived mobbing and professional burnout levels according to various variables. As a result of the research, it was found that the mobbing and burnout levels perceived by academicians were above average, and the year of seniority affected these levels. While these studies reveal different variables that may be related to the occupational burnout level of faculty members, it has been concluded that the results of the aforementioned research are related to professional burnout and career barriers.

With the third sub-problem of the study, it was tried to determine whether the occupational burnout levels and career barriers of the faculty members in education faculties differ according to gender, title and academic fields. In this direction, it was concluded that there are significant differences between the gender groups of faculty members in terms of both occupational burnout and career barriers. The result of statistical analysis, it was found that the occupational burnout scores of female faculty members were higher than male faculty members in general and that they experienced more burnout than males in the "emotional exhaustion" sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of the occupational burnout scale, and a significant



difference was found between the groups. When the literature is examined, it is seen that there are studies supporting the research findings (Budak & Sürgevil, 2005; Diri & Kırıl, 2016; Geçit, 2012; Ghorpade et al., 2007; Lackritz, 2004; Murat, 2003; Purvanova & Muros, 2010). Orhan & Mavi Doğru (2018), on the other hand, in their study in which they examined academics' levels of professional burnout qualitatively, emphasized that academicians generally have high burnout levels and feel more burnout in the emotional exhaustion sub-dimension. However, academicians are seen as candidates for burnout because they have a profession where face-to-face communication is experienced and they are in constant communication with students, managers and colleagues (Blix et al., 1994). As a matter of fact, the research findings are similar to many research findings in the literature. Along with professional burnout, on the other hand, when compared to male faculty members, it was concluded that the scores of the female faculty members from the career barriers scale were also higher. In other words, it was determined that the scores they got from the sub-dimensions of institutional relations, opinion differences, demographic variables and career barriers in general were higher than male faculty members and there was a significant difference between the groups. Both gender and different demographic variables, differences of opinion with the managers in the institutions they work with, and some institutional problems can be effective in the career barriers of female faculty members. As a matter of fact, a significant difference was found between the groups in terms of gender, which is a very important variable. There are also studies in the literature (Acar, 1991; Aktuna et al., 2023; Bingöl, 2017; Özkanlı, 2007; Sağlamer, 2009; Yılmaz, 2005) revealing that especially female faculty members experience career barriers more than males. In addition, it is seen that female faculty members give more importance to taking responsibility, being appreciated, feeling of success, being cared for by the administrators than men. However, in addition to the responsibilities required by the job, the effort to devote more time to home and family responsibilities compared to men causes the expectation level of both themselves and their environment to increase and negatively affect their job satisfaction (Akman et al., 2006; Ehtiyar et al., 2019; Kaya & Büyükşen, 2016). Although the number of female academics in universities in our country is high and promising compared to many countries (Şentürk, 2015), universities, as an institution in society, are not independent of gender roles and it seems that female academics face many career obstacles (Bural, 2021).

When the levels of occupational burnout and career barriers of faculty members are examined according to academic title; it has been determined that there is a significant difference between professors, associate professors and assistant professors in terms of the overall total scores and sub-dimensions of the scale. It was concluded that in the sub-dimensions of career barriers, demographic variables and lack of resources, the level of experiencing career barriers of assistant professors is higher than that of professors. It can be said that the level of perception of career barriers is higher than that of professors due to demographic variables such as economic activities brought by scientific studies, lack of support abroad and staff shortages, or because they are just at the beginning of their careers. In addition, professional burnout levels differ between groups according to academic title. As a general burnout level, it was concluded that associate professors experienced more burnout than professors. In addition, in the emotional exhaustion sub-dimension, which is seen as the most basic and definitive state of burnout according to the research results (Polatçı, 2007), associate professors feel more burnout than professors. In the literature, there are studies (Ergin, 1995) that determine that the feeling of burnout is more experienced at the beginning of the career path and studies that support the research findings

(Budak & Sürgevil, 2005; Küçüksüleymanoğlu, 2007; Munar et al., 2015). The career process, which is very closely related to the academic profession; It consists of a number of promotion processes of the faculty member from the beginning to the highest academic degree. In Turkey, the practices in the career process can show subjectivity and the career process of academicians can be affected positively or negatively (Karataş et al., 2017). In this context, the reason why the level of career barriers of assistant professors who are just at the beginning of their career process is higher than professors may be related to this situation. Although there are studies (Deliorman et al., 2008) that found that the professional burnout levels of associate professors are higher than professors, especially in the dimension of emotional exhaustion, this may be due to demographic variables or some negativities related to the appointment promotion criteria experienced in the institutional sense. In addition to all this, the reason for the low level of burnout and career barriers among professors may be that they have achieved the success and cadres they deserve. Many studies in the literature support the findings of this study (Izgar, 2001; Maslach & Jackson, 1981; Tümkaya, 1996).

It was concluded that the levels of occupational burnout and career barriers of the faculty members did not make a significant difference between the groups according to their fields of profession. The fact that faculty members are experts in any of the fields of primary education, Turkish-social, mathematics-science, educational sciences, fine arts, foreign languages did not affect their burnout or career barrier compared to other fields. In the literature, there is no research that examines the relationship between the faculty members working in education faculties or their areas of expertise with burnout. However, as a result of a study examining occupational burnout levels; It has been determined that the personal achievement levels of the academicians of the faculty of economics and administrative sciences are lower than the academicians of the faculty of education and the school of physical education and sports (Ardıç & Polatçı, 2008). Despite this finding, in most of the studies, it was concluded that the burnout levels of academicians do not differ according to the main field of study or the faculty they work in (Araş & Karakiraz, 2013; Bilici et al., 1998; Konakay & Altaş, 2011; Kutanis & Karakiraz, 2013; Marakoğlu & Çetin Kargın, 2013). It can be stated that the reason for this situation may be due to the fact that the fields of profession do not have an effect on the general burnout or career barriers of the faculty members, because their fields of profession are related to the individual's own personal preferences and development.

Universities, which are the highest-level institutions among educational organizations, have an important place in the social structure. It is stated that academicians perform an extremely important profession in terms of both their own development and the quality of the students they will train (Hotamışlı et al., 2011). In this context, it is very important to reveal the levels of burnout and career barriers, which have a very important effect on the ability of faculty members with such an important profession to be productive, high quality, happy, and have strong communication in their profession, in order to guide further scientific research.

As a result, the needs of academicians can be taken into account in order to prevent the professional burnout of academicians, who have a very important effect on the formation of a qualified society, the number of faculty members in education faculties can be increased by improving working conditions and reducing course load, and situations such as lack of resources or demographic variables that hinder their careers can be eliminated. Consideration may be given to operating more objective processes, rather than subjective, regarding assignment escalation

criteria. In addition, the burnout or career barriers of academicians can be supported by qualitative studies, and more detailed research can be done and solution suggestions can be developed. However, in order to increase the representation of women in faculty management, the factors that prevent this situation can be revealed through scientific research and solutions can be developed. Problem-causing situations can be revealed by studying different variables that affect the performance of academicians.

### References

- Acar, F. (1998). Türkiye üniversitelerinde kadın öğretim üyeleri, 75 yılda kadın ve erkekler [Female faculty members in Turkish universities, women and men in 75 years]. *İstanbul: Turkish Economic and Social History Foundation Publications*, 313-321.
- Akman, Y., Kelecioğlu, H. & Bilge, F. (2006). Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri [Opinions of lecturers on the factors affecting their job satisfaction]. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 30(30), 11-20.
- Aktuna, G., Erdost, T. & Özvarış, Ş. B. (2023). Üniversitede akademik kariyer yapma ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between pursuing an academic career at university and gender]. *Journal of Continuing Medical Education*, 32(1), 1-14.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği), [Emotional exhaustion: an application to academic personal (The case of Gazi Osman Pasa University)]. *Journal of Gazi University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 10(2), 69-96.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. & Keser, A. (2001). Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları [Working life and career problems of academicians]. *Uludağ University Research Fund Management Directorate, Project (99/29)*.
- Bakioğlu, A. & İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri [Duties of the principal in the career development of the teacher]. *Educational Management in Theory and Practice*, 7(28), 513-529.
- Barut, Y. & Kalkan, M. (2002). On Dokuz Mayıs Üniversitesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [Examination of burnout levels of Ondokuz Mayıs University lecturers]. *Journal of Ondokuz Mayıs University Faculty of Education*, 14(1), 66-77.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler [Factors affecting burnout in high school and equivalent school teachers]*. Unpublished Doctoral Thesis, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bilici, M., Mete, F., Soylu, C., Bekaroğlu, M. & Kayakçı, Ö. (1998). Bir grup akademisyende depresyon ve tükenme düzeyleri [Depression and burnout levels in a group of academics]. *Turkish Journal of Psychiatry*, 9(3), 181-190. Available at <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2759855> Access date: 02.05.2021
- Bingöl, H. (2017). *Yükseköğretim kurumlarında spor eğitimi veren kadın akademisyenlerin kariyer engellerinin incelenmesi [Examining the career barriers of female academicians giving sports education in higher education institutions]*. Unpublished Doctoral Thesis, Malatya: İnönü University.
- Budak, G. & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama [An application on academic staff on the analysis of burnout and organizational factors affecting burnout]. *Journal of*

- Dokuz Eylül University Faculty of Economics and Administrative Sciences, 20(2): 95-108.
- Bural, F. (2021). *Akademide kadın olmak: Kariyer deneyimleri bağlamında bir araştırma [Being a woman in academia: A research in the context of career experiences]*. Unpublished Master's thesis, Antalya: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Çiçek Sağlam, A. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi [The relationship between the socio-demographic characteristics of academic staff and their burnout levels]. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 8(15): 407-420.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, (6th ed.). New York: Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]*. Ankara: Pegem akademi.
- Croom, D. B. (2003). Teacher burnout in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 44(2).
- Deliorman, R., Yıldız, S., Taştan Boz, İ. & Yiğit, İ. (2008). Akademik personelin tükenmişlik düzeyi: Marmara Üniversitesi örneği [Burnout level of academic staff: Example of Marmara University]. *Marmara University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 25(2), 465-497.
- Demir, S. (2018). Akademide kadın: Farklı disiplinlerden kadınların akademideki yeri ve aile yaşamlarıyla etkileşimi [Women in academia: The place of women from different disciplines in academia and their interaction with family life]. *Marmara University Journal of Political Sciences*, 6(1), 187-210. <https://doi.org/10.14782/marusbd.412643>
- Diri, M. S. & Kıral, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi [The effect of secondary school teachers' job satisfaction on professional burnout levels]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (39).
- Durak, H. Y. & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examination of burnout in teachers in terms of various variables]. *Journal of Gazi University Gazi Education Faculty*, 37(2), 759-788.
- Ehtiyar, V. R., Solmaz, C. & Üst Can, Ç. (2019). "Kadın akademisyen" olmak: Turizm alanındaki kadın akademisyenlere yönelik bir metafor çalışması [Being a "female academician": a metaphor study for female academicians in the field of tourism]. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(2), 296-318.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması [Burnout in doctors and nurses and adaptation of Maslach Burnout Scale]*. Bayraktar, R. & Dağ, İ. (Ed.) 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 143-154.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research, *How to design and evaluate research in education, seventh edition*. Boston: McGraw-Hill, 420.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Geçit, Y. (2012). Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri [Professional burnout levels of geography educators]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39), 88-103.

- Gezer, E., Yenel, F. & Şahan, H. (2009). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenleri arasındaki ilişki [The relationship between burnout levels of instructors and sociodemographic variables]. *International Journal of Social Studies*, 2(6): 243-250.
- Ghorpade, J., Lackritz, J. & Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of Career Assessment*, 15, 240-250.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in queensland schools: associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic or independent constructs. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.
- Hotamışlı, M., Karcı, A., Çetinel, H. & Çetinkaya, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademisyenliğe meslek olarak bakışı: İktisadi ve idari bilimler fakültesi ve eğitim fakültesinde karşılaştırmalı bir araştırma [University students' view of academics as a profession: A comparative study in the faculty of economics and administrative sciences and the faculty of education]. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 144-159.
- İnandı, Y., Tunç, B. & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki [The relationship between career barriers and job satisfaction of faculty of education faculty members]. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 219-238.
- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları [Stress in working life and ways of coping]*. Ankara: Sandal Publishing.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik [Burnout in school administrators]*. Ankara: Nobel Akademi.
- Karabıyık, L., Eker, M. & Anbar, A. (2008). Determining the factors that affect burnout among academicians. *Ankara University Journal of SSF*, 63(2), 91-115.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]*. Ankara: Anı Publishing.
- Karataş, T., Özen, Ş. & Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri [Opinions of academicians on career ladders and promotion criteria]. *Journal of Higher Education*, 7(2), 82-93.
- Kaya, Ş. D. & Küçükşen, K. (2016). The qualitative study on the assessment of career planning process among academicians women in management. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2441-2453.
- Konakay, G. & Altaş, S. S. (2011). Akademisyenlerde tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi örneği [Examination of burnout and job satisfaction levels in academicians in terms of demographic variables: Kocaeli University example]. *Sakarya University Journal of Science and Literature*, 2, 35-71.
- Korkmaz, A. (2003). *Kariyer yönetimi ve kariyer planlama [Career management and career planning]*. Unpublished Master Thesis, Manisa: Celal Bayar University.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). Burnout syndrome levels of education faculty academic staff. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 101-112.

- Kutanic, R. Ö. & Karakiraz, A. (2013). Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag Tükenmişlik Envanteri (CBI) ile ölçülmesi: Bir devlet üniversitesi örneği [Measuring burnout in academics with the Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A state university example]. *Journal of Business Science*, 1 (2): 13-30.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2004.07.002>
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: John & Wiley Sons.
- Lo, S., Stone, R. & Ng, C. W. (2003). Work-family conflict and coping strategies adopted by female married professionals in Hong Kong. *Women in Management Review*, 18(4), 182-190. <https://doi.org/10.1108/09649420310479381>
- Marakoğlu, K. & Kargın, N. Ç. (2013). Tıp Fakültesi araştırma görevlilerinde tükenmişlik sendromu ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi [Evaluation of burnout syndrome and related factors in medical faculty research assistants]. *Journal of General Medicine*, 23(4): 103-108.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-131.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5): 189-192.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). *Maslach Burnout Inventory: Third edition*. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Ed.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Scarecrow Education.
- McDonald-Fletcher, V. D. (2008). *The impact of stress and social support on burnout*. North Carolina State University.
- Munar, A. M., Biran, A., Budeanu, A., Caton, K., Chambers, D., Dredge, D. & Ram, Y. (2015). The gender gap in the tourism academy: Statistics and indicators of gender equality. While waiting for the dawn. *Tourism Education Futures Initiative (TEFI), Report I*.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik [Burnout in university lecturers]. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance*, 2(19), 25-34.
- Orhan, U. & Mavi Doğru, G. (2018). Türkiye’de devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerde tükenmişliğin incelenmesi: Nitel içerik analizi [Examination of burnout in academics working at state universities in Turkey: Qualitative content analysis]. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(2), 427-441.
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması [The effect of power use styles of education faculty administrators on organizational culture: A case study]. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 14(2), 545-569.
- Özkanlı, Ö. (2007). Türkiye’de kadın akademisyenlerin durumu [Situation of female academics in Turkey]. *Education and Science*, 32 (144), 59- 70.

- Öztürk, A. (2011). *Kadın öğretim elemanlarının cam tavan sendromu üzerine bir araştırma: Ankara Üniversitesi örneği [A research on glass ceiling syndrome of female lecturers: Ankara University example]*. Unpublished Master Thesis, Ankara: Gazi University.
- Öztürk, A. (2019). Akademisyenlerin algıladıkları mobbing ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Examining the mobbing and professional burnout levels perceived by academics according to various variables]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 314-325.
- Purvanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185.
- Sağlam, G. (2009). Women academics in science and technology with special reference to Turkey. Women status in the Mediterranean: their rights and sustainable development. (Edt: Ambrosi L. ect.). *Bari: CIHEAM*, pp. 45-61.
- Şentürk, B. (2015). Çokuz ama yokuz: Türkiye’deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz [We are many but we are not there: An analysis on academic women in Turkey]. *Viraverita E-Dergi*, (2), 1-22.
- Seyyar, A. ve Selek Öz, C. (2007). *İnsan kaynakları terimleri [Human resources terms]*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu [Professional reputation in Turkey: Transforming working life and social position of professions]. *Journal of Economy Culture and Society*, (1), 29-59.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *SAS for Windows workbook for Tabachnick and Fidell: using multivariate statistics. (No Title)*.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi [Determining the relationship between pre-school teachers’ professional competence perceptions and job satisfaction and burnout levels]*. Unpublished Master Thesis, İstanbul: Marmara University.
- Terzi, Y. & Sağlam, V. (2008). Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu [professional burnout situation of research staff]. *Physical Sciences*, 3(1), 52-58.
- Tetik, S. (2011). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu örneği [Determination of burnout levels of instructors: Salihli Vocational School example]. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 7(13), 339-350.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme [An investigation on burnout, family structure and social support relationships]*. Unpublished Doctoral Thesis, İstanbul: Marmara University.
- Tümkeya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları [Burnout in teachers, psychological symptoms and coping behaviors]*. Unpublished Doctoral Thesis, Adana: Çukurova University.
- Tuzgöl Dost, M. & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları [Professional problems of lecturers working in state and foundation universities]. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 16(2), 203-218.
- Uysal, D., Ersun Aydemir, E. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretimin istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi [Analysis of the concept of higher education and

- the impact of higher education on employment and economy in Turkey]. *Selcuk University Journal of Social Sciences Institute*, (35) 275-284.
- World Health Organization. (1998). The World Health Report: Life in the 21st century a vision for all. In *The world health report 1998: life in the 21st century A vision for all* (pp. 241-241).
- Yan, Z. & Jian-xin, W. (2007). The burnout phenomenon of teachers under various conflicts. *US-China education Review*, 4(1), 37-44.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri [Burnout levels of religious culture and ethics teachers]. *EKEV Akademy Journal*, 18(58), 315-332.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak [Being a female academic in Turkey]. *Journal of Higher Education and Science*, (1), 29-40.
- Yılmaz, E. (2005). *Akademik hayatta kadınların statüsü, istihdamı ve sorunları. ODTÜ-SDÜ karşılaştırması [Status, employment and problems of women in academic life. METU-SDU comparison]*. Unpublished Master Thesis, Isparta: Süleyman Demirel University.
- Yolcu, S. & Bostancı, M. Ö. (2012). Determining the factors that affect burnout and job satisfaction among academicians: A sample application on the Hitit University. *Turkish Studies*, 7(4), 589-600.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi* [Higher education information management system]. Ankara. Available at <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi* [Higher education information management system]. Ankara. Available at <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi* [Higher education information management system]. Ankara. Available at <https://istatistik.yok.gov.tr/>

### Geniş Özet

Gelişmiş, refahı yüksek bir ülke ve toplum olabilmenin en önemli şartı eğitim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bireylerin yeterli düzeyde bilgi ve beceriler ile donatılıp topluma kazandırılmasında yükseköğretimin etkisi oldukça büyüktür. Bu bağlamda gelişmekte olan ülkemizde de üniversitelere olan talep her geçen yıl artmaktadır. Türkiye’de son yıllarda üniversite sayısında artış olmuş ve vakıf devlet üniversitesi olarak ülkemizde üniversite sayısı toplam 207 üniversiteye ulaşmıştır. Bu kapsamda üniversitelerde çalışan öğretim elemanı sayısında da artış olmuştur.

Mesleki olarak insanlarla sürekli iletişim halinde olunması gereken bir meslek olan akademisyenler için de birtakım zorluklar yer almaktadır. Hem mesleklerini icra etmek için hem de kariyerlerini en ileriye taşıyabilmek için üniversitelerde görev yapan akademisyenleri bu süreçte tüketen birçok durum bulunmaktadır. Tükenmişlik duygusu birçok mesleği olduğu gibi akademisyenleri de oldukça etkilemektedir. Özellikle eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının tükenmişlik duygusunu yaşamaları ise öğretimin kalitesini düşmesine, öğretmen adaylarının almış oldukları eğitimin niteliğinin azalmasına sebep olacaktır. Öğretim elemanlarının mesleki tükenmişlik düzeyleri ve kariyer engelleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak, eğitim ve öğretim kalitesini artırmak adına oldukça önemlidir. Ayrıca bu araştırma ile eğitim fakültelerindeki yönetimlerin politikalarını şekillendirmede, öğretim elemanlarına destek sağlama stratejileri geliştirmede ve eğitim sisteminin kalitesini artırmada önemli sonuçlar ortaya çıkarabileceği ifade edilebilir. Diğer taraftan demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim seviyesi vb.) ile mesleki tükenmişlik düzeyleri ve kariyer engelleri arasındaki ilişkileri anlamak, bu faktörlerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini görmek açısından önemlidir. Bu bağlamda akademisyenlik mesleği, öğrencilerle yoğun etkileşim gerektiren, bilimsel araştırmalar yürütme ve akademik kariyer yapma süreçlerini içeren, zaman zaman yüksek beklenti ve taleple baş edilmesi gereken bir meslektir. Bu doğrultuda akademisyenler için de tükenmişlik duygusunun önemli bir problem



olduğunu söyleyebiliriz. Genel olarak alan yazını incelemesi yapıldığında; eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik yapılan araştırmaların sayısının az olması dikkat çekmektedir. Bu nedenle araştırmada, öğretim elemanlarının da tıpkı öğretmenler gibi mesleki tükenmişlik, kariyer engelleri, deneyimleri ve gereksinimleri olduğunu göz önünde bulundurarak mesleki tükenmişlik ve kariyer engelleri düzeylerini, aralarındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre farklılaşım farklılaşımına durumunu belirlemek amaçlanmıştır.

Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ve kariyer engelleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi ile örneklem grubu belirlenmiştir. Türkiye'deki devlet üniversitelerine bağlı eğitim fakülteleri, Türkiye'de bulunan her coğrafi bölgeden eğitim fakültelerinin yer almasına dikkat edilmesi ve buldukları bölgede yer alan öğrenci kapasitesi fazla olan büyük üniversitelerin eğitim fakültelerinin tercih edilmesi örneklemin ölçütünü oluşturmuştur. 306 öğretim üyesi araştırmacının örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile kariyer engelleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanında "Kariyer Engelleri Ölçeği ve Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama aracı Google Forms olarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma verilerinin analizini gerçekleştirmek için SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırmada alt problemler doğrultusunda ilk olarak öğretim üyelerinin demografik özellikleri betimlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 306 öğretim üyesinin genel olarak çoğunluğunun; erkek, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip, uzmanlık alanlarının eğitim bilimleri, ünvanlarının doktor öğretim üyesi, yabancı dil düzeylerinin "iyi" ve haftalık ders saatlerinin 21-25 saat aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretim üyelerinin demografik özellikleri doküman inceleme yöntemi ile belirlenirken örnekleme dâhil edilen 34 eğitim fakültesinin yöneticilerinin demografik özellikleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda 34 eğitim fakültesinin yöneticileri, cinsiyetleri ve uzmanlaştıkları alanlar kapsamında incelenmiştir. Sonuç olarak söz konusu eğitim fakültelerinin çoğunluğunun erkek yöneticiler tarafından yönetildiği; öğretim üyelerinin de çoğunluğunun uzmanlık alanlarının eğitim ile ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretim üyelerinin kariyer engelleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin kariyer engeli algılama düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Öğretim üyelerinin cinsiyet grupları arasında hem mesleki tükenmişlik hem de kariyer engelleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretim üyelerinin mesleki tükenmişlik puanlarının genel olarak erkek öğretim üyelerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretim üyelerinin mesleki tükenmişlik ve kariyer engelleri düzeyleri akademik unvana göre incelendiğinde; profesörler, doçentler ve doktor öğretim üyeleri arasında ölçeğin genel toplam puanları ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer engelleri alt boyutlarından demografik değişkenler ve kaynak yetersizliği alt boyutunda doktor öğretim üyelerinin kariyer engeli yaşama düzeylerinin profesörlerden fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca genel tükenmişlik düzeyi olarak doçentlerin profesörlerden daha fazla tükenmişlik hissi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin mesleki tükenmişlik ve kariyer engelleri düzeylerinin uzmanlık alanlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin; temel eğitim, Türkçe-sosyal, matematik-fen, eğitim bilimleri, güzel sanatlar, yabancı diller alanlarının herhangi birinde uzman olmaları onların diğer alanlarla kıyaslandığında tükenmişlik veya kariyer engeli yaşama durumlarını etkilememiştir.

Sonuç olarak nitelikli bir toplumun oluşmasında çok önemli etkiye sahip akademisyenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına engel olmak için akademisyenlerin ihtiyaçları dikkate alınabilir, çalışma şartları iyileştirilip ders yükleri azaltılarak eğitim fakültelerinde öğretim üyesi sayıları artırılabilir, kariyerleri önünde engel olan kaynak yetersizliği veya demografik değişkenler gibi durumlar ortadan kaldırılabilir. Atama yükseltme ölçütleri ile ilgili öznel değil, daha nesnel süreçlerin işletilmesi dikkate alınabilir. Ayrıca akademisyenlerin tükenmişlik veya kariyer engeli yaşama durumları nitel çalışmalarla da desteklenerek daha ayrıntılı araştırmalar yapıp buna yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 760-775, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## LİSELERİN YIYECEK İÇECEK HİZMETLERİ BÖLÜMÜNDE GIDA İSRAFI EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Erol GEÇGİN\***

*Geliş Tarihi: 7 Şubat 2024*

*Kabul Tarihi: 26 Nisan 2024*

### Öz

Gıda israfı, sosyal, çevresel ve ekonomik sonuçlarıyla dünya genelinde ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Geleceğin yiyecek ve içecek işletmelerinde çalışacak olan şeflerin Mesleki ve Teknik Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri bölümlerindeki öğrencileri olacağı düşünülerek gıda israfını azaltma ve kaynakları koruma konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın temel amacı, söz konusu bölümlerdeki gıda israfı eğitiminin durumunu belirlemektir. Bu kapsamda öncelikle Millî Eğitim Bakanlığının Yiyecek İçecek Hizmetleri bölümü çerçeve programından faydalanılarak müfredat incelenmiştir. Daha sonrasında öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış olup, öğrencilerin gıda israfı konusundaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle değerlendirilmiştir. Görüşme formu kullanılarak 7 farklı bölgeden toplam 14 Yiyecek İçecek Hizmetleri öğrencisiyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin gıda israfını tanımlamaları, israf duyguları, mutfak eğitiminde israf konusundaki görüşleri, israfı önlemeye yönelik kullandıkları yöntemler ve çözüm önerileri incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda müfredatın gıda israfı ve gıda kurtarma konusunda bu konulara yer verilmediği için yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin bu konulara karşı tutumlarının bilinçli olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak çalışmadan elde edilen veriler ışığında Mesleki ve Teknik Liselerin ders uygulama mutfaklarında gıda israfını azaltmaya yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Gıda israfı, gastronomi eğitimi, şef adayları, yiyecek içecek hizmetleri.

### EVALUATION OF FOOD WASTE EDUCATION IN THE FOOD AND BEVERAGE SERVICES DEPARTMENT OF HIGH SCHOOLS

#### Abstract

Food waste emerges as a serious problem worldwide with its social, environmental and economic consequences. Considering that the chefs who will work in food and beverage businesses of the future will be today's students in the Food and Beverage Services departments of Vocational and Technical High Schools, they need to be conscious about reducing food waste and protecting resources. In this regard, the main purpose of the study is to determine the status of food waste education in these departments. In

\* Dr. Öğr. Üyesi; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Turizm Fakültesi, [erolgecgin@yyu.edu.tr](mailto:erolgecgin@yyu.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 07.11.2023 tarih ve 12 sayılı karar.

this context, the curriculum was first examined using the framework program of the Food and Beverage Services department of the Ministry of National Education. Afterwards, interviews were held with the students. Qualitative research methods were used in the study, and students' opinions on food waste were evaluated using semi-structured interview techniques. In the interviews conducted with a total of 14 Food and Beverage Services students from 7 different regions using an interview form, the students' definitions of food waste, their feelings of waste, their views on waste in culinary education, the methods they use to prevent waste and their solution suggestions were examined. As a result of the document review, it was seen that the curriculum was insufficient regarding food waste and food recovery as these topics were not included. In the interviews conducted with the students, it was determined that the students' attitudes towards these issues were not conscious. Finally, in the light of the data obtained from the study, solution suggestions to reduce food waste in the course practice kitchens of Vocational and Technical High Schools are presented.

**Keywords:** Food waste, gastronomy education, future chefs, food and beverage services.

## Giriş

Gıda israfı, insan tüketimi için hazırlanan yenilebilir ürünlerin kayıplarını ifade etmektedir. Bu süreç topraktan başlayarak sofraya kadar devam eden bir süreçtir. Her aşamada kayıpların yaşanabiliyor olması kaçınılmazdır ancak israfı azaltmak için gıdayı üretenlerin ve tüketenlerin bilinçli olması önemlidir. Ekonomik ve çevresel etkilerinin yanı sıra insan sağlığına dolaylı olarak verebileceği zararlardan ötürü çoğu ülke ve sivil toplum kuruluşları tarafından bu durumu problem olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2021, s. 22).

Dünyada üretilen gıdaların dört milyar tonluk kısmın (toplam üretimin üçte birine denk düşmektedir) israf edildiği bilinmektedir. Bu gıda kaybının %44'ü gelişmekte olan ülkelerde ortaya çıkarken %56'sının gelişmiş ülkelerde gerçekleştiği bilinmektedir. İsrاف, üretimin ve tüketimin farklı safhalarında görülürken; gelişmiş ülkelerde perakende ve tüketim aşamalarında daha çok yaşandığı, gelişmekte olan ülkelerde ise üretim, işleme, saklama, dağıtım ve pazarlama aşamasındaki alt yapı eksikliklerinden meydana geldiği tespit edilmiştir (Demirbaş, 2018, s. 522).

Gelişmiş olan ülkelerde marketten satın alınan gıdaların yaklaşık üçte biri evsel atık olarak israf edilmektedir. Bu kayıp oranları sebze ve meyvelerde %35'i, tahıl ve baklagillerde toplam üretimin %15'ini bulmakta ve bazen daha yüksek oranlarda olabilmektedir (Premanandh, 2011, s. 2710). Son yıllarda global ölçekte israf edilen ya da kaybedilen yiyeceklerin dörtte biri engellenebilirse, dünyadaki 840 milyon aç insan doyurulabilir (Demirbaş, 2018, s. 523). Tüketicinin dengesiz dağılması sosyal ve ekonomik olarak zaten uçurum olan ülkeler arasında adaletsizliği daha da derinleştirmektedir. Gıda kayıplarının doğrudan ekonomik ve sosyal etkileri olduğu gibi olumsuz çevresel etkilere de neden olmaktadır (FAO, 2011, s. 49). Organik malzemeler havasız ortamda çok yavaş bir şekilde çürür. Bu havasız süreçten dolayı metan, sera gazı ve azot ağırlıklı amonyak ortaya çıkar. Ayrıca bir şehrin çöplerinin araçlarla taşınma işi de fosil yakıt tüketimini ve bundan kaynaklı egzoz gazı salınımını arttırır. Sınırlı doğal kaynaklar kötüye kullanımı iklim değişikliğini de dolaylı yoldan hızlandırmaktadır (Louie, 2019, s. 7). Atıkların kontrolsüz bir şekilde çöpe atılması anaerobik ortamlar yaratır. Bunun sonucunda ortaya çıkan, çöp depolama sahasındaki sera gazları atmosferi kirletir ve amonyak toprağa ve sulara sızar. Atıkların çöpe dökülmesi

gerekiyorsa bile bunlar bilinçli bir şekilde dönüştürülerek yapılmalıdır. Eğer anaerobik ayrışma çürütücü olarak adlandırılan yapıların içinde kasıtlı olarak gerçekleşirse bu ve diğer yan ürünler enerji üretmek için kullanılabilir. Metan ve karbondioksitten oluşan biyogaz elektrik ve ısı üretmek için ya da doğalgaz yerine kullanılabilir. Kalan sıvılar ise gübre olarak dönüştürülmüştür. Çürüyen katı malzemeler hayvan yatak malzemesi ya da biyoçözünür saksılar gibi peyzaj ürünleri biçiminde yeniden hayat bulabilir (Louie, 2019, s. 123). Gıda israfının üretici aşamalı kaybını aza indirmeyi amaçlayan bu çalışmada Türkiye de gıda israfı eğitim durumunu görmemizi ve eğitim alanındaki eksiklikleri ortaya koymuştur. Bu çalışma belirtilen özelliğiyle diğer çalışmalardan ayrılmıştır. İncelenen çalışmalar içinde hem tüketicileri hem de gıda üreticileri olan liselerin yiyecek içecek hizmetleri bölümündeki aşçı aday öğrencilerine yönelik gıda israfına yönelik tutumlarının ve bilgilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### 1. Kavramsal Çerçeve

Dünyada nüfusun hızla artmasına bağlı olarak gıda israfı da her geçen gün artmakta, ekonomik ve çevresel etkilerinin yanı sıra insan sağlığına dolaylı olarak verebileceği zararlardan ötürü çoğu ülke ve sivil toplum kuruluşları tarafından problem olarak değerlendirilmektedir. Evrensel gıda kaybı tahmini olarak ilk kez 2019 yılında FAO tarafından yayınlanmıştır. Yayınlanan bu verilere göre üretilen gıdanın %13,8'i tarımsal süreçlerde kaybolmakta ya da israf edilmektedir (Tekiner, 2021, s. 124).

Gıda israfı; sosyal, finansal ve çevresel boyutlardaki olumsuz etkileri nedeniyle ciddi bir evrensel sorun haline gelmiştir. Birçok ülkede ve uluslararası kuruluşlarda gıda israfının önlenmesine yönelik birçok çalışmanın yapılması bu problemin evrensel boyutta olduğuna kanıt niteliğindedir. Son yıllarda gıda israfının önlenmesi için küresel girişimlerin yoğunlaştığı konuların en başında kişilere bilinç kazandırmak geldiği görülmektedir. Bu kapsamda: politika ve strateji geliştirmek, sorulara çözüm geliştirecek bilincin artırılması, gıda israfı konusunda eğitim girişimlerinin artırılması ön plana çıkmıştır (Demirbaş, 2018, s. 524).

Birleşmiş Milletlerin yayımladığı 2021 Gıda İsrafı Endeksi Raporunda, dünya çapında bir yıllık süre içerisinde 931 milyon ton gıdanın israf edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Bu rakam evrensel boyutta, evlerde, gıda üretimi yapan ticari işletmelerde, pazar ve marketlerde üretilmiş ve tüketime hazır olan gıdaların %17'sinin çöpe atılıp israf olması demektir (<https://www.bbc.com>). Yine bu raporda Türkiye'de yılda 7,7 milyon tondan daha fazla gıdanın atık olduğunu ve israf edildiği bilgisine yer verilmektedir. Bu da bir yılda kişi başına 93 kg gıda israfı ile Türkiye'nin en fazla gıda israfı yapan ülkelerden biri olduğunu gösteren kanıt niteliğindedir (<https://www.bbc.com>).

Evrensel çapta hem ekonomik hem de çevresel bir sorun olan gıda israfının en çok karşılaşıldığı yerlerden biri de yiyecek içecek işletmeleridir. İşletmelerdeki gıda israfının genellikle çalışan kaynaklı, tüketici kaynaklı, işletme kaynaklı ve hatalı menü planlamasından kaynaklı israf olmak üzere dört farklı nedeni olduğu bilinmektedir (Ekincek ve Şenol, 2023, s. 503). Antalya, Ankara, Denizli, Gaziantep, İzmir ve İstanbul illerinin beş yıldızlı otel işletmelerinde yapılan bir araştırmaya göre, günlük gıda israfı miktarı yaklaşık 6 ton kg olup, tüm atıklarının toplamının %70'ine denk gelmektedir. Konaklama işletmelerinde en çok gıda kaybının ve israfının meydana geldiği birimler: servis, mutfak ve bar hizmetleridir. Yine bu işletmelerde israfın artmasına sebep olan diğer faktörleri; kalitesiz malzeme kullanımı,

personellerin gıda israfı konusunda yeterli eğitime bilince sahip olmaması, müşterilerin tabaklarına tüketebileceklerinden daha fazla ürün almaları, pişirme ve saklama koşullarının elverişsizliği, depolama sorunları ve bilinçsiz satın alma olarak sıralamak mümkündür (EPA, 2010; Şahin ve Bekar, 2018, s. 1043). Yine yemek üretim tesislerinden biri olan toplu beslenme (Catering) işletmelerinde kişi başı günlük 38-50 g ekmeğin israf edildiği bilinmektedir (Arslan & Yüksel, 1985, s. 318).

## 2. Literatür Taraması

Kurt, Nazik & Işın (2020) Otel İşletmelerinde Gıda İsrafına Yönelik Davranışların İşletme Karlılığına Etkisi: Eskişehir Örneği çalışmasında otel işletmelerindeki mutfak personellerinin gıda israf kaybına yönelik bilgileri ve davranışları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada çalışanların bayatlayan ürünlerin nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Aşçılık eğitimi almış mutfak personellerinde gıda israfı oranı daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güner ve Çirişoğlu (2021) Birinci Sınıf Restoranlarda Oluşan Gıda Atıklarının Oluşum Süreci Üzerine Bir İnceleme (Ankara - Çankaya Örneği) çalışmasında 13 adet birinci sınıf restoranın yöneticisi/sahibi ile görüşülmüştür. Bu araştırmalar esnasında en fazla atık ve kaybın üretim aşamasında ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu duruma öneri olarak mutfak personeline gıda atıklarını değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Zıvalı Bilgin ve Özen (2021), 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Uygulanan Gıda Atık Yönetim Prensipleri Üzerine Bir Araştırma: Ankara İli Örneği çalışmasında aşçılarla yaptığı görüşmelerde gıda kayıplarının %80 oranından servis, %10 oranında ise mutfaktaki ön hazırlıklar sırasında yaşandığı tespit edilmiştir.

Karakan ve Çolak (2021) Serpme Kahvaltıdaki Gıda İsrafı Üzerine Bir Araştırma, çalışmasında Gaziantep ilindeki serpme kahvaltı veren yiyecek içecek işletmelerinin oluşturduğu gıda israfının boyutunu tespit etmiş ve önlenmesine yönelik öneriler sunmuştur. Sonuç olarak serpme kahvaltı türünde verilen hizmetlerin ülkemizde 100 milyarlık israfın oluştuğunu ve bu bağlamda birçok ürünün (peynir, zeytin, reçeler vb.) tüketilmeden çöpe atıldığını belirtmiştir. Misafirlerin bu kahvaltı tipine yönelik taleplerinden dolayı bu alışkanlığın tamamen ortadan kaldırılamayacağı lakin gıda israfını azaltmak ve önlemek için müşterileri bilinçlendirmek ve farkındalık çalışmaları yapmak tavsiye edilmiştir.

Şenel ve Çılgınoğlu (2022), Otel işletmelerinin Gıda İsrafı Konusundaki Eğilimleri: Kastamonu Örneği, çalışmasında gıda atıklarının en çok öğünde ve neden meydana geldiği tespit edilmiştir. İşletmelerde gıda atıklarının en çok ortaya çıktığı öğünün %83,33 oranında kahvaltı öğünü olduğu belirtilmiştir. İşletmelerin en çok kayıp ve atık yaşadıkları süreçler ise %66,6 servis süresi, %33,4 üretim sürecidir.

Gıda kaybı / israfı kavramına yönelik yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar çıktığı görülmüştür. Ortak öneri olarak ise gıda israfı konusunda mutfak personellerinin eğitimi olması atık oranını azalttığı/azaltacağı yönündedir.

### 3. Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

#### 3.1. Amaç ve Önemi

Bu çalışmanın amacı yiyecek içecek hizmetleri bölümündeki gıda israfı eğitimin değerlendirilmesi ve öğrencilerin bu konudaki bilgi düzeyleri, tutumları, israfı azaltma konusundaki istekliliklerini tespit etmektir. Bununla birlikte müfredatın öğrencilere bu konuda ne kadar faydalı olduğunu tespit edebilmek de amaçlanmıştır.

Yiyecek içecek hizmetleri bölümü öğrencilerinin birer tüketici olmasının yanı sıra geleceğin şef adayları olacak olmaları bu çalışmayı gerekli ve önemli kılmaktadır. Gıda israfı konusunda bilgili ve duyarlı olmaları gelecekte yönetecekleri mutfakların atık oranlarını olumlu anlamda etkileyebilecekleri inancı gıda israfı konusunda önemli bir adım olarak nitelendirilebilir. Mutfakları şefleri yönetir ve gıda atıklarını da engellemek büyük oradan mutfak şefinin inisiyatifindedir. Atıkları nasıl değerlendirebileceğini bilen bir şef mutfağındaki aşçılara da bunu aktarabilir ve gerekli görürse zorunda bırakabilir. Bu sebepten dolayı sektörün temelinden yetişecek olan şef adaylarına gerekli bilinç oluşturulması önemlidir.

#### 3.2. Yöntem

Bu çalışmada liselerin yiyecek içecek hizmetleri bölümünde gıda israfı eğitiminin ne düzeyde ve bilinçte olduğu incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2018) göre fenomenolojik araştırma modeli; araştırılan olguya ilişkin deneyimlerin kişiler için ne ifade ettiği şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmacılar, bir kavramı tecrübe etmiş bireylerden veri toplamakta ve genel olarak tüm bireyler için deneyimin özünü oluşturan karmaşık bir tanım geliştirmektedirler. Bu tanım, bireylerin yaşadıkları deneyimin "ne" olduğu ve bu deneyimi "nasıl" tecrübe ettikleri ile ilgilidir (Moustakas, 1994). Fenomenoloji sadece bir tanımlama değil, aynı zamanda araştırmacının deneyimleri anlamlandırdığı ve yorumladığı bir süreçtir. Araştırmacı, fenomeni anlamaya çalışırken farklı anlamlar arasında arabuluculuk yaparak, deneyimlerin içerdiği derin anlamları ortaya koymaya çabalamaktadır. Bu süreç, deneyimlerin ötesindeki anlam tabakalarını keşfetmeye çalışmayı içermektedir (Van Manen, 1990).

Çalışmada ulaşılması hedeflenen araştırma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, çalışmanın amacı doğrultusunda en fazla veriye ulaşmayı hedefler (Arlı ve Nazik, 2001: 75). Araştırma grubunun niteliği, çalışmanın amacına göre belirlenir. Literatürde amaçsal örnekleme farklı şekillerde sınıflandırılır ve alt dallara ayrılır, bunlar arasında benzeşik, tipik, tabakalı, ölçüt, kritik durum, aykırı, fırsatçı ve maksimum çeşitlilik örnekleme bulunmaktadır (Baltacı, 2018). Bu çalışmada farklı bölgelerdeki örneklemden yararlanarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce ilgili literatür tarandı ve değerlendirildi. Daha sonra görüşme soruları belirlendi ve formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alanda en az beş yıl deneyime sahip ve doktora ünvanına sahip beş ilgili uzmana, iki eğitim bilimleri uzmanına ve bir Türk dili uzmanına danışıldı. Tüm bilimsel araştırmalar, etik ilkeler çerçevesinde geçerli ve güvenilir bilgi üretme amacını taşır. Bu çalışmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edildi.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacı kontrolüyle bulguların doğruluğunu sağlamak için belirli süreçler aracılığıyla ifade edilir. Nitel bulguların doğruluğunu sağlamak için bir veya

daha fazla geçerlik stratejisinin uygulanması araştırmacılara önerilir. Temelde sekiz geçerlik stratejisi bulunmaktadır ve bu çalışmada üçgenleme geçerliliğine başvurulmuştur (Creswell, 2017, s. 201-202). Üçgenlemede ise araştırmacı tarafından ilk kodlaması yapıldıktan sonra tekrar ikinci bir kodlama yapılarak tüm mülakatlardan yorumlar yapılmıştır. Çoklu analizci bakış açısıyla ortak karara varılan kodlar analize tabi tutulmuştur. Bu şekilde çalışmanın geçerliği sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme tekniği ile veri elde edilirken örneklemin 6 ile 16 kişilik gruplar olarak belirlenmesi önemlidir. Bu, bu miktarın görüşmelerin daha açık, hatasız ve kolay bir şekilde analiz edilebilmesine olanak sağlamasıyla ilgilidir. Aksi takdirde, daha büyük örneklerle elde edilen verilerin gözden kaçırılma veya yanıltıcı sonuçlara varma riski artabilir (Başkale, 2016). Görüşmelerde, mülakat yapılan kişilerden onam alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile ses kaydı alınmıştır. Daha sonra alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin yedi bölgesinden birer il olmak üzere toplam 7 ilde kız ve erkek öğrenci grupları olarak ikişer öğrenciden toplam 14 Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin yiyecek içecek hizmetleri öğrencileri oluşturmuştur. Bu araştırmadaki veriler iki boyutlu olup araştırmanın bir diğer kısmında; Milli eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümü Çerçeve Öğretim Programından (2023) yararlanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan verilerin toplana bilmesi için gerekli olan etik kurul izin belgesi Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu, 07.11.2023 tarihi ve 2023/27-07 karar/sayısı numarası ile alınmıştır. Çalışma 22 Kasım-25 Aralık 2023 tarihleri arasında, telefon yoluyla yapılandırılmış 5 soru sorularak yapılmıştır. Katılımcıların özelliklerin tespitinde ise; cinsiyet, bulunduğu il ve sınıf kademesine ait soruların yer aldığı bir tanıma soru formu kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından yapılan telefon görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeden alınan veriler kayıt altına alınıp daha sonrasında bilgisayar ortamına analiz edilmiştir.

Görüşme soruları şu şekildedir:

- 1) Gıda israfı kavramı size neyi çağırıyor? Okulunuzun mutfağında uygulama yaparken gıda israfı yapıldığını düşünüyor musunuz?
- 2) Gıda israfı konusunda aileniz ve öğretmenleriniz tarafından yeterince bilinçlendirildiğinizi düşünüyor musunuz? Sizce gıda israfı üzerinde durulması gereken bir konu mu? Evet ya da hayır ise neden?
- 3) Gıda israfını önlemek için öğretmenlerinizle birlikte daha önce proje / ödev / TÜBİTAK çalışması vb. bir girişiminiz oldu mu? Olmadıysa yapmayı düşünür müsünüz? İlginizi çeken bir konu mu?
- 4) Uygulama derslerinizde gıdaların israfını önlemek için saklama / kurutma / dondurma / konserve vb. yöntemlerin hangi veya hangilerini derste uygulamalı olarak işlediniz? İşlediyseniz dersler verimli geçti mi? Daha verimli geçmesi için önerileriniz nelerdir?
- 5) Okulunuzda gıda israfını önleme konusunda yeterli eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz? Yeterli eğitim almadığınızı düşünüyorsanız önerileriniz nelerdir? Neler yapılırsa daha az israf ile uygulama dersleri tamamlanmış olur?

## 5. Bulgular

### 5.1 Doküman Analizine Yönelik Bulgular

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Yiyecek İçecek Hizmetleri bölümünün 9, 10, 11 ve 12. sınıf kademelerinde Gıda İsrafi, Saklama Yöntemleri ve Sürdürülebilirlik dersleri olup olmadığı doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu verilerden elde edilen bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Millî Eğitim Bakanlığı Çerçeve Öğretim Programında Sürdürülebilir Gastronomi, Gıda İsrafi ve Saklama Yöntemleri Derslerine Yönelik İnceleme

Sınıf	Sürdürülebilir Gastronomi	Gıda İsrafi	Saklama Yöntemleri
9.	Yok	Yok	Yok
10.	Yok	Yok	Yok
11.	Var	Yok	Yok
12.	Var	Yok	Yok

Kaynak: [https://megep.meb.gov.tr/cop/cop9/yiyecek\\_9.pdf](https://megep.meb.gov.tr/cop/cop9/yiyecek_9.pdf)

Tabloda görüldüğü üzere Sürdürülebilir Gastronomi dersinin 11. ve 12. sınıf kademelerinde verilmesi, ancak seçmeli bir ders olması, öğrencilerin tercihine bağlı olarak okullarda uygulanmasının zorunlu olmadığını göstermektedir. Ancak yapılan görüşmeler ve doküman analizi sonucunda, Sürdürülebilir Gastronomi dersinin görüşme yapılan illerdeki hiçbir okulda verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bu alandaki bilgi ve becerileri kazanma şansının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, gıda israfı konusunun müfredatta ders olarak yer almadığı ve doküman analizi sonucunda Gıda İsrafi ve Saklama Yöntemleri derslerinin olmadığı görülmüştür. Yalnızca saklama yöntemlerinin 9. sınıfta zorunlu olarak verilen Temel Yiyecek Üretimi ve Servis Atölyesi dersinin bir konusu olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu konunun teorik olarak işlenmesine rağmen uygulama kısmında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama derslerinde saklama yöntemlerinin ders sonlarında zorunlu olarak yapıldığı, ancak öğrencilere sadece mutfak hızını artırmayı amaçlayan bir yaklaşım benimsendiği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilere konunun öğrenilmesi ve anlaşılması açısından yeterli bir fırsat tanımadığı gibi, gıda israfı ve saklama yöntemleri konusunun öğrenciler tarafından akılda kalıcı bir şekilde öğrenilmediğini göstermektedir. Sonuç olarak, müfredatın gözden geçirilmesi ve uygulamalı derslerin içeriğinin zenginleştirilmesi, öğrencilere bu önemli konuları daha etkili bir şekilde öğrenme fırsatı tanıyabilir. Ayrıca, sürdürülebilir gastronomi ve gıda israfı konularının daha geniş kapsamlı bir şekilde ele alınması, öğrencilerin bu konularda bilinçlenmelerine ve gelecekte daha sürdürülebilir bir yaklaşım benimsemelerine katkı sağlayabilir.



## 5.2. Görüşmelerin Betimsel Analizine Yönelik Bulgular

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf Kademesi	Bulunduğu İl
K1	Kız	11	İstanbul
K2	Erkek	11	İstanbul
K3	Kız	12	Van
K4	Erkek	12	Van
K5	Kız	12	Zonguldak
K6	Erkek	12	Zonguldak
K7	Kız	12	Gaziantep
K8	Erkek	12	Gaziantep
K9	Kız	12	Ankara
K10	Erkek	11	Ankara
K11	Kız	11	Muğla
K12	Erkek	11	Muğla
K13	Kız	12	Adana
K14	Erkek	12	Adana

Katılımcıların demografik verileri incelendiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Yiyecek İçecek hizmetleri bölümünde okuyan 7 erkek 7 kız öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar Türkiye'nin 7 bölgesinden 7 farklı ilden seçilmiştir. Sınıf kademesi olarak 11. ve 12. Sınıflar tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen kodlamalar ışığında 4 ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar:

1. Gıda israfına yönelik duygu ve tutumlar,
2. Gıda israfı konusunda aile ve öğretmenler tarafından bilinçlendirme düzeyleri,
3. Uygulama derslerinde gıda israfı yapılmasının nedenleri,
4. Öğrencilerin sunduğu çözüm önerileridir.

## 5.3. Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Gıda İsrafına Yönelik Duygu ve Tutumları

Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümü öğrencilerinin gıda israfına yönelik duygu ve tutumlarını açıkça yansıtan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur. Veriler genel olarak değerlendirildiğinde katılımcılar arasında genel bir farkındalık ve endişe bulunduğu gözlenmiştir.

*K4: "Günümüzde okul mutfakları olsun normal mutfaklar olsun gıda atığı çok fazla çıkıyor bunu önlemek çok önemli çünkü gıda hayatımızın her alanında gıdaya ihtiyacımız var."*

*K7: "Çok fazla alışveriş yapmamız gerektiğini gerektiği kadar almamız gerektiğini. Aklıma başka bir şey gelmiyor."*

*K3: "Üstünde durulması gereken önemli bir konu. Yapılması gereken çok şey var ama kimse bir şey yapmıyor."*

K1: “Gıda bizim temel ihtiyaçlarımızdan biri olduğu için yaşamsal faaliyetlerimiz üzerinde çok etkisi var. Eğer israf edersek yaşamsal faaliyetlerimizde kötü etkilenir. Gıdaya çoğu insan erişemediği için dikkatli olmalıyız. İsraf etmeyip ihtiyacımız kadar kullanmamız gerektiğini düşünüyorum.”

K2: “Aklıma yapılan yemekler ekstra bulaşıklar geliyor. Gıda israfı bende yapılan yemeklerden kalan ekstra atıkları çağrıştırıyor.”

K6: “Topraktan ya da sudan aldığımız ürünler gereksiz bir şekilde ihtiyacımız üzerinde harcama yaparsak eğer gıda israfı yapmış oluruz.”

K5: “Ülkemiz ekonomik olarak iyi durumda değiliz ekonomik şartlar için. Eğer buna yeterince dikkat etmezsek Afrika ülkeleri gibi zor durumda kalabiliriz. Dünya ve ülke çapında dikkat etmezsek bu çok daha farklı sonuçlar doğurabilir. Tüketimde kontrolü sağlamazsak gıdaların üretimi daha da zorlaşacak. İleride çok daha fazla da olabilir. Üretimiz kısıtlı sonuçta eğer buna dikkat etmezsek elimizdekini de israf etmiş olacağız.”

K14: “Çok fazla alışveriş yapmak ve onları tüketememek gibi düşünüyorum. Bu da zaten gıdaya erişemeyen insanlara haksızlık gibi geliyor.”

Görüşmeler sonucu ortaya çıkan temel temalara göre, Katılımcılar, gıda israfının sadece okul mutfaklarıyla sınırlı olmadığını, genel olarak toplumun her kesiminde önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir (K4, K3). Bu durumun, yaşamsal faaliyetlerin ve temel ihtiyaçların bir parçası olan gıda üzerinde ciddi etkileri olabileceğine vurgu yapılmıştır (K1). Alışveriş alışkanlıklarına dikkat çeken öğrenciler, gıda israfını önlemenin temelinde bilinçli tüketim ve ihtiyaca uygun alışveriş yapma alışkanlıklarının geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (K7, K1). Ekonomik boyutları da ele alan katılımcılar, gıda israfının ekonomik zorluklara neden olabileceğini ve bu durumun ülkelerin genel ekonomik durumunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir (K5). Gıda israfının çevresel etkileri üzerine düşünen öğrenciler, doğal kaynakların verimli kullanılması ve israfın azaltılmasının çevresel sürdürülebilirlik için önemli olduğunu vurgulamışlardır (K6, K5). Öğrenciler, gıda israfının genel bir sorun olduğunu fark etmelerine rağmen, bu konuda toplumda yeterince bilinç olmadığını ve eyleme geçilmediğini ifade etmişlerdir (K3).

#### 5.4. Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Gıda İsrafı Konusunda Aile ve Öğretmenler Tarafından Bilinçlendirme Düzeyleri

Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin uygulama derslerinde gıda israfı yapılmasının nedenleri, öğrencilerin deneyimlerini ve algılarını yansıtmaktadır.

K10: “Ailem ve öğretmenlerim bilinçlendiriyor. Özellikle annem ve babam günah olduğu için evde asla ekmekleri çöpe atmıyor. Ben de dikkat ediyorum ekmeği özellikle asla çöpe atmıyorum. Annem evde bayat ekmeklerle kahvaltılık yemek tarifleri hazırlıyor”

K5: “Ailem ve ben dikkat ediyoruz bilinçli davranıyoruz. Okulda da gerekli uyarılar yapılıyor sürekli. Benim ilgimi çok çeken bir konu. Başta da belirttiğim gibi ülkemiz iyi durumda değil açlığın önüne geçmek adına üretilenleri tüketmekte bilinçli olmak elbette ki çok önemli.”

K6: “Tabii ki ailemiz tarafından bilinçlendiriliyoruz. Ailem özellikle bu konuda çok bilinçli insanlar okulda da öğretmenlerimiz yeteri kadar bilinçlendirme yapıyor ben kendimce ders alıyorum. Evet üzerinde durulması gerekiyor. Çünkü gıda israfı yaptığımız süreçte ürünlerin çoğu boşuna masraf olarak elimizden kayıp gidecek ve belirli süre sonra bu ürünlere bir daha ulaşamayabiliriz. Nesilleri tüketebilir, ürünler tüketebilir.”

K9: “Öğretmenlerim bilinçlendiriyor ailem hem söylüyor özellikle sofrada tabakta yemek bırakmak bizim evde yasak. Yiyeceğimiz kadar tabağına kendimiz alıyoruz ki tabağımızda kalmayın. Aldığımızın hepsini de bitirmek zorundayız kardeşlerimle. Ekmeği de aynı şekilde israf etmemeye çalışıyoruz.”

K12: “Ailem ve öğretmenlerim bence bilinçlendirmiyor. Ben sosyal medyadan da pek bununla ilgili bir şey duymadım sadece kötü bir şey olduğunu biliyorum. Sonuçta o gıdaya ulaşamayan çok fazla insan var Afrika’daki insanlar ya da durumu olmayan insanlar bunlar ulaşamıyorken bizim çöpe atmamız çok adaletsiz.”

K14: “Ailem özellikle ekmekleri asla çöpe atmaz günah olduğunu ve bunu bulamayan insanların olduğunu söyler hep ama diğer ürünler için tam olarak aynı şeyleri söyleyemeyeceğim.”

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen ana nedenler şu şekildedir: Bazı öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri tarafından gıda israfı konusunda etkili bir şekilde bilinçlendirildiklerini ifade etmişlerdir (K10, K5, K6, K9, K14). Özellikle anne ve babalarının, gıda israfının bir günah olarak algılanması ve bu nedenle evde dikkatli davranılması konusunda öğrencilere örnek oluşturduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir grup öğrenci ise aile ve öğretmenlerinin yeterince bilinçlendirme yapmadığını ifade etmiştir (K12). Bu öğrenci, konuyla ilgili sosyal medyadan da yeterli bilgi alamadığını ve gıda israfının sadece kötü bir şey olduğunu bildiğini ancak bu konuda daha fazla bilgi edinmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Birkaç öğrenci, ailelerinin özellikle ekmek konusunda bilinçli davrandıklarını ancak diğer ürünler için aynı hassasiyetin gösterilmediğini ifade etmiştir (K14). Bu durum, bilinçlendirme çabalarının belirli ürünlerle sınırlı olabileceğini göstermektedir.

### 5.5. Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Uygulama Derslerinde Gıda İsrafı Yapılmasının Nedenleri

Bu bölümde liselerin yiyecek içecek hizmetleri Bölümü’nde öğrenim gören öğrencilerin uygulama derslerinde gıda israfı yapılmasının nedenleri, uygulama aşamasındaki fikirlerine ve gördüklerini yansıtmaktadırlar.

K12: “Uygulama derslerinde hocalarımızın en çok dikkat ettiği şey hijyen en çok bununla ilgili uyarılar yapılıyor. Ürünleri çöpe atmayın diye de söylüyorlar tabii ki ama öyle sadece söyleyip geçiliyor. Atmayıp ne yapacağız o söylenmiyor ne yazık ki bizde ne yapacağımızı bilmediğimiz için en son temizlik yaparken hızlıca temizlemek için ortalığı kaldırıyoruz.”

K10: “Malzemelerimizi okul karşıladığı için biraz rahatız bu konuda ürünleri açıkçası düşünmeden kullanıyoruz. Ama burası sonuçta öğrenmek için uygulama yaptığımız bir yer illaki israf olmak zorunda oluyor.”

K2: “Biz mutfakta sonuçta bir şeyler öğrenmek için giriyoruz. İster istemez gıda israfı yapılıyor. Çıkan her atığı bir şeye çevirmekte zor. Öyle bence benim düşüncem.”

K8: “Uygulama derslerimizde biz çok israf etmemişizdir. Kalan ürünleri yani bir ürün yaptıysak başka hocalarımıza vermişizdir. Onlar yesin diye çöpe gitmesin diye. Çöpe attığımız bazı ürünler oluyor ama genellikle çöpe atmamaya çalışıyoruz.”

K13: “Amacımız öğrenmek olduğu için ister istemez atık gıda çıkıyor. İlk kez yaptığımız şeylerden 0 atık çıkartabilmemiz neredeyse imkânsız. Sonuçta burası bir okul deneme yanılma yapıyoruz.”

Yukarıdaki cevaplar ışığında, hijyen konusundaki vurgunun öne çıkması: Öğrenciler, uygulama derslerinde hocalarının en çok hijyen konusuna dikkat ettiğini ve bu konuda uyarılarda bulunduğunu belirtmişlerdir (K12). Ancak, gıda israfını önlemek için somut adımların yetersiz olduğu ve atık gıdaların nasıl değerlendirileceği konusunda rehberlik eksikliği öne çıkmıştır. Malzemelerin okul tarafından sağlanması ve rahatlık: Öğrenciler, malzemelerin okul tarafından sağlanmasının, öğrencilere bir rahatlık sağladığını, ancak bu durumun ürünleri düşünmeden kullanmaya yol açtığını ifade etmişlerdir (K10). Bu durum, malzemelerin kolayca temin edilmesinin öğrencileri daha dikkatsiz hale getirebileceğini göstermektedir. Öğrenmek amacıyla uygulama yapma: Öğrenciler, uygulama derslerine katılmalarının temel amacının bir şeyler öğrenmek olduğunu belirtmişlerdir (K2, K13). Ancak, yeni şeyler öğrenmenin ve deneme yanılma sürecinin gıda israfını kaçınılmaz kıldığı ifade edilmiştir. Değerlendirilmemiş ürünlerin diğer hocalara verilmesi: Bazı öğrenciler, uygulama derslerinde çıkan fazla ürünleri diğer hocalara vererek çöpe gitmesini engellemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (K8). Ancak, bu durumun genel bir çözüm olmadığı ve bazı ürünlerin yine de çöpe gittiği belirtilmiştir.

## 5.6. Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Sunduğu Çözüm Önerileri

Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin uygulama derslerinde gıda israfı yönelik çözüm önerileri yansıtmaktadırlar.

K3: “Bu konuda sadece bizim okul değil diğer okullarda da böyle bir ders verilirse çok faydalı olur. Uygulamalı olarak yapılırsa hem eğlenceli hem de dikkat çekici olur.”

K4: “Daha uzun daha etkili konuşmalar yapılabilir. Ben böyle düşünüyorum benim düşüncem böyle bence daha fazla yapılması gerekiyor. Uygulama derslerinin hocalar tarafından daha fazla kontrol edilmesi gerekiyor. Ya da çeşitli uyarı levhaları asılabilir.”

K7: “Proje gibi bir şey yapılabilir. Üstünde durulması lazım.”

K2: “Okulda seminer konuşma gibi bir şeyler yapılıyor. Bunlara yer verilebilir. Sözler ya da ekstra bir konu içinde buna yer verilebilir.”

K1: “Daha fazla bilinç kazandırılırsa her şey biraz daha iyi olabilir gibi geliyor.”

K6: “Kişi sayısına göre yemek çıkartırsak eğer israfı büyük ölçüde önlemiş oluruz bence. Malzemeleri bu sayede israf etmemiş oluruz ihtiyaç kadar kullanılır.”

K5: “Derslerin eğer en başlangıçta planlaması yapılırsa daha az bence israf olur. Ne kullanmamız gerektiğini bilirsek daha da az israf olmuş olur.”

K10: “Benim önerim açıkçası bize bu kalan ürünlerle neler yapabileceğimizi öğretilmelidir. Kalan ürünün nasıl değerlendirildiğini bilmediğimiz için genellikle çöp oluyor.”

*K9: “Aile içinde eğer en başta öğretilmediyse sonrası için çok zor olabiliyor bazı şeyler. Benim önerim daha fazla konuşulmalı hatta konu olarak öğretilmeli öğrencilere.”*

*K14: “Öğrencilere ders boyunca öğretmenlerin tam zamanlı eşlik etmesi önemli bir husus bence öğrenciler tek kaldıklarında çok savurgan davranabiliyorlar. Ders başında elde kalabileceği ön görülen malzemeler hakkında ne yapılabileceği konuşulabilir.”*

Birçok öğrenci, gıda israfının önlenmesi amacıyla özel bir dersin müfredatına eklenmesini önermiştir (K3, K7, K1, K5, K10). Bu dersin uygulamalı ve eğlenceli olması, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve etkili öğrenmeyi desteklemesi önemli bir vurgudur. Ayrıca Öğrenciler, uygulama derslerinin daha etkili bir şekilde kontrol edilmesi ve denetlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (K4, K8, K14). Daha fazla kontrol, atık ürünlerin azaltılmasına katkı sağlayabileceğini dile getirmişlerdir. Birçok öğrenci, daha fazla bilinç kazandırılması gerektiğini ve bu konuda öğrencilere daha fazla eğitim verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir (K1, K5, K9). Gıda israfının neden zararlı olduğu ve nasıl önenebileceği konularında öğrencilere daha fazla bilgi sağlanması önerilmişlerdir. Bir başka bulgu ise öğrenciler, kişi sayısına göre yemek çıkartılmasının ve malzemelerin ihtiyaç kadar kullanılmasının israfı büyük ölçüde önleyebileceğini belirtmişlerdir (K6). Bazı öğrenciler, gıda israfının aile içinde öğretilmesi gerektiğini ve aile içinde daha fazla konuşulması gerektiğini vurgulamışlardır (K9, K14).

## 6. Sonuç ve Öneriler

Çalışma ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Yiyecek ve İçecek Hizmetleri bölümünde okuyan öğrencilerin gıda israfı konusundaki görüşlerini, tutumlarını önerilerini almak amaçlanmıştır. Çalışma 7 farklı ilde 7 erkek ve 7 kız olmak üzere toplam 14 öğrenci ile yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, doküman incelemesi neticesinde, Sürdürülebilir Gastronomi dersinin varlığına rağmen bu dersin seçmeli olması nedeniyle görüşme yapılan okullarda tercih edilmediği belirlenmiştir. Ayrıca, Gıda İsrafı ve Saklama Yöntemleri derslerinin müfredatta yer almadığı tespit edilmiştir. Temel Yiyecek Üretimi ve Servis Atölyesi dersinin ise 9. sınıfta zorunlu olarak verilmesine rağmen sadece saklama yöntemlerine odaklanan bir konunun işlendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilere uygulama esnasında konunun işlenip işlenmediği sorulduğunda elde edilen farklı cevaplar, dersin içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin standart olmadığını göstermektedir. Bu durum, gastronomi eğitiminde sürdürülebilirlik ve pratik becerilerin eksikliğine işaret etmekte olup müfredat revizyonu ve öğretim yöntemlerinin düzenlenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğrenci görüşleri göz önüne alındığında, gıda israfının çok boyutlu bir sorun olduğunu ve bu konuda bilinçli tüketim alışkanlıklarının geliştirilmesi, ekonomik etkilerin göz önüne alınması ve çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması için daha fazla çaba harcanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, geleceğin şef adaylarının gıda israfı konusunda bilinçli bir eğitim alması gerekliliğini desteklemektedir.

Görüşmelerden elde edilen cevaplar, tatmin edici bir seviyede değildir. Bu durum öğrencilerin gıda israfı konusundaki bilgisizliklerini ortaya koymaktadır. Görüşülen öğrencilerin hiçbirinin gıda israfını çevresel sorunlarla ilişkilendirmediği, daha çok dinsel normlar, özellikle günah kavramı ile bağdaştırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin aile ve öğretmenleri tarafından gıda

israfı konusunda bilinçlendirilme düzeyleri geniş bir yelpazede değişiklik göstermektedir. Bu durum, aile ve okul düzeyinde bilinçlendirme çabalarının daha kapsamlı ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Gıda israfının önlenmesi için eğitim ve farkındalık artırma çabalarının çeşitlenerek genişletilmesi, öğrencilerin bu konuda daha bilinçli ve sorumlu bir tutum benimsemelerine katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın sonuçları, Gıda İsrافی dersinin müfredatta zorunlu olmamasının bu sorunu derinleştirebileceğini göstermektedir. Gıda israfının sadece dogmatik inançlardan kaynaklanmadan, aksine bilinçli bir şekilde azaltılabilmesi için zorunlu ders olarak yer alması daha sürdürülebilir ve faydalı olabilir.

Liselerin Yiyecek İçecek Hizmetleri Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin uygulama derslerinde gıda israfı yapılmasının nedenleri arasında hijyen vurgusunun öncelikli olması, malzemelerin kolayca temin edilmesi, öğrencilerin yeni şeyler öğrenme süreci ve atık ürünlerin değerlendirilme eksikliği gibi faktörler bulunmaktadır. Bu durum, eğitim programlarının gıda israfını önlemeye yönelik daha etkili stratejilere odaklanmasının ve öğrencilere bu konuda daha fazla rehberlik sağlanmasının gerekliliğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sunduğu çözüm önerileri geniş bir perspektifi kapsamaktadır. Bu önerilerin dikkate alınması, gıda israfının azaltılması amacıyla daha etkili stratejilerin geliştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olabilir. Bu çözüm önerileri, eğitim programları, ders içerikleri ve okul içi uygulamaların gıda israfının önlenmesi için daha etkili bir şekilde düzenlenmesine katkı sağlayabilir.

Çalışmanın sonucundan yola çıkarak uygulama derslerinde gıda israfını engellemek için şu önerilere yer verilebilir:

- Öğretmenlerin ders başlangıcında öğrencilere atık olabileceği ürünler hakkında bilgi verilmesi onların o ürünler ile daha dikkatli çalışmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin gıda israfı ve gıda kaybı konusunda bilinçlendirilmesi ve bu konuda daha özenli davranmaları için hizmet içi eğitim verilebilir.
- Öğrenciler gıda ürünleri konusunda daha iyi bilgilendirilmelidir. Bu sayede ürünleri tanıyarak fazla kalan malzemeleri daha iyi değerlendirebilirler.
- Okul mutfaklarında israfı önlemek adına akıllı fırınlar gibi akıllı teknoloji uygulamaları tercih edilebilir.
- Uygulama derslerinde öğrencilere gıda paylaşımı doğru yapılmalı gereğinden fazla ürün verilmemelidir. Bu uygulama öğretmenler tarafından takip edilmelidir.
- Gastronomide sürdürülebilirlik dersinin zorunlu olması, talep edilmemesi önündeki engeli ortadan kaldırarak öğrenciler ders programında yer almalıdır.

Gıda israfı konusunda mutfak personellerinin eğitimi olması atık oranını azalttığı / azaltacağı yönündedir. İncelenen çalışmalar içinde geleceğin hem tüketicileri hem de gıda üreticileri olan liselerin yiyecek içecek hizmetleri bölümündeki aşçı aday öğrencileri ile gıda israfına yönelik tutumlarının ve bilgilerinin incelenmiştir. Bu çalışma hem gelecek çalışmalara da ışık tutacaktır.

### Kaynaklar

- Aydın, A. (2021). *Turizm öğrencilerinin gıda tüketimi ve israfı konusundaki algı ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Batman: Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Birleşmiş Milletler (BM). (2021). UNEP Food Waste Index Report 2021, <https://www.unep.org/resources/report/unep-foodwaste-index-report-2021> Erişim Tarihi: 09.03.2021
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri -Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.Ed). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nicel, nitel ve karma yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirbaş, N. (2018). Dünyada ve Türkiye’de gıda israfını önleme çalışmalarının değerlendirilmesi. *VIII. IBANESS Kongreler Serisi*, Plovdiv, Bulgaristan.
- Deniz, İ. (2022). *Konaklama işletmelerinde yiyecek-içecek israfı: Peribacaları (Kapadokya) turizm bölgesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekincek, S. ve Şenol, G. (2023). Gastronomi ve mutfak sanatları bölümlerindeki gıda israfı eğitiminin değerlendirilmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 501-520.
- EPA. (2010). Less food waste more profit. a guide to minimising food waste in the catering sector. <http://www.tipperarycoco.ie/> Erişim Tarihi: 27 Kasım 2023
- EPA. (2014). A guide to conducting and analyzing a food waste assessment. <https://www.epa.gov/sites/production/files/> Erişim Tarihi: 27 Kasım 2023
- Evans, D. (2021). *Sıfır atık: tüketim kültürü ve gıda israfı*. Yeni İnsan Yayınevi.
- FAO. (2011a). Food wastage footprint impacts on natural resources summary report <http://www.fao.org/docrep/> Erişim tarihi: 20 Kasım 2023
- FAO. (2018). Save food: global: global initiative on food loss and waste reduction. <http://www.fao.org/savefood/tr/> Erişim tarihi: 20 Kasım 2023
- Güner, D. ve Çirişoğlu, E. (2021). Birinci sınıf restoranlarda oluşan gıda atıklarının oluşum süreci üzerine bir inceleme (Ankara-Çankaya örneği). *ART/icle: Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(1), 64-90.
- Karakan, H. İ. ve Çolak, O. (2021). Serpme kahvaltısındaki gıda israfı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 329-352.
- Kaya, S. Y. ve İlhan, S. (2018). Toplu yemek (hazır yemek) sektöründe yaşanan problemler ve çözüm önerileri. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(Ek1), 553-581.

- Kurt, Y., Nazik, M. H. ve Işın, A. (2020). Otel işletmelerinde gıda israfına yönelik davranışların işletme karlılığına etkisi: Eskişehir örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 4365-4379.
- Louie, R. (2019). *Kompost yapmak ne demek? şehirde kompost*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Özkan, G., Subaşı, B. G., Beştepe, S. K. ve Güven, E. Ç. (2022). Sürdürülebilir gıda ve tarımsal atık yönetimi. *Çevre İklim ve Sürdürülebilirlik*, 23(2), 145-160.
- Premanandh, J. (2011). Factors affecting food security and contribution of modern technologies in food sustainability. *J. Sci. Food Agric.*, 91, 2707-2714.
- Şahin, S. K. ve Bekar, A. (2018). Küresel bir sorun “gıda atıkları”: Otel işletmelerindeki boyutları (A global problem “food waste”: Food waste generators in hotel industry). *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 6(4), 1039-1061.
- Şenel, F. M. ve Çılgınoğlu, H. (2022). Otel işletmelerinin gıda israfı konusundaki eğilimleri: Kastamonu örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(2), 1088-1114.
- Şenol, H., Elibol, E. A., Açikel, Ü. ve Şenol, M. (2017). Türkiye’de biyogaz üretimi için başlıca biyokütle kaynakları. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6(2), 81-92.
- Şimşek, N. and Ünlüönen, K. (2021). Causes of household food waste and motivations to reduce food waste: sample of Mersin province. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(4), 2384-2397.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023) Mesleki Eğitim Merkezleri Çerçeve Öğretim Programları <http://meslek.eba.gov.tr/> Erişim : 22.10.2023
- Tahmaz, G. S. ve Aksoy, M. (2022). Gıda israfı, gıda kaybı ve gıda atığı üzerine kavramsal bir inceleme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(2), 944-956.
- Taş, D. ve Olum, E. (2020). Yiyecek-içecek sektöründe sürdürülebilirlik ve yenilikçi yaklaşımlar. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 3082-3098.
- Taşcı, R., Karabak, S., Bolat, Macar, O., Şanal, T., Pehlivan, A., Külen, S, Güneş, E. ve Albayrak, M. (2017). Ankara ilinde ekmekte tüketici tercihleri. *Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 75-85.
- Tekiner, İ. H., Mercan, N. N., Kahraman, A. ve Özel, M. (2021). Dünya ve Türkiye’de gıda israfı ve kaybına genel bir bakış. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 123-128.
- Utkugün, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin israfa ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(82), 645-660.
- Ündevli, A., Kadam, G., Bekdik, Y. L., Yılmaz, H. İ. ve Çobanoğlu, F. (2019). Gıda israfının belirlenmesi: Aydın ili örneği. *Turkish Journal of Agricultural Economics*, 25(2), 169-184.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany State University Press.
- Vergi, H. (2020). *Ekmek israfında tüketici tercihlerinin rolü: Bingöl ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bingöl: Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Villi, B. (2021). Aşırı Tüketime Karşı Bir Yaşam Biçimi Olarak “Freeganizm”. Ş. Karabulut (Ed.). *Pazarlama ve Organizasyon Perspektifinden Kuramlar ve Tartışmalar İçinde*, 131-141. Ankara: Gazi Kitabevi.



- Yağcı, S., Altan, A., Göğüş, F. ve Maskan, M. (2006). Gıda atıklarının alternatif kullanım alanları. *Türkiye*, 9, 24-26.
- Yüksel, A. ve Arslan, P. (1985). Toplu beslenme yapan kurumlarda ekmek tüketimi, atımı ve israfın önlenmesi konusunda alınacak önlemlerle ilgili bir araştırma. *Gıda*, 10(5), 317-321.
- Zıvalı Bilgin, E. ve Özen, C. (2021). 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde uygulanan gıda atık yönetim prensipleri üzerine bir araştırma: Ankara ili örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(5), 355-370.

### Extended Abstract

Food waste emerges as a global problem and constitutes an important issue with its social, environmental and economic impacts. Since future food and beverage industry professionals, that is, chefs, will play an important role in solving this problem, there is a need to raise awareness about reducing food waste and protecting resources for today's students studying in the Food and Beverage Services departments of Vocational and Technical High Schools. In this context, the main purpose of the study is to determine the food waste education status in the relevant departments. In the first stage, the framework program of the Food and Beverage Services department of the Ministry of National Education was examined and it was determined that the curriculum was not detailed enough on food waste and food recovery. Then, semi-structured interviews were conducted with the students using qualitative research methods.

In the interviews conducted with a total of 14 Food and Beverage Services students in 7 different provinces through the interview form, the students' definition of food waste, their feelings of waste, their views on waste in culinary education, the methods they use to prevent waste and their solution suggestions were examined in detail.

As a result of the document review, it was determined that the curriculum did not focus sufficiently on food waste and food recovery issues and was therefore inadequate. In the interviews conducted with the students, it was revealed that the students' attitudes towards food waste were unconscious. Based on the study results, solution suggestions were developed to reduce food waste in the course application kitchens of Vocational and Technical High Schools. These suggestions aim to provide students with a more conscious approach and to ensure that future chefs act in accordance with sustainability principles.

According to the results of the research, it was determined that despite the existence of the Sustainable Gastronomy course, it was not preferred because it was elective and courses on food waste were missing in the curriculum. The Basic Food Production and Service Workshop course has a non-standard structure in its content and teaching methods. This situation demonstrates the lack of sustainability and practical skills in gastronomy education and emphasizes the need for curriculum revision and regulation of teaching methods.

Student opinions emphasize that food waste is a multidimensional problem and that efforts should be made to develop conscious consumption habits, take into account economic impacts and ensure environmental sustainability. However, it has been determined that students are unaware of food waste and generally associate this issue with religious norms. Additionally, it was determined that the awareness-raising efforts made by families and teachers were not consistent.

Among the recommendations of the study are teachers informing students about products that may be wasted, raising awareness of teachers about food waste, and providing better information to students about food products. In addition, it is recommended that smart technology applications be used in school kitchens, sustainable gastronomy course should be made compulsory and food sharing should be done correctly with students.

As a result, this study provides an important basis for understanding the attitudes of high school food and beverage services students towards food waste and developing more effective strategies on this issue. The suggested solutions can contribute to organizing educational programs and practices more effectively to reduce food waste.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 776-800, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**AZERBAYCAN SOVYET SOSYALİST CUMHURİYETİ PİYONER TEŞKİLATI'NDA  
ÇOCUKLARA YÖNELİK VERİLEN OKUL DIŞI KORO EĞİTİMİ\***

**Mammadalı MAMMADALIYEV\*\***

**Türker EROL\*\*\***

**Geliş Tarihi: 24 Ocak 2024**

**Kabul Tarihi: 18 Mart 2024**

**Öz**

Bu makalede Sovyetler Dönemi Azerbaycan'da çocuklara yönelik okul dışı kurumlarda müzik eğitimi veren koro derneklerinde yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'ndeki (ASSC) okul dışı koro derneklerinin kuruluşu, işleyişi, organizasyonu ve amaçları ele alınmıştır. Verilerin toplanmasında koro eğitimi ile ilgili o dönem yazılmış L. Şamina'nın (Л. Шамина) "Okul dışı koro topluluklarıyla çalışmalar" (Работа с самостоятельным хоровым коллективом), R. Kurbanov'un (Р. Гурбанов) "Okul dışı faaliyet kapsamında müzik dernekleri" (Өзфəалијјет мусиги дəрнəклəri), ve L. Abelyan'ın (Л. Абелян) "Okul ve okul dışı kurumlar için programlar" (Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ) adlı metotlar ve konu ile ilgili arşiv belgelerinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda o dönem kurulan koro topluluklarının organizasyon ve işleyiş bakımından oldukça sistemli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca kurulan koro dernekleri ve bu derneklerin yürüttüğü faaliyetlerin rejimin ideolojik amaçları doğrultusunda bir propaganda sahası olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Sovyetler Dönemi, piyoner, koro eğitimi, müzik eğitimi, okul dışı eğitim.

**CHOIR EDUCATION PROVIDED BY THE PIONEER  
ORGANIZATION FOR CHILDREN IN OUT-OF-SCHOOL  
INSTITUTIONS IN THE SOVIET SOCIALIST REPUBLIC OF  
AZERBAIJAN**

**Abstract**

In this article, the studies carried out in choir associations that provided music education in out-of-school institutions for children in Azerbaijan during the Soviet period were discussed. The research was carried out by document analysis method, and the establishment, functioning, organization

\* Bu makale, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Bilim Dalı doktora öğrencisi Mammadalı MAMMADALIYEV tarafından hazırlanmakta olan "Sovyetler Dönemi Piyoner Teşkilatı Kültür ve Sanat Politikaları Bağlamında Müzik Eğitimi (Azerbaycan Örneği)" başlıklı doktora tezindeki verilerden faydalanılarak yazılmıştır.

\*\* Öğr. Gör.; Iğdır Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, [mamedik.aicu@gmail.com](mailto:mamedik.aicu@gmail.com)

\*\*\* Doç. Dr.; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [trkerol76@gmail.com](mailto:trkerol76@gmail.com)

and purposes of extracurricular choir associations in the Azerbaijan Soviet Socialist Republic (ASSC) were discussed. The data for this study were collected from the methods and topics related to choir education during that period, namely, "Work with out-of-School Choir Groups" by L. Shamina, (Л. Шамина) (Работа с самодеятельным хоровым коллективом), "Music associations within the scope of extracurricular activities" by R. Gurbanov, (Р. Гурбанов) (Өзфәалијәт мусиги дәрнәкләри) and "Programs for schools and non-schools" by L. Abelyan (Л. Абеян) (Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ). In line with the data obtained, it can be seen that the choral communities established at that time had a very systematic structure in terms of organization and functioning. In addition, it can be said that the established choir associations and the activities carried out by these associations are a propaganda field in line with the ideological aims of the regime.

**Keywords:** Soviet Era, pioneer, choir education, music education, out-of-school education.

### Giriş

Ekim Devrimi Sovyet Rusya açısından oldukça önemli bir dönüm noktasıdır. Daha 19. yy. ortalarında Batı Avrupa ülkelerinde, sendikaların ve işçi partilerinin oluşumuyla birlikte, Uluslararası İşçi Dayanışması gibi örgütler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde gençlere yönelik kurulan örgütler, toplumun değişim ve dönüşümünü sağlayacak öncüler olarak değerlendirilebilir.

Karl Marks ve Friedrich Engels (1929, s. 485-486) bu duruma dikkat çekmişler ve 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde çocukların ebeveynleri tarafından sömürülmesinin sona erdirilmesi fikrini ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda V. Lenin'in "Biz her zaman ilerici sınıftan gençlik partisi olacağız!" (1972, s. 163) ifadesi, 20. yüzyılın başlarında Sovyet Rusya'nın gençlere yüklediği anlamı oldukça net bir şekilde ifade etmektedir.

Kahya ve Oktik gençlik kavramını sosyolojik açıdan incelerken yakın tarihte ortaya çıktığını belirtmekte ve yaklaşık yüz yıldır "sosyolojinin nesnesi" olarak değerlendirmektedirler (2019, s. 434). Böylelikle, 19. yy.'dan 20. yy.'a geçişte, insanlık kültüründe yeni bir fenomen ortaya çıkmaktadır: toplumsal gençlik ve çocuk birlikleri. Hızla ilerleyen kapitalizm, yeni ekonomi ve ilişki biçimlerinin olduğu toplumlarda, yeni ilişkilerin şekillenmesine yol açmıştır. Küresel ölçekte gerçekleşen devrim dalgası, daha yüksek bir bilgi düzeyi ve bireysel özgürlük taleplerini beraberinde getirmiştir. Eğitim ve öğretim, devletin önemli bir konusu hâline gelerek, eğitim zorunluluğunu getirilmesine yönelik yeni yasalar kabul edilmekteydi. Kudinov, Sovyet Devleti'nin kuruluşundan itibaren çocuklar ve gençler için yeni toplumsal birliklere ihtiyaç duyulmasındaki temel gerekçelerin; devletin üretim ilişkilerinden, toplumun üst yapı unsurlarından ve en önemlisinin ideolojideki değişimden kaynaklandığını belirtmektedir (2017, s. 17).

Bu gerekçeler bağlamında içerik ve faaliyet biçimleri, sosyal ve ulusal, cinsiyet bileşimi, siyasi ve dinî yönelimleri açısından çeşitlilik gösteren çok sayıda çocuk grupları oluşmaya başlamıştır. A. Leykin, 1917-1925 yılları arasında Komsomol ve onun öncüleri dışında, siyasi bir yönelimi olan 35'ten fazla gençlik birliği ortaya çıktığını, bunlar arasında 12 sosyal demokrat, 14 milliyetçi, 3 anarşist, 6 kadet yakını (Rusya'daki askerî öğrenciler) ve 20 ulusal birlik bulunduğunu, ayrıca 60'tan fazla ulusal dinî örgütün kurulduğunu, bunların arasında 10'dan fazla Ortodoks ve Katolik, neredeyse 30 Müslüman ve 20'den fazla Siyonist

örgütün bulunduğunu söylemektedir (Лейкин, 1987, s. 50). Öte yandan Preobrajenski'nin (1915, s. 55) kaynaklarında Çarlık Rusya'dan kalan İzci Harekâtı'nın üye sayıları da güçlü bir tablo oluşturmaktaydılar. Kudinov bu durumu, "Söz özgürlüğü getiren devrimler, çocuklar ve gençler kaderlerini değiştirme arzusuyla, toplumsal birliklere katılım sağlamaya başladılar." (2017, s. 18) şeklinde değerlendirmektedir.

Böylece 19 Mayıs 1922'de 2. Rusya Komsomol Konferansı'nda, çocuk komünist birliklerin yaygın olarak oluşturulmasına karar verildikten sonra, aynı yılın Ekim ayında Rusya Komsomol Gençlik Birliği'nin (RKGB) 5. Ulusal Rusya Kongresi'nde SSCB'nin farklı şehirlerinde var olan tüm çocuk birliklerinin bir çocuk komünist teşkilatı adı altında "Spartacus adına Genç Piyonerler" olarak birleştirilmesine karar verildi (ACCOSBA, Fond 159, 1923-1924, s. 4). Dolayısıyla tüm çocuk hareketleri komünist gençlik örgütüne bağlanıyordu. Böylece tüm çocuk hareketleri, Komsomol ve onun rehberliği altında faaliyet göstererek komünist parti yönergelerine uyumak zorundaydı. V. Lenin'in ölümünden sonra 21 Ocak 1924'te Komsomol Merkez Komitesi'nin kararıyla Spartacus adına Genç Piyonerler teşkilatının adı değiştirilerek "V. İ. Lenin adına Genç Piyonerler Teşkilatı" olarak adlandırıldı ve kapatılana kadar aynı isimle anıldı (RDSPTA, 1924, s. 27).

Sovyet Rusya'nın Kızıl Ordusunun saldırısı sonucunda, 1920 yılının Nisan ayında Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti dağıldı (İsmayılov, 2016, s. 19). Bağırzade'nin belirttiği gibi, önde gelen Komsomol merkezlerinin girişimiyle 1920'li yıllarda Azerbaycan'da özellikle Bakü'de çocuk grupları oluşmaya başladı. Komünist Partisi önderliğinde Azerbaycan halkı ve özellikle Azerbaycan gençliği için yeni bir hayat yazılıyordu (Багирзаде, 1976, s. 9). Dolayısıyla, Azerbaycan'da devlet, ekonomi ve kültürel hayatta büyük değişikliklerin başlangıcını simgeliyordu. İşçi ve emekçi sınıfın çocuklarına okula erişilebilerek ve ülkede tüm halklar için eğitimde eşitliğin sağlanmasıyla, bilim ve kültürü geliştirerek köklü bir dönüşüm gerçekleşeceği açıktı ancak asıl amaç gençler ve çocuklarla ilgili hedefleri yeni sosyalist toplumun insanlarını yetiştirmektir.

Kısaca yeni rejimin ihtiyacı ve hedefi, tüm ülke gençliğini bir araya getiren komünist ideolojiyi benimsemiş bir gençlik hareketini organize etmektir. Azerbaycan'da fabrikalarda ve özellikle yetimhanelerde çocuk hareketi oluşmaya başladı ve zamanla gruplarının nüfusu aşırı arttığı için bazı yetimhaneler "Piyoner Evi" adını taşımaya başladı. İlk Piyoner gruplarının kurulduğu o dönemde ve var olmasına rağmen, Azerbaycan'da bir Piyoner Teşkilatı resmî olarak açıklanmamıştı. Bakü Komsomol Komitesi Başkanlığı 6 Aralık 1922'de Bakü'de bir "Çocuk Hareketi Haftası" düzenlemeye karar verdi ve 14 Aralık'taki bir toplantıda çocuk hareketinin tüzüğünü onayladı (ACCOSBA, Fond 159, 1922, s. 44-46).

Bu tarihlerde Moskova merkez izci birliklerine yönelik koşulsuz olarak yasaları, gelenekleri, yemin sözlerini ve genç piyoner adının kabul edileceğini aksi takdirde dağıtılacaklarını (kapatılacaklarını) bildiren bir ultimatoma sundu (Слезин, 2002, s. 64). Bu ultimatoma Rusya'nın bütün şehirlerine telgraf ile gönderildikten sonra, Azerbaycan'da bütün çocuk örgütleri dağıtıldı ve yerine "Spartacus" adını taşıyan kulüplere dönüştürüldü (ACCOSBA, Fond 159, 1923-1924, s. 4). Ancak 1924 yılının başında Lenin'in ölümüyle ilişkili olarak, RKGB Merkez Komitesi, Transkafkasya Komünist Merkez Komitesi, Merkezi ve Transkafkasya "Spartacus" Bürosu Genel Kurulu oy birliğiyle, SSCB'de ve TSFSK'de (Transkafkasya Sosyalist Federatif Sovyet Cumhuriyeti) var olan tüm çocuk komünist

örgütlerini “V. Lenin Adına Çocuk Komünist Teşkilatı” olarak yeniden adlandırmaya karar vermiştir (ACCOSBA, Fond 158, 1923-1924, s. 13).

## 1. Yöntem

Bu araştırma, nitel bir yöntem olan doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek doküman incelemesinin hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını ve nitel araştırmada doküman incelemesinin tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceğini belirtmektedir (2021, s. 189). Bu bağlamda araştırmaya yönelik verilerin toplanmasında koro eğitimi ile ilgili o dönem yazılmış L. Şamina'nın (Л. Шамина) “Okul dışı koro topluluklarıyla çalışmalar” (Работа с самодеятельным хоровым коллективом), R. Kurbanov'un (Р. Гурбанов) “Okul dışı faaliyet kapsamında müzik dernekleri” (Өзфәалијјәт мусиги дәрнәкләри), ve L. Abelyan'ın (Л. Абелян) “Okul ve okul dışı kurumlar için programlar” (Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ) adlı metotlar ve konu ile ilgili arşiv belgelerinden faydalanılmıştır. Ele alınan metotlar ve arşiv belgeleri doğrultusunda Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'ndeki (ASSC) okul dışı koro derneklerinin kuruluşu, işleyişi, organizasyonu ve amaçları ele alınmıştır.

## 2. Bulgular

### 2.1. ASSC'de Piyoner Evleri ve Saraylarında Verilen Müzik Eğitimi Özelinde İdeolojik Propaganda

1920-1930 yılları arasında SSCB'de sanayi, tarım ve özellikle eğitim alanları güçlendirmek amacıyla bir takım yeni kararlar ve kanunlar alınmaya başlamıştı. Ülkede cehaleti yok etmek adına ve komünist düşünceyi benimseyen yeni nesiller yetiştirmek için ülkede yeni eğitim programları geliştirmekle beraber okul dışı çalışmaları büyük önem taşımaya başlamıştır. Bununla bağlı, N. Krupskaya, çocuk pedagojisini konu alan makalelerinde ve yaptığı konuşmalarında çocuklara yönelik okul dışı faaliyetler hakkındaki düşüncelerini “Çocuk ihmalinin ortadan kaldırılması gerekiyor. Aile terbiyesi yerine kolektiflerinin eğitici etkisi gelmelidir. Bu etki düzenli olmalı ve gençlerimizin okul dışı tüm yaşamlarını kapsamalıdır.” (1959, s. 367-368) şeklinde ifade etmektedir. Bu düşüncelere dayanarak, Sovyetler Birliği genelinde okul dışı eğitime yönelik büyük bir çalışma yürütülmeye başlandı. Ülkenin her köşesinde Piyoner Evleri, Medeniyet Evleri, çeşitli kulüpler, kulüp birimleri, çocuk kampları, çocuk rehabilitasyon ve spor sağlık merkezleri gibi kurumlar açılmaya başlamıştır (Назарли, 2018, s. 7).

Komünist çocuk hareketinin kurulmasıyla Azerbaycan'daki tüm okul dışı kurumlar yeniden yapılandırılmaktaydı. Çocuk Komünist Hareketi'yle ilgili arşiv belgelerinin neredeyse tümünde, çocuklarda dönüşüm sürecini üç aşamalı olarak gözlemek mümkündür: Önce teşkilata çekmektir, sonra eğitmektir (ya da yeni bir yaşam algısını yerleştirmek) ve ardından yönlendirmektir. Bazı arşiv belgelerinin içeriğinde, Piyoner Teşkilatı Merkezî Komite tarafından tüm bölge komitelerinden, merkez komitelerinden, Piyoner Merkez Bürolarından ve diğer kurumlardan Piyoner sayısının, milliyetlerinin, okul dışı çalışmalar için yönergeler, yaz kampları hakkında ve orada gerçekleşen çalışmalardan sürekli olarak bilgiler istenmekteydi. Bunlarla birlikte politik propaganda, din karşıtı propaganda ve okuma yazma bilmemenin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar için her döneme ait sıradaki görevler belirlenerek gönderiliyordu. 20-30'lu yıllara ait hemen hemen her belgede özellikle Türkleri Piyoner

Teşkilatına çekmek ve bu amaç doğrultusunda bütün literatürün Türkçeye çevrilmesi gerektiği gibi ifadeleri sıkça görmekteyiz. Bu genelelerde dikkat çeken unsurlardan biri de “Kulüp Çalışmaları” başlığı altında okul dışı çalışmalara ayrılan yerdir. Nazarlı'nın belirttiği gibi “Kültür ve aydınlatma görevlilerine en ağır yük düşmekteydi.” Bu yük, kitlelerin bilincine ve önlerine konan görevleri anlama zorunluluğunu ve aydınlık bir gelecek adına tüm talimatları kutsal bir inançla kabul etme gerekliliğini yerleştirmeliydi (2018, s. 7).

Böylece kulüp çalışmaları, eğitim ve propaganda çalışmalarının önemli bir parçası hâline gelmekteydi. Azerbaycan'ın Sovyet iktidarı etkisinde olduğu dönemde, Azerbaycan'da farklı türde birçok kulüp faaliyet göstermekteydi ancak 1923 yılına ait arşiv belgelerine bakıldığında, Azerbaycan'da gençlik birimleriyle beraber faaliyet gösteren Komsomol'a bağlı sadece 3 Komsomol kulübü mevcuttu; tüm Transkafkasya'da ise 15 kulüp bulunmaktaydı. Bu durumda, kulüp sayısından memnuniyetsizlik ifade edilirken, aynı zamanda son dönemde kulüplerde yapılan çalışmanın halk arasında büyük sonuçlar getirdiğine dikkat çekiliyor; özellikle de drama, müzik, koro gibi alanlarda kulüp çalışmalarına odaklanıldığı belirtilmektedir (ACCOSBA, Fond 158, 1923-1924, s. 118).

Kulüplerde okul dışı etkinliklerin önemini belirten 6 Ekim 1923 tarihli bir arşiv belgesinde Azerbaycan Komünist Gençler Birliği Merkez Komitesi Sekreterliği'nin toplantısında kabul edilen kararlarında; eğitim çalışmalarının en yaygın ve en kabul edilebilir yöntemlerinden biri kulüp çalışması olarak belirlenmiştir ancak kulüp sadece bir dinlenme yeri değil, aynı zamanda terbiye çalışmalarının bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Okul dışı eğitimin komünist düşünce doğrultusunda tüm gençleri kapsaması gerektiği belirtilirken kulüplerin geziler, oyunlar ve çeşitli yarışmaların düzenlenmesi istenmiştir (ACCOSBA, Fond 159, 1923, s. 80). Söz konusu hususlarda daha hızlı başarı elde edebilmek için şu kararlar alınmıştır:

1. Mevcut müfrezeleri güçlendirmek; müfrezelerin bulunmadığı yerlerde ivedi bir şekilde drama, koro, edebiyat, spor, doğa-bilimsel ve siyasi müfrezelerin düzenlenmesi;
2. Komsomol kitlelerinin daha geniş katmanlarını kulüplere dâhil etmek için çalışmalarını sahneye çıkararak gösterişli hâle getirmek (ACCOSBA, Fond 159, 1923, s. 80).

Böylelikle Sovyetler Birliği Dönemi'nde sanatsal faaliyetler ciddi bir önem taşımaktaydı. Toplumun ruh hâline, baskın değer yargılarının oluşumuna ve genel olarak toplumsal bilincin şekillenmesine sanatsal müzik performanslarının içinde olan şarkı biçimi büyük etkiye sahiptir. XX. yüzyılın başlarında Sovyetler Birliği'nin kültürel hayatında geniş kitlelere hitap eden şarkıların devrim yarattığını, yeni bir propaganda aracı olarak doğduğunu görmekteyiz. Devrim sırasında La Marseillaise, Enternasyonal, Varchavianka gibi mücadeleci şarkılar Rusya Sosyal Demokrat Partisi tarafından desteklenmekteydi ve bununla ilgili şarkı biçimini Buhmeyer, “İşçilerin şarkı repertuarı, devrimle ayrılmaz bir parça hâline geldi.” (1962, s. 5) şeklinde nitelendirmektedir.

Sovyetler Birliği Dönemi'nde kaleme alınan her şarkının, kendi yaratılış öyküsü vardı; genellikle önemli bir tedbire, kutlamaya, bayrama özgü nitelik taşıyan temalar içermekteydi. Metinler farklı içeriklere sahip olmakla beraber, çoğunlukla ajitasyon karakter taşımaktaydılar. Bu; mevcut iktidar rejimini desteklemek, liderin sürdürdüğü çok uluslu halkı aydınlık ve güzel bir geleceğe yönlendirmekle ilgili sürdürülen istikrarlı bir kültürel tema, çalışma, emek ve birlik çağrıları veya aydınlık bir gelecek için mücadeleye yönlendiren şarkılar gibi çeşitli konuları

içermekteydi. Kısaca bu şarkılar o dönemin insanların düşüncelerini ifade etmekteydiler ve Preobrajenski'nin ifadesiyle “Bu şarkıları insanlar anladılar, kabul ettiler, sevdiler ve nesilden nesle aktardılar; aynı zamanda kahraman ve zafer kazanan kuşağın karakterini eğiterek şekillendirdiler” (2015, s. 99). Bruggemann ise, Sovyetler Birliği'nin kurulduğu dönemde, nüfusun büyük bir kısmının hâlâ okuma yazma bilmemekte olduğunu ve bu nedenle şarkıların “siyasi doktrinlerin yayılması için ideal bir araç” hâline geldiğini söylemektedir (2003, s. 29). Bununla birlikte Belousenko ve Starodubtseva'ya göre, Sovyet iktidarının ilk yıllarındaki istikrarsız koşullarda küçük müzik türlerine hitap etmeleri oldukça doğaldı ve şarkı, dinleyiciye çok anlaşılır ideolojik kavramları iletebilme özelliğine sahip olduğundan, bu da toplumu bir araya getirmeye, mücadeleye devam etmeye teşvik etmeye yardımcı olduğunu düşünmektedirler (2017, s. 61).

Böylece ülkenin kültürel politikasının prensip ve yöntemleri, çok uluslu nüfusu kapsayarak özellikle gençlerin ve çocukların dünya algılarını değiştirmeye yöneliktir. Duşçkina'ya göre, Piyoner şarkılarında dikkat çeken bir fenomen vardır; bu fenomen, bir tür psikotrop madde işlevi gören, kişinin ruh hâlini yükselten ve iyileştiren, enerjisini ve potansiyelini artıran ve bu sayede çeşitli yaşam engellerini aşmasına yardımcı olan bir olgu olarak değerlendirilmektedir (2013, s. 162).

Sovyetler Birliği'nde Piyoner Örgütü'nün kurulmasıyla, emekçi ruhunu yansıtan ve sosyalist ideallere bağlılığı gösteren bu şarkıların ana temaları gençlerin şarkılarına geçerek, onları devrimci bir ruhla yetiştirmeye amaçlıyordu. Bu bağlamda, piyoner faaliyetleri, çocuklara ve gençlere özgü şarkılar aracılığıyla işçi sınıfın şarkı temalarını ideolojik mesajların iletilmesinde önemli bir rol oynadı. Bununla ilgili Krupskaya ilkbahar dönemi 1922 yılında Merkezî Komsomol toplantılarının birinde Piyonerler Teşkilatı'nın kurulması şarkısız başlamanın mümkün olmadığını dile getirmiştir. Krupskaya'nın sözlerine dayanarak: “Bu işe şarkısız başlamak olmaz. Yoldaşlar, Piyonerlerin kendi şarkısı olsun diye düşünülmelidir. Öz, Sovyet şarkısı!..” (Очаковская, 1982, s. 15).

Sovyetler Birliği Dönemi'nde Piyonerler için çok fazla şarkı bestelenmiştir. Bu şarkılar genellikle kolektif ruhunu aşlamak, gençler arasındaki dayanışmayı ve komünist partisine özveriye vurgulamak, ayrıca genç neslin devlete olan sadakatini pekiştirmek amacıyla bestelenmiştir. Aynı zamanda şarkıların metinlerinde sosyalist ideoloji ve savaşçı, devrimci ruhu yüceltmekteydi. Böylece bu şarkılar, Piyonerlerin vatanlarına olan bağlılıklarını pekiştirmek, komünizme duydukları inancı güçlendirmek amacıyla bestelenmekteydi. Genelde marş benzeri şarkılar, kampta düzenlenen toplu etkinliklerde, resmî törenlerde veya gençlik toplantıları gibi organizasyonlarda sıkça seslendirilmekteydi. Piyoner şarkılarında bahsi geçen temalar dışında vatanseverlik, dayanışma, dostluk, sükût, emek değerleri ve parlak bir sosyalist geleceğin inşa arzusu vurgulanmaktaydı.

## 2.2. Sovyet Azerbaycan'da Piyonerlere Verilen Koro Eğitimi

Koro sanatı insanları bir araya getirerek aynı eseri söyleyerek birlik duygusunu oluşturmaktadır (Ощепкова, 2017, s. 11). Xu, koro sanatını ile ilgili insanları maddi varlıkların sağlayamayacağı ruhsal ve psikolojik bir doyuma yönlendirdiğini söylemektedir. Ayrıca korolarının popülerliği, siyasi partilerin prensip ve düşüncelerini halka duyurma, insanların morallerini yükseltme, kolektivizm ruhunu geliştirme, insanların ruhsal yaşamlarını

zenginleştirme, pozitif enerjiyi teşvik etme ve estetik duygularını geliştirme konularında önemli bir rol oynadığını değerlendirmektedir (2021, s. 189).

Sovyetler Dönemi'nde işçi sınıfının politik bilincini artırma ve bilinçli bir şekilde birleşip kenetlenmesini sağlama amacıyla kitlesel olarak şarkı söyleme daha Ekim Devrimi öncesinden yaygın bir şekilde benimsenmiştir. İşçilerin politik mitinglerinde özellikle La Marseillaise ve Enternasyonal gibi devrimci şarkılar ve marşlar eşliğinde gerçekleşmekteydi. İşçi sınıfının savaş marşlarının rolünü yüksek değerlendiren V. Lenin, Enternasyonal'ın söz yazarını Eugène Pottier'i "şarkı vasıtasıyla en büyük propagandistlerden biri" olarak değerlendirmekteydi (1968, s. 274).

Bu nedenle, Sovyetler Birliği'nde koro, devlet tarafından yüksek değer verilen bir sanat dalı olarak kabul edilmekteydi ve okul dışı eğitimin en çok talep gören alanlarından biri hâline geldi. Medeniyet Evleri, Piyonerler Evleri, Piyonerler saraylarındaki koro topluluklarının programları ve içerikleri büyük bir çeşitlilik göstermekteydi, bu nedenle Sovyet Dönemi boyunca korolarla çalışmalar yürütmek için birçok metot yazıldı. Bununla ilgili R. Gurbanov Azerbaycan'da okul dışı müzik dernekleri için geliştirdiği metotta faaliyet gösteren müzik derneklerinde özellikle koro toplulukları oluşturulmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (1964, s. 9).

Şamina, (1981, s. 3) amatör koro topluluklarıyla çalışma için yazdığı metodik rehberinde amatör koro toplulukların temel amacını; amatör vokal sanatı prensiplerini öğretmek, onları müzikal olarak aydınlatmak şeklinde tanımlamaktadır. Aynı zamanda Şamina (1981, s. 5) amatör koroyu geniş halk kitlelerinin özgün bir faaliyet biçimi olarak ele almaktadır ve bunu, kitle kültür hareketi fikrini ve sanatı birleştiren özgün bir dal olarak nitelendirmektedir. Sanatsal amatör koro faaliyetinin bu iki yönü, özellikle toplumsal-politik ve estetik tarafları, Şamina'ya göre sıkı bir diyalektik ilişki içindedir ve bu, onun ilerici gücünün kaynağını oluşturmaktadır. Abelyan ise okul dışı kurumlarda verilen koro eğitiminin amacını çocuklarda koro kültürüyle müziğin estetik duygularını bir araya getirmek olarak değerlendirmektedir (1981, s. 77).

### 2.3. Azerbaycan'da Okul Dışı Koro Derneği Kurma Aşamaları

Azerbaycan'da okul dışı kültür ve aydınlanma kurumlarında koro dernekleri belirli kurallara ve kanunlara bağlı olarak kurulmaktaydı. Gurbanov'un belirttiği gibi, koro dernek kurmanın hazırlık aşamalarını belirli kuruluşların (Komsomol Örgütü, kulüp konseyi, amatörler birliği, aktivistler vb.) yardımıyla ve derneğe yeni üyeleri çekmekle gerçekleşmekteydi. Yeni bir koro derneği kurmanın ilk aşamasına dernek yöneticisi, nedenine ve nasıl çalışacağına dair doküman hazırlayarak, ayrıca özel bir çalışma planı çizerek başlamaktaydı (1964, s. 13).

Gurbanov, her amatör koro topluluğunda 4-5 kişilik koro konseyleri veya koro büroları olduğunu, bu konseyler (bürolar) koro kolektifi içinde sanatsal ve organizasyon işlerden, yeni üyelerin kaydını oluşturmak, üyelerin devamsızlıklarını yazılı bir şekilde tutmak; koronun kütüphanesinden, envanterinden, kostümlerinden sorumlu olup çalışmaları yürütmek için dersliklerin düzenlenmesinden sorumlu olduğunu belirtmektedir. Gurbanov, bu konsey ve büroların gerçekleşen etkinlikleri, konserleri fotoğraflamak ve koro hakkında duvar gazetelerini hazırlamak için görevlendirildiklerini, aynı zamanda koro yönetimi ve koro üyelerine sağlık ve hijyen kuralları hakkında bilgi verildiğine dikkat çekmektedir (1964, s. 13). Şamina ise koristlere derslere başlamadan önce enfeksiyon hastalıkları geçirdikleri dönemlerde, ateşli bir durumda, ciddi mutasyon dönemlerinde, adet dönemlerinde, aşırı yorgun hâllerinde, ayrıca aç



karnına koro derslerine katılmamaları hakkında bilgi verilmesini gerektiğini belirtmektedir (1981, s. 35).

#### 2.4. Koro Topluluğunda Eleme Aşamaları

Azerbaycan'da kurulan koro derneklerine eleman seçilirken müzik yeteneğini değerlendirmek için belli eleme aşamaları planlanmıştı.

Azerbaycan'da koro derneklerinde yetenekleri ölçülüp değerlendirilerek eleme aşamalarını gerçekleştiren adaylar, bildikleri şarkılardan birini piyano veya şark üçlüsü (tar, keman, def) eşliğinde seslendirmektedir (Гурбанов, 1964, s. 13). Gurbanov adayların arasında geniş ses aralığına ve müzik yeteneğine sahip olanları tespit ederek, eleme sürecinde en az 10 en fazla 60 korist seçildiğini ifade etmektedir (1964, s. 17). Şamina, amatör koroları üç kategoriye bölerek: küçük koro 16-20 (vokal toplulukları), orta çaplı koro 30-60 ve büyük koro 80-120 koristler seçilmekte olduğunu yazmakla beraber, ayrıca amatör grup üyelerinde devamlı bir sirkülasyon olduğundan dolayı üyelerin düzenli olarak yenilenmesi ve bu amaçla her yıl yeni üyeler için elemelerin düzenlenmesini tavsiye etmektedir (1981, s. 18). Abelyan ise koristlerin sayısını kısıtlamamakla beraber, Piyoner Evlerinde ve Piyoner Saraylarında koro derneklerinin üyelerini sadece yaş kategorilerine ayırmaktadır (1981, s. 77). Eleme aşamasındaki kriterler Tablo 1'de ayrıntılarıyla belirtilmiştir. Okul dışı kurumlarda yaş kategorilerine göre ayrılan koro grupları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Piyoner Evlerinde ve Piyoner Saraylarında Yer Alacak Korist Adaylarının Değerlendirme Tablosu (Шамина, 1981, s. 31)

No:	Adı Soyadı	Mesleği	Doğum tarihi	Müzik kulağı	Müzik hafızası	Müzik bilgisi	Ritim duygusu	Ses aralığı	Ses rengi	Hangi grupta yer alacak?
-----	---------------	---------	-----------------	-----------------	-------------------	------------------	------------------	----------------	--------------	-----------------------------------

Tablo 2: Piyoner Evlerinde ve Piyoner Saraylarında Yaş Kategorisine Göre Ayrılan Koro Grupları (Абелян, Гембицкая ve Попов, 1981, s. 77)

Küçük yaş grubu:	Orta yaş grubu:	Küçük yaş grubu:	Büyük yaş grubu:
Kızlar ve erkekler karma korolar	Kızlar ve erkekler karma korolar	Erkek korolar	Kızlar ve erkekler karma korolar
1, 3, 4 ve 5. sınıflar	5 ve 10. sınıflar	1, 2, 3 ve 4. sınıflar	8 ve 10. sınıflar

## 2.5. Amatör Korolarda Yıllık Çalışma Planı

Koro derneklerinde yıllık çalışma planı ve haftalık çalışma saatleri de değişkenlik göstermektedir. Şamina, ders günleri ve saatlerinin yıl boyunca sabit ve değişmez olmasının çok önemli olduğunu belirterek sistematik bir çalışma planının derslerde ciddiyeti artıracığını, koristlerde ise disiplin sağlayacağını vurgulamaktadır (1981, s. 34). Üç metodun haftalık planları aşağıdaki tabloda gibidir:

Tablo 3: Koro Derneğinde Haftalık Ders Planı (ШАМИНА, 1981, s. 34)

Metotlar:	Çalışma planı:	Çalışma saatleri:	Çalışma esnasında teneffüs saatleri:
Gurbanov'a (1964, s. 18) göre:	Haftada 3 gün: 1. erkeklerle, 2. kızlarla, 3. toplu.	2-3 saat.	Her 45 dakikalık çalışmadan sonra 10-15, 1 saat 15 dakika çalışmadan sonra 20-30 dakikalık teneffüs verilmelidir.
Şamina'ya (1981, s. 34) göre:	Haftada 3 gün: 1. erkeklerle, 2. kızlarla, 3. toplu.	Haftada 2 gün: 1. kızlarla ve erkeklerle ayrı gruplar hâlinde, 2. toplu.	2-3 saat. 10-15 dakikalık teneffüs verilmeli.
Abelyan'a (1981, s. 80) göre:	Haftada 2 gün.	Küçük yaş grubu: 1,5 saat; orta ve büyük yaş grubu: 2-3 saat.	2 saatlik çalışmada 1 teneffüs; 3 saatlik çalışma da 2 teneffüs verilmelidir.

## 2.6. Amatör Korolarda Yıllık Çalışma Ortamı ve Düzen

Şamina'ya göre koro çalışmalarının sağlıklı yürütülmesi için kuyruklu piyano, arkasında portreli yazı tahtası, önünde ise koro üyeleri için oturarak gerçekleşen provalar için sandalyeler yerleştirilmelidir. Piyano ve ilk sıra arası üç metreyi geçmeyecek şekilde, sandalyelerin araları yarım metre, yazı tahtası ve piyano arası en fazla 2 metre olarak ayarlanmalı, ayrıca odada ses yalıtımı ve havalandırma sistemi mevcut olmalıdır. Bir koro grubunun durmadan okuma zaman dilimi 20 dakikayı geçmeyecek şekilde olmalı ve bunu sağlamak için bir grubu 20 dakika çalıştırdıktan sonra, diğer grupla devam etmenin sağlıklı olacağını belirtmektedir (1981, s. 35). Gurbanov ise prova esnasında koristlerin yarım daire şeklide oturmaları, ayrıca koro üyelerinin eşlikçilerden; garmon, akordeon, şark trio, halk çalgıları orkestrasından geride durmaları, sadece piyanonun sol tarafta yan bir şekilde durması hakkında bilgi vermektedir (1964, s. 18). Abelyan, Gurbanov'un metoduyla paralel olarak koroyu yarım daire şeklinde konumlandırmaktadır ancak koro şefinin tüm koristleri görebilmesi için koronun piyanonun karşısında olması gerektiğini belirtmektedir. Bununla beraber ses gruplarına ayırarak soldan sağa doğru: 2. sopranolar, 1. sopranolar, 1. altolar, 2. altolar olarak yerleştirmektedir (1981, s. 81).

## 2.7. Koro Derneklerinde İlk Derslerde Anlatılan Ana Kurallar

Koro derneklerinde ilk derslerin gerçekleşmesi esnasında ilk derslere yaklaşımlar, incelenen üç metotta farklılık göstermektedir. Gurbanov'a göre, ilk derslerde koro üyelerini koro kültürüne alıştırmak için birkaç önemli adım atılmalı, bu süreci başlatmak ve geliştirmek için koristlerin bildikleri şarkılardan birisini seçerek toplu seslendirmeler gerçekleştirilmeli, ses kargaşası olmaması adına, koro şefi tüm üyeler için şarkıya uygun bir ton belirleyerek çalışmayı sağlamalıdır (1964, s. 13). Şamina ise koristlerin doğal utangaçlıklarını ve sıkılganlıklarını

gidermek için, ilk dersleri toplulukta bulunan koristlere birbirini daha yakından tanıma fırsatı verilmesinin daha uygun olacağını vurgulamaktadır ve daha sonra toplu bir şekilde bilinen halk şarkıları gibi parçaları birlikte söyleme aşamasına geçilmesi gerektiğini belirtmektedir (1981, s. 29). Abelyan'ın yaklaşımına göre başlangıçta, vokal ve koro becerilerini güçlendirmek için tek sesli ve çift sesli öğeler içeren şarkılara odaklanmanın önemli olduğunu, ayrıca çok sesli icraya geçiş için en uygun koşulların temiz tek sesli şarkı söyleme ve doğru vokal becerilerine dayandığını vurgulamaktadır (1981, s. 81).

İncelenen üç metotta koro derneklerinin ilk derslerinde koro kültürünü bu şekilde gözlemlemek mümkündür. İlerleyen derslerde koro yönetmeninin koronun kurallarını koro üyelerine öğretmesiyle gerçekleşmektedir. Böylelikle okul dışı koro eğitimini üç ana bölüme ayırabiliriz: repertuarın öğrenilmesi ve vokal tekniğinin geliştirilmesi; müzik teorisi ve solfej çalışmaları, müzik tarihi ve müzik kavramları hakkındaki bilgilerin genişletilmesi. Koro yönetmeni aşağıdaki tabloda yer alan bilgileri koristlerle paylaştıktan sonra, uygulamayı sürekli denetlemelidir.

Tablo 4: Koro Derneğinde İlk Aşamada Yürütülen Çalışmalar (Гурбанов, 1964, s. 13).

Koro derneğinde ilk aşamada yürütülen çalışmalar	Koro derneğinde ilk aşamada yürütülen çalışmaların açıklaması
Fizyolojik (beden) gerginliği gidermek amaçlı çalışmalar, Doğru pozisyon (oturuş ve duruş) üzerinde çalışmalar:	Okuma esnasında gerginliğin önlenmesi, doğru duruşun benimsenmesi; vücudun eğilmeksizin, kolların yan taraflarda bulunarak dik bir pozisyonda tutulması; oturma pozisyonunda icra esnasında dik bir şekilde ve eller dizlerinin üstüne yerleştirmelidir.
Doğru nefes alma tekniği üzerinde çalışmalar:	İcraya geçmeden önce göğüsün hafifçe öne doğru eğilmesini sağlamak; ciğerlerin sıkışmaması ve serbestçe nefes alınabilmesi için omuzları kaldırmamak.
Fizyolojik (baş, boyun, çene) gerginliği gidermek amaçlı çalışmalar:	Okuma esnasında, başın dik tutulması esas olup eğilme durumundan kaçınılmalı; boyunun rahatlatılması ve gerginlikten arındırılması, çene ve boğaz bölgesinin sıkılmasından kaçınılmalı zira bu durum sesin boğuk çıkmasına sebebiyet verebilir.
Doğru telaffuz çalışmaları, Ağız, dudak pozisyonu üzerine çalışmalar, Dikkat ve ciddiyet adına konuşmaların sağlanması:	Okuyucunun ağzı yeterince geniş açılmalıdır, telaffuz problemler üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Okuyucunun ağzı, dudakları, çenesi aktif ve enerjik olmalı; dikkatini dağıtmadan ciddi bir tavır sergilemelidir.
Prova zamanı içsel ruh hâlinin yüksek olması adına konuşmaların sağlanması, Sanatsal ifade adına konuşmaların sağlanması:	Okuma esnasında içsel ruh hâlinin yüksek olması; koro topluluğunun en önemli özelliği olan sanatsal ifadenin sağlanması gerekir.
Doğru frekans (nota) icra edilmesi adına çalışmalar:	İcra esnasında bağırtilara yol vermemek, şarkıya başlarken doğru frekansla giriş yapmak, notanın yüksekliğine göre doğru giriş yapmak gerekir; sese yaklaşmak değil, doğru girişin sağlanması gerekir.
Ses üzerine (gereksiz titremeler, aynı nüansla devam etmek) çalışmalar:	Sesin gereksiz titretilmemesi, nefesin bittiği yerlerde aynı nüansla devam edilmesini sağlamak gerekir.
Şarkılarda anlamın ve sözlerin önemi hakkında konuşmalar yapmak, şarkıların sözleri üzerine çalışmalar:	Şarkı ne zaman, ne için ve kim tarafından yazılmış olup sözleri nasıl bir anlam taşımaktadır? Şarkıları temiz telaffuz etmek, harflerin doğru söylenmesini sağlamak gerekir.

## 2.8. Koro Derneğinde Müzik Teorisine Yönelik Çalışmalar

Koro eğitimini veren derneklerde mutlak müzik dinleme, şarkı söyleme ve teorik dersler içeren temelinde gerçekleşmekteydi. Böyle bir yaklaşımın; çocukların dünya görüşlerinin, sanatsal bakış açılarının ve zevklerinin oluşumuna katkıda bulunarak duyguların ve ahlaki değerlerin gelişimine yardımcı olduğu düşünülmekteydi. Şamina amatör koro eğitimini; repertuarın öğrenilmesi ve şan-koro tekniğinin geliştirilmesi, müzik teorisi ve solfej çalışmalarının yapılması, müzik tarihi ve teorisi hakkında bilgi verilmesi şeklinde sınıflayarak üç ana başlık altında ele almaktadır (1981, s. 36).

Temel müzik prensiplerini, müzik kavramlarını, nota okuma, ritim ve diğer temel kavramları içeren müzik teorisi, geniş konu alanını kapsadığından dolayı öğrenmek zaman alıcı ve zorlu bir süreç olabilir. Bu süreç sadece işitsel yeteneklerle değil, aynı zamanda zihinsel olarak da gerçekleşmektedir. Şamina'ya göre amatör koro derneklerinde koro dersleriyle beraber müzik teorisine 10-15 dakika ayrılmalı ancak bunu gerçekleştirmek için koro yöneticinin bazı zorunlu koşulları göz önünde bulundurması gerektiğini de belirtmektedir: koro üyelerinin, koro yöneticisinin belirttiği sesi veya motifleri tekrarlayabilme yeteneğine ve minimum düzeyde gelişmiş bir işitsel yeteneğe sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda koro üyelerinin, nota okumakta hâlâ zayıf olsalar bile, belirli partilere göre şarkıyı notalarıyla okumasının gerekli olduğunu belirtmektedir (1981, s. 106).

Tablo 5: Koro Derslerinde Müziksel Teorik Çalışmaların Tahmini Programı (Шамина, 1981, s. 108-134)

Konular	1. Konu	2. Konu	3. Konu	4. Konu	5. Konu	6. Konu	7. Konu	8. Konu
Yıllık ders konuları:	Notalarla tanışma. Dörtlük zamanlı nota.	Majör ve minör dizileri.	Tonlar.	Yarım tonlar. Değiştirici işaretler.	Ritim, zaman, ölçü kavramları.	Yarım zamanlı nota.	Birlik zamanlı nota. Noktalı notalar.	Sekizlik zamanlı nota.
Yıllık ders saatleri:	2 ders	1 ders	2 ders	2 ders	2 ders	2 ders	3 ders	26 ders

Şamina aynı zamanda birkaç müzik teorisi öğrenme yaklaşımlarından bahsetmekle beraber, bu yaklaşımların kullanılması hakkında tavsiyelerde bulunmaktadır (1981, s. 99).

1. “Elle Şarkı Söyleme” olarak adlandırılan bir yöntemde, korist sol elini kullanarak notaları takip eder, sağ elin işaret parmağı ise seslerin konumunu gösterir (Шамина, 1981, s. 99).



Şekil 2: “Elle Şarkı Söyleme” Yöntemi (Шамина, 1981, s. 99).

2. “Bulgar Tablosu” olarak adlandırılan bir sistemde, sütun üzerinde büyük çizgilerle durucu sesler, küçük çizgilerle de yürüyücü sesler gösterilmektedir (Шамина, 1981, s. 99).



Abelyan, koro derneğinde müzik teorisi çalışmalarına özel bir zaman ayırmayı önermektedir ancak bununla ilgili belirli bir haftalık / yıllık plan belirtmemektedir. Abelyan, şarkı söyleme ve koro becerilerini öğrenmenin bilinçli bir şekilde aktive edilmesine müzik teorisinin katkı sağladığını söylemektedir. Aynı zamanda şarkı söyleme egzersizleri ile müzik teorisi, şan ve koro becerilerinin bağlantılandırılarak ele alınmasının daha etkili olacağını belirterek, yeni bir müzik parçasının incelenmesi sırasında bu konuya odaklanılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Müzik teori bilgileri, öğrencilerin müzikle ilgili deneyimlerinin ve gözlemlerinin bir sonucu olmalı, yani müziğin canlı algısının bir yansıması olmalıdır. Koro yönetmeninin ise odak noktası, koristlerin nota okuma becerilerini kazanmaları ve tonal işitme yeteneklerini geliştirmeleri olmalıdır. Bu bağlamda, koristler egzersizleri söylerken ses kalitesine (solfej, dizi, aralıklar), entonasyonun temizliğine dikkat edilmelidir. Müzikal işitme ve hafıza gelişimi için, basit ve kısa melodi örnekleri üzerine kurulu müzik diktelerinin önemli bir rol oynadığını belirterek, çocukların notayla şarkı öğrenirken edindikleri bilgileri uygulayacaklarına ve bunları şarkı materyali üzerinde pekiştireceklerine inanılmaktadır (1981, s. 82-83).

Gurbanov, koro derneklerinde toplu bir şekilde notaları okuyabilme becerisinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu beceri için belirlenecek ders saatlerinde solfej kitaplarının kullanılması gerektiğini, tek veya toplu bir şekilde solfejleri okumanın önemli olduğunu söylemektedir. Gurbanov'a göre yapılacak solfej çalışmaları doğru ve ifadelili şarkı söylenmesine ve koristler arasında müziğe olan ilginin artmasına katkı sağlayacaktır (1964, s. 20-21).

## 2.9. Koro Derneğinde Sese Yönelik Çalışmalar

Koro eğitiminin temelini, sesin doğru kullanımına dayalı bir icra anlayışı oluşturmaktadır. Dolayısıyla, sesin doğru kullanımı ile ilgili beceriler üzerinde yapılan çalışmalar, koro eğitimi çalışmasının etrafında gelişen tüm diğer unsurların merkezi olarak değerlendirilebilir. Koro dernekleri ile ilgili o dönem yazılmış olan metotlarda sesin kullanımı konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Şamina, koro şefinin çalışmalarının solo şan eğitimcilerinin çalışmalarıyla büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ancak koronun grup olarak çalıştırılması nedeniyle şefin görevlerinin daha zor hâle gelebildiğini söylemektedir (1981, s. 36). Abelyan, koro eğitimindeki temel zorluğun koroda yer alan çocuk ve genç seslerinin mutasyon dönemlerine denk gelmelerinden kaynaklandığını belirtmektedir (1981, s. 77). Koro şefinin çocuk erkek ve kızların değişen seslerine dikkat edilmesinin önemli olduğunu ve bu nedenle tüm koristlere rahat bir diyaşonda, alt ve üst notaların sık tekrarları olmadan oktav içinde küçük bir aralığa sahip olan çalışmalarla yürütülmesini tavsiye etmektedir (1981, s. 77). Gurbanov ise çocuk korosunda sese yönelik vokal ve koro çalışmalarının, farklı yaş gruplarındaki çocukların psikofizyolojik özelliklerine uygun bir şekilde yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir; ayrıca çocuk sesinin özelliklerini, çocuklardaki ses oluşumunun yapısını ve gelişim özelliklerini bilmenin bir yöneticiye şan / koro çalışmalarını doğru bir şekilde düzenleme konusunda yardımcı olabileceğini belirtmektedir (1964, s. 22).

İncelenen metotlara bakıldığında, çocuk korolarında ses eğitimi sürecinde çocukların ses özelliklerinin ve çocuk psikolojisinin önemsendiği bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir.

Şamina, Piyoner Evlerinde ve Piyoner Saraylarında çocuk koro derneklerinde partiyonları iki gruba ayrılmaktadır. Tiz sesleri (1. oktav *do*, 2. oktav *sol* sesler arası); ve alto olarak pes sesler (küçük oktav *sol*, 2. oktav *mi* sesler arası). Şamina çocuk seslerin gelişimi ve bu seslerle nasıl çalışılacağı konusunda detaylı bir açıklama yaparak, ses gelişimle süreçlerini dört aşamaya ayırarak, her bir aşamaya belirli bir yaş grubu denk geldiğini söylemektedir (1981, s. 80-81).

Tablo 7: Koro Derneklerinde Yaş Aralıkları, Ses Aralıkları ve Özellikleri (Şamina, 1981, s. 80-81)

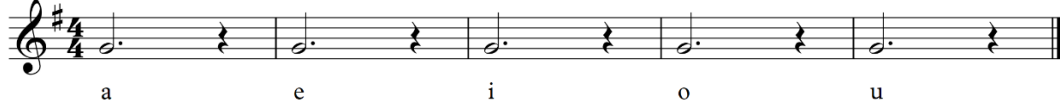
Yaş aralıkları	Ses aralığı	Ses özellikleri	Koro yöneticisinin çalışma özelliği
7- 10	Erkek ve kız sesleri homojen ve neredeyse tamamı tiz seslerden oluşmaktadır.	Ses üretiminde baş rezonans kullanılmakta, hafif falsetto özelliklidir; bu durumda sadece ses tellerinin kenarları titreşir.	Tüm seslerde ünlü harflerde daha akıcı bir ses çıkarmasını sağlamak.
11-13	Erkek ve kız sesleri tiz sesler ve alto sesleri olarak ayrılmakta.	Göğüs kafesinin gelişimiyle birlikte ses daha yoğun ve doymuş hâle gelmekte.	Kafa, karışık (miks) ve göğüs sesleri kullanmayı öğretmek.
13-15	Mutasyon dönemi nedeniyle ses aralığını tam belirlemek mümkün değildir.	Ses kısıklığı ve sesin artan yorgunluğu gözlemleniyor; konuşma ve şarkı söylemelerde zaman zaman ses kesiliyor.	Mutasyon döneminin başlangıcını fark etmek ve ilk belirtilerde önlemler almak; çocuğu daha pes sesler olan gruba almak; geçici olarak koro aktivitelerinden muaf tutmak.
16-19	3 partiyon: soprano, alto ve tek bir erkek partiyona birleştirilmiştir: tenor ve baritonlar.	Sopranolar: <i>do</i> (1. oktav), <i>sol</i> (2. oktav); altolar, <i>la</i> (küçük oktav), <i>re</i> (2. oktav); erkekler partiyonu: <i>si</i> (büyük oktav), <i>do</i> (1. oktav).	Zorlayıcı seslerden kaçınmak; nefes alma tekniğini geliştirmek, ses aralığı dikkatli bir şekilde genişletmek.

## 2.10. Çocuk Korosunun Koro Dersinde Kullanılan Ses Egzersizleri

Koro faaliyetlerinin tamamında müzik yapılmasını sağlayan araç insan sesidir. Dolayısıyla insan sesinin belli egzersizlerle müzik yapmaya hazırlanması önemli bir teknik çalışma sahası olarak değerlendirilebilir. Ele aldığımız metotlarda çocuk korolarının yetiştirilmesinde ses egzersizleri konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Gurbanov'un bu konudaki yaklaşımı, ses egzersizlerine çocuk sesine uygun bir perdeden başlanarak sırasıyla yarım veya tam seslerle yukarı ve aşağı ilerlemek şeklindedir (1964, s. 20). Bunlarla beraber Şamina (1981, s. 82) ve Abelyan (1981, s. 88) çalışma esnasında çocukların daha uzun cümlelerde doğru nefes alabilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca şarkıdan önce kısa bir nefes gecikmesinin bilinçli bir şekilde takip edilmesi, zincirleme nefes alabilme ve sırayla nefes alabilme becerilerinin önemini vurgulamaktadırlar. Kaliteli ses oluşumunun dişleri sıkmadan sesi dudaklara yaklaştırarak bilinçli ve doğal pozisyonda olabileceğini belirtmektedirler.

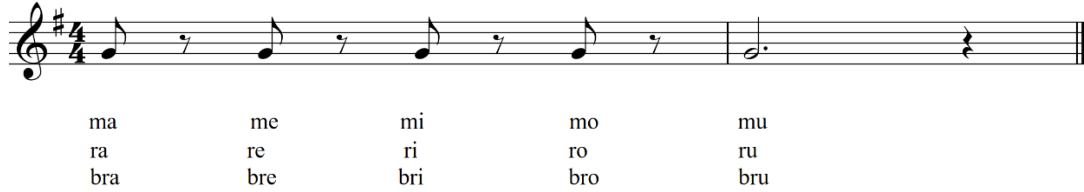
Metotlara yansıyan çocuk korosu için farklı tekniklere yönelik birkaç ses egzersizi aşağıda belirtilmiştir:

1. Belirlenen ses yüksekliğinde farklı ünlü harfler (a, e, i, o, u) üzerinde çalışmalar. Sesin düzgünce uzandığından, sarsıntısız bir şekilde olduğundan emin olarak icra etmek, tüm ünlülerin yuvarlanmasına ve bunları aynı tarzda seslendirmeye dikkat etmelerini sağlamak ayrıca gerginlik olmadan sesleri uzatmak gerekmektedir (Шамина, 1981, s. 83):



Şekil 5: Egzersiz 1 (Шамина, 1981, s. 83).

2. Artikülasyon aparatının çalışmasını aktive etmeye yardımcı olmak amacıyla yukarıda gösterilen ünlü harflere ünsüz harfler eklenmektedir. Aşırı ve kasıtlı ünsüz harfleri vurgulamaya izin verilmemeli; ünlü harfleri ise net, hızlı ve doğal bir şekilde kullanılmasını sağlamak önemlidir. Egzersiz yarım seslerle yukarı ve aşağı, hafif ve canlı bir şekilde söylenmelidir (Шамина, 1981, s. 83):



Şekil 6: Egzersiz 2 (Шамина, 1981, s. 83).

3. Bu egzersiz önce kapalı ağızla çalışılmakta olup sonra belirlenen hecelere (ma, me, mi, mo, mu) geçilmelidir. Dişlerin sıkışmamasına, sesin serbestçe üst ve alt dişlerin arasından geçmesine dikkat edilmeli ve dudaklara çarpmasını ayrıca öne doğru yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Bu egzersizde ağız kapalıyken elde edilen ses aynı olmalı ve ses kalitesi korunmalıdır (Шамина, 1981, s. 83):



Şekil 7: Egzersiz 3 (Шамина, 1981, s. 83).

4. Bu egzersiz, büyük üçlü aralık içindeki entonasyon üzerinde çalışmaya yardımcı olacaktır. İlk aşamada nefes yetmediği zaman her dört ölçü başı nefes alınabilir ancak sonra tüm egzersiz tek bir nefesle, sakin ve uzun bir şekilde icra edilmelidir. Tüm açık (ı, i gibi) harfleri toplayarak “u” harfine benzer dudak pozisyonu sağlanmalıdır (Шамина, 1981, s. 84):



Şekil 8: Egzersiz 4 (Шамина, 1981, s. 84).

5. Bu egzersiz tam dörtlü aralık üzerine kurulmuş entonasyon çalışmasıdır. Burada önemli olan husus; ilk, yüksek sesin temiz bir şekilde verilmesi ve melodinin inişli olmasına rağmen yüksek bir pozisyonu koruyabilmektir. Tüm cümle tek bir nefesle icra edilmelidir (Шамина, 1981, s. 84):





Şekil 9: Egzersiz 5 (Шамина, 1981, s. 84).

6. Bu egzersiz, inici majör dizisi ile birleştirilmiş majör üçlünün entonasyonunu hedefler. Belirlenen hecelerin telaffuzu akıcı ve düzgün olmalı, sesi bozmamasına dikkat edilmelidir. Yüksek bir pozisyona “yakın” kavramıyla yaklaşarak söylemek önemlidir (Шамина, 1981, s. 84):



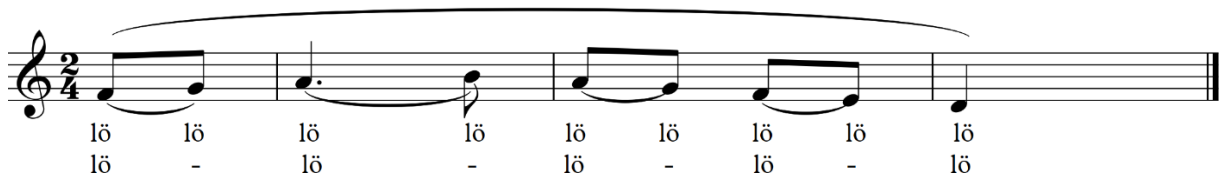
Şekil 10: Egzersiz 6 (Шамина, 1981, s. 84).

7. Bu egzersizin ilk kısmı tek hece üzerinde gerçekleşirken ikinci kısım değişkenlik göstermektedir ve “lö” hecesi tüm notalarda söylenmektedir. Tüm cümleyi tek bir hecede söylemek, her bir sesi hecelendirmekten daha zordur. İkinci egzersizde ses, ünsüz harften destek almaktadır ve bu durum entonasyonu kolaylaştırır. Bu nedenle melodiyi tek ve birden çok hecede söyleme seçenekleri egzersizde bir araya getirilir. Tek hecede söylerken tekrarlanan hecelerle şarkı söylerken olduğu gibi aynı temiz entonasyonu ve sestense net geçişi korumak önemlidir (Шамина, 1981, s. 85):



Şekil 11: Egzersiz 7 (Шамина, 1981, s. 85).

8. Bu egzersiz ile staccato tekniği dâhil edilmektedir. Bu teknikle 1, 2 ve 5, 6 ölçüler tek nefeste icra edilir. Yavaş bir tempoyla başlamak, koristleri entonasyonun temizliğine dikkatlice odaklanmaya zorlar (Шамина, 1981, s. 85):



Şekil 12: Egzersiz 8 (Шамина, 1981, s. 85).



Şekil 13: Egzersiz 9 (Шамина, 1981, s. 85).

9. Bu egzersiz iki sesli olup basit bir taklit (imitasyon) şeklinde yapılmıştır. Bu egzersizi önce tüm koroyla öğrenmek, ardından birinci ve ikinci seslere ayırmak uygun olacaktır (Шамина, 1981, s. 86):



Şekil 14: Egzersiz 10 (Шамина, 1981, s. 86).

Bu egzersizler dışında orta ve büyük yaş grupları için Şamina, çocuk korolarda “Песня молодых бойцов” (Genç Savaşçıların Şarkısı), “Запевай веселей, запеваля” (Şarkıcı, Neşeli Şarkı Söyle) “Песня о Родине” (Vatan Şarkısı), “Широка страна моя родная” (Memleketim Geniştir), “Марш веселых ребят” (Neşeli Çocukların Marşı), “Легко на сердце от песни веселой” (Neşeli Şarkımdan Kalbim Hafifledi) “Пролетарии всех Стран, соединяйтесь!” (Bütün Ülkelerin Proleterleri, Birleşin!) gibi tanınmış Sovyet şarkılarının baş kısımları egzersiz olarak kullanılabilir olduğunu belirtmektedir. Şamina, bu şarkılarda melodik yapılar ve ritmik dönüşler bulunmakta ve bunların öğrenilmesi koristlerin şan yeteneklerini geliştirmeye, modal ve armonik kulaklarını eğitmeye, teknik becerileri öğrenmeye, şan / koro şarkıcılığı yeteneklerini kazanmaya yardımcı olacaklarını vurgulamaktadır (1981, s. 89).

### 2.11. Okul Dışı Koro Topluluklarında Koro Repertuarı

Müzikte repertuar seçimi estetik ile ilgili oldukça önemli bir konudur. Repertuar sadece sanatın fikirsel, estetik ve beğeni yönelimiyle değil, aynı zamanda icra tarzını da içine alan bir bütün olarak ele alınabilir. Şamina, koro topluluklarının tüm faaliyetlerinin temelini repertuar seçiminin oluşturduğuna inanmaktadır. Bu bağlamda repertuar seçiminin koristlerin yaratıcı faaliyetlerini geliştireceğine ve aynı zamanda çeşitli çalışma biçimleri ve aşamaları ile doğrudan ilişkilendirilebileceğini değerlendirmektedir (1981, s. 135).

Abelyan, çocuk korolarında bir eğitim-öğretim yılı içinde repertuar seçimi ile ilgili eşlikli ve eşiksiz olmak üzere 5-6 halk şarkısı, Sovyet bestecilerin farklı içerik gösteren eserlerinden 8-10 örnek, dünya klasiklerinden ise 5-6 eser öğrenilmesini tavsiye etmektedir. Eser üzerinde çalışmaya başlamadan önce; eserin yaratılış hikâyesi, formu, dönemi, bestecinin tarzı hakkında açıklamalar yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Orta ve büyük yaş grupları için bir eğitim-öğretim yılı içinde 5-6 halk şarkısını (eşlikli / eşiksiz), Sovyet bestecilerin eserlerinden farklı teknik seviye ve zorlukta 7-8 örnek, dünya klasiklerinden ise 5-6 eser önermektedir (1981, s. 84).

Gurbanov ise, repertuar seçiminde koro topluluğun yaratıcı potansiyelinin dikkate alınmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Koronun seçilen esere teknik olarak hazır olmadığı durumlarda veya tarzına uymayan bir repertuar seçilmesi durumunda koristler üzerinde olumsuz bir etki ve hayal kırıklığı hissinin oluşabileceğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle uygun eser seçiminin koroyu daha verimli ve yaratıcı hâle getireceğini ayrıca topluluğa yeni üyelerin katılabileceğini belirtmektedir. Gurbanov, bir koro şefinin repertuar seçiminde eserin fikirsel içeriği, güncelliği, koroya uygunluğu, topluluğun ilerleme hedefleri, yaratıcı ve teknik beceriler gibi hususların dikkate alınmasını tavsiye etmektedir (1964, s. 22).

Sovyet Dönemi içinde Piyonerlere yönelik repertuar çok geniş bir yelpaze göstermektedir. A. Ostrovski, D. Kabalevski, G. Struve, I. Dunayevski, A. Pahmutova, V. Loktev, A. Novikov, M. Blanter, V. Shainski gibi besteciler Piyonerler için yüzlerce şarkıya imza atmışlardır. Genel olarak bu şarkılar vatandan, doğduğu topraklardan, birlik olmaktan, seferlerden, okuldan, Piyoner kamplarından bahseden şarkılardır ancak aynı zamanda komünizm ideolojisinin propagandasını içeren şarkıları da görmekteyiz (Чугунова, 2016, s. 133). Astaşov'un şu ifadesi Sovyet Dönemi eğitimin genel hedefini özetler niteliktedir: "Eğitimin genel hedefi, çocukları işçilerin özgürleştirilmesi işine başlayan ve devam eden savaşçıların haleflerini benimseyerek yetiştirmektir. Eğitimciler doğrudan çocuklardan ve gençlerden yeni insanlar -savaşçılar ve inşaatçılar- yetiştirmeyi talep ediyorlardı" (2016, s. 93).

Piyoner Evlerin'de ve Piyoner Sarayları'nda koro repertuarının bulunan en ünlü şarkılar konserler, festivaller, bayramlar ve olimpiyatlar gibi önemli etkinliklerde seslendirilmekteydi. Dolayısıyla okul dışı kurumlarda repertuar seçiminin tesadüfen değil, belirli bir program ve amaç doğrultusunda yürütüldüğü söylenebilir. Sovyet Dönemi'nde, A. Ostrovsky'nin müziği ve L. Oşanın'ın sözleriyle "Пусть всегда будет солнце" (Her Zaman Güneş Olsun) adlı eserlerinde olduğu gibi pek çok şarkı, dönemin özelliklerini ve ideolojisini yansıtan müzikal bir sembol hâline gelmiştir. Aynı zamanda Sused-Veliçinskaya ve Jukova'nın (2023, s. 6) belirttiği gibi, Sovyet çocuk şarkıları vatana sevgiyi canlandırırken, Sovyet topluluğunun onurlu bir üyesi olma motivasyonunun oluşmasına katkıda bulunmaktaydı ve aynı zamanda Sovyet Dönemi çocuk şarkıları büyük bir eğitim potansiyeline sahiptir. "Интернационал" (Enternasyonel), "Марш пионеров" (Piyonerler Marşı), "Орленок" (Kartalçık), "Крейсер Аврора" (Kruvazör Аврора), "Марш веселых ребят" (Neşeli Çocukların Marşı), "Широка страна моя родная" (Memleketim Geniştir), "Катюша" (Katüşa) gibi şarkılar Sovyet çocukların repertuarında her zaman yer almaktaydı.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГИМН  
СОЮЗА СОВЕТСКИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ РЕСПУБЛИК

Текст С. МИХАЛКОВА и Г. ЭЛЬ-РЕГИСТАНА Музыка А. В. АЛЕКСАНДРОВА

Торжественно. Распевно

Со-юз не-ру-ши-мый рес-пуб-лик сво-бод-ных сло-  
в, ти-ла на-веки ве-ли-ко-е Русь Да здрав-ству-ет  
сво-диль-ный во-ля на-ро-дов е-дин-ный, мо-гу-щий  
вет-ский Со-юз! Славь-ся, О-те-чест-во на-ше сво-  
бод-ное, дру-бы на-ро-дов на-деж-ный о-плот!  
Пар-тия Де-мок-ра-ти-че-ская Ра-боче-кре-стьян-ская  
пар-тия Со-вет-ского Со-юза

Для подпевания  
Для окончания

Şekil 15: Sovyetler Birliği'nin Devlet Marşı (Рыжкова, 1985, s. 3).

ПИОНЕРСКАЯ ПЕСНЯ

Стихи В. МАКОВСКОГО

Подвижно

Возь - мем винтов - ки но - вые, на шта - вы - флаж - ки и  
с лес - но - вь стрел - ко - вые по - ем круж - ки. Раз, два, все

Şekil 16: Piyoner Şarkısı (Гнесина, 1967, s. 9).

Великий Ленин

Музыка С. Рустамова  
Переложение А. Джаванширова  
Слова М. Сеид-заде  
Украинский текст О. Пархоменко

Укрїнська маршова  
Тарженство, маршова

Великий Ленин

Музыка С. Рустамова  
Переложение А. Джаванширова  
Слова М. Сеид-заде  
Русский текст А. Колычугина

Ти великий мислитель, ти великий працьотник,  
ти великий мислитель, ти великий працьотник,  
ти великий мислитель, ти великий працьотник,  
ти великий мислитель, ти великий працьотник

Şekil 17: Benövşe Korosu Repertuarı'ndan "Dâhi Lenin" (Джаванширов, 1979, s. 5).





Şekil 20: Piyonerler Marşı (Очаковская, 1982, s. 14).

### 3. Sonuç

Sovyetler Dönemi'nde devlet tarafından yürütülen çocuklara yönelik okul dışı eğitimin önemli bir faaliyet alanı olduğu söylenebilir. Bu eğitim öncelikle Piyoner Teşkilatı aracılığıyla çeşitli okul dışı kurumlarda (Piyonerler Evleri, Piyonerler Sarayları, Medeniyet Evleri, çeşitli kulüpler, kulüp birimleri, dernekler) gerçekleşmekteydi. Yeni Sovyet neslinin rejimin idealleri doğrultusunda yetişmesinde güçlü bir araç olarak değerlendirilen okul dışı faaliyetler kapsamında müzik alanı oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bu bağlamda Sovyet Dönemi okul dışı kurumlarda yürütülen faaliyetler kapsamında verilen koro eğitiminin; -sadece amatör bir faaliyet olmanın ötesinde- müzik teorisi, müzik kültürü, sese yönelik çalışmalar, eğitim alan çocuklara topluluk kültürünü aşlamak gibi ciddi bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. İncelenmiş olan okul dışı koro eğitimi metotları müziğin temel prensipleri, nota okuma becerileri, armoni, ritim ve diğer müzik teorisi konularında derinlemesine bilgiler içermektedir. Aynı zamanda müzik tarihi üzerine yapılan çalışmalar öğrencilere çeşitli müzik türlerini ve dönemlerini anlama imkânı tanımaktalar. Sovyetler Dönemi koro eğitiminin birlikte hareket etme, aynı düşünceyi benimseme, aidiyet vb. amaçlar içeriğiyle değerlendirilebilir. Ele aldığımız okul dışı eğitim kapsamında yazılan koro eğitimi metotları her ne kadar amatör topluluklara yönelik hazırlanmış olsa da bugün müzik eğitimi veren kurumların programlarıyla kıyaslanabilecek kadar kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

Sovyetler Birliği Piyoner Teşkilatı'nın bir alt birimi olan Piyonerler Evi'nde genç nesle oldukça yoğun bir ideolojik eğitim verildiği, ayrıca Sovyet rejiminin çocukların eğitimi konusunu oldukça sistemli ve gençlik teşkilatlanmalarını önemseyen bir yaklaşımla ele alındığı söylenebilir. Dolayısıyla Piyonerler Evleri ve Piyonerler Saraylarında verilen eğitimin genel karakteristiği din eksenli olmayan sosyalist idealleri benimsemiş bir anlayıştaydı. Bununla

birlikte rejimin benimsetilmesi ve sürekliliği bakımından önemli görülen okul dışı kurumlarında uygulanan programların müzik alanı için oldukça etkin bir propaganda aygıtı konumunda olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda Sovyet Rejimi, müzik sanatının insanları örgütlemeye nedenli etkin olabileceğinin farkındadır. Öğrencilerin koro çalışmalarını yürütebilmeleri için gerekli fiziki imkânlar (mekân, çalgı, nota vb.) sağlanmış, teorik anlamda pratik çalışmalar gerçekleştirilmekteydi. Piyonerler Evlerinde ve Piyonerler Saraylarında uygulanan koro eğitimi kullanılan nota örnekleri dikkate alındığında, verilen eğitimin oldukça ideolojik temeller üzerine şekillendiği görülmektedir. Dolayısıyla burada çocuklara verilen koro eğitimi kapsamında öğretilen şarkı, marş ve parçaların seçimi oldukça planlı ve programlı bir şekilde ele alınmaktadır. Resmî ideoloji tarafından desteklenen koro çalışmalarında, müzik vasıtasıyla eski idealleri, gelenekleri ve alışkanlıkları kırarak bunların yerine yeni sisteme uygun insan komünist toplumun özelliklerini taşıyan yeni bir dünya görüşü oluşturulmasının amaçlandığı söylenebilir. Bu dönem gençlik / çocuk korolarının seslendirdiği repertuvarda, rejimin ideolojik yaklaşımın izlerini ve gençliğe yüklediği önem ve anlamı görmemiz bakımından oldukça ilginç örnekler barındırmaktadır. Başka bir deyişle müzik sanatının birleştirici propaganda gücü, Sovyet sisteminin gençliği rejimin geleceği olarak gördüğü şekilde değerlendirilebilir.

Koro sanatı Sovyet Dönemi bestecileri sosyalist ideolojiyi benimsetmek amacı ile pek çok eser bestelemişlerdir. İdeolojik örneklerin dışında Klasik Batı Müziği ve halk şarkılarının öğretildiği örneklere de yer verilmiştir. Dönemin resmî evrakları dikkate alındığında ideolojik şarkı, marş vb. örneklerin daha çok olduğu görülmektedir. Amatör bir faaliyet alanı olarak nitelendirilmesine rağmen gençlik örgütlerinde müzikle ilgili derinlemesine bir bilgi birikimi oluşturma amacı, dönemin Sovyet rejimi altında yaşayan toplulukların müzik disiplini elde ettiği başarının ipuçlarını barındırmaktadır. Sovyet Dönemi okul dışı eğitim örneği kapsamında ele aldığımız Sovyetler Dönemi Azerbaycan'da Piyonerlere verilen koro eğitiminin, tarihsel / sosyolojik ve kültürel perspektifte ilginç bir deneyim olduğunu söyleyebiliriz.

### Kaynakça

- Abelyan, L., Gembitskaya, E. ve Popov, V (1981). *Hor. V. Leysbon* içinde, Programmi dlya vneskolnih učrejeniy i obşebrozovatelnih şkol.(s. 77-100). Prosveşenie.
- ACCOSBA, A. C. (1922). *Fond 159. Siyahı 1 (Sax.Vah. 62)*, 42. Bakı: Azərbaycan Respublikası Prezidentinin İşlər İdarəsi.
- ACCOSBA, A. C. (1923). *Fond 159. Siyahı 1 (Sax.Vah. 129)*, 80. Bakı: Azərbaycan Respublikası Prezidentinin İşlər İdarəsi.
- ACCOSBA, A. C. (1923-1924). *Fond 158. Siyahı 4 (Sax. Vah. 489)*, 80, 90, 105, 111, 112, 115, 117, 118. Bakı: Azərbaycan Respublikası Prezidentinin İşlər İdarəsi.
- ACCOSBA, A. C. (1923-1924). *Fond 158. Siyahı 4 (Sax. Vah. 490)*, 13-13a. Bakü: Azərbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İşlər Dairesi Arşivi.
- ACCOSBA, A. C. (1923-1924). *Fond 159. Siyahı 1 (Sax. Vah. 135)*, 104. Bakü: Azərbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İşlər Dairesi Arşivi
- Astaşov, A. (2016). *Dinamika prazdnıçnoy paradıgmi v kültüre sovestskogo destva v 1920-1930 godax. Vestnik RGGU/Literaturovedeniye*, 95-116.
- Bagirzade, A. (1976). *İstoriya piyonerskoy organizaçı v Azerbaycane. (1922-1940)*. (İ. Gonçaryev, Y. Alizade, edt, & İ. Mirzoyev, çev.) Bakı: Gençlik.

- Belousenko, M. ve Starodubtseva, İ. (2017). Psixologo-pedagogiçeskiye usloviya formirovaniya vokalnoy individualnosti. *İzvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo Univesrsiteta*, 1(22), 60-64.
- Brügemann, K. (2003). Mif o “*Bolşoy sovestskoy semye*” v massovih pesnyax 1930 godov, ili Sovestskiy Soyuz kak poyuşiy piyonerskiy lager. Daugavpils Universitātes Humanitārās fakultātes XII Zinātnisko lasījumu materiāli. 6, s. 29-34. Daugavpils: Daugavpils Universitātes izdevniecība Saule.
- Buhmeyer, K. (1962). *Pesni ruskih raboçih (XVIII – naçalo XX veka)*. Moskva - Leningrad: Sovetskiy Pisatel.
- Cavanşirov, A. (1979). *Poyot “Benoşve”*. Kiyev: Muziçna Ukraina.
- Çugunova, L. (2016). *Detskaya pesnya kak element patriotiçeskogo; opit sovestkogo proşlogo*. Vestnik MGUKİ, 6(74), 132-138.
- Duşeçkina, E. (2013). “Eslı pesenka vsyudu poyotsa...”, *Detskii çteniya/İskustvovedeniye*, 148-165.
- Gnesina, E. (1967). *Piyonerskie pesni v soprovojenii fortepiyano*. Moskva: Muzika.
- Gurbanov, P. (1964). *Özfaliyet musigi dernekleri*. Baki: Azərbaycan SSRİ Medeniyet nazirliyi.
- İsmayılov, P. (2016). Şimali Azərbaycan’ın Sovet Rusiyası tərəfindən işğalının hazırlanması və həyata keçirilməsi. Doktora Tezi, Bakü: Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası A. A. Bakixanov adına Tarix İnstitutu.
- Kahya, Y. ve Oktik, N. (2019). İstanbul’un iki farklı bölgesinde gençlerin yaşamdan beklentileri. *Ekev Akademisi Dergisi*, (79), 433-444.
- Krupskaya, N. (1959). *Pedagogiçeskiye soçineniya*, S 5. Moskva: Akademiya Pedagogiçeskih Nauk.
- Kudinov, V. (2017). *İstoriya detskogo yuneşeskogo dvijebiya v Rosii. (L. Timonina, edt.)* Kostroma: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rosiyskoy Federacii/ Kosteomskoy Gosudarstvennyy Universitet.
- Lenin, V. (1968). *Polnoe sobraniye soçineniy*, (5 b., C 22). Moskva: Politizdat.
- Lenin, V. (1972). *Polnoe sobraniye soçineniy*, (5 b., C 14). (A. Ostroumova, edt.) Moskva: İzdatelstvo politiçeskoy literaturı.
- Leykin, A. (1987). *Oktabrskaya revoliuciya i molodyej*. Yerevan; İzdatelstvo AN Armyanskoy SSR.
- Marks, K. ve Engels, F. (1929). *Soçineniya*, (Cilt 3). (D. Ryazanova, edt.) Moskva/Leningrad/ İnsitut imeni K. Marksa i F Engelsa.
- Nazarli, A. (2018). *Kadrovaya politika Azdrbaydjanskoy SSR v kulturno-prosvetitel’skoy sfere (1920-1953)*. Moskva: Nİİ istorii, ekonomiki i prava.
- Oçakovskaya, O. (1982). *Vszveytes Kostrami... Piyonesrskie Pesni*. Moskva: Detskaya Literatura.
- Oşepkova, O. (2017). Xorovoy kollektiv kak sredstvo vospitaniya molodyejı. *Xudojestvennoye obrazovanie i nauka*, 2(11), 11-14.
- Preobrajenskiy, İ. (2015). Bud segodnya k poxodu gotov: pesni, vospitavşıye pobediteley. “exo russkogo naroda”: otrajeniye istorii rossii XX veka v poetiçeskom i pesennom tvorçestve (s. 99-102). Omsk: Omskiy gosudarstvennyy texniçeskiy universitet.
- Preobrajenskiy, V. (1915). *Boy - Skautı*, (5 b.). Moskva: Peçatnya A. Snegirivoy.



- RDSPTA, R. D. (1924, 1 23). Fond 1. Op. 2(8), 27. Moskova: Rusya Devlet Sosyo-Siyasi Tarih Arşivi.
- Rijkova, V. (1985). *Pesennik Piyonera*. Moskva: Muzıka.
- Slezin, A. (2002). *Molodyej i vlast*. (V. Krivoruçenko, & A. Leykin, edt) Tambov: İzdatelstvo TGTU.
- Sused - Viliçinskaya, Y. ve Jukova, T. (2023). *Pesennyj Serpantin*. Vitebsk: VGU İmeni P.M. Meşerova.
- Şamina, L. (1981). *Rabota s samodeyatelnım xorovım kollektivom*. (2 b.). Moskva: Muzıka.
- Xu, K. (2021). Formation and training of mass chorus team. *International Core Journal of Engineering*, 7(8), 187-190. doi:10.6919/ICJE.202108\_7(8).0026
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (12 b.). Ankara: Seçkin.

### Extended Abstract

The October Revolution is a significant turning point for Soviet Russia. As early as the mid-19th century in Western European countries, organizations such as labor unions and workers' parties, along with entities like the International Workers' Solidarity, emerged. During this period, organizations established for the youth could be considered as pioneers that would bring about societal change and transformation. In the context of Soviet Russia and Azerbaijan, numerous children's groups started to form, exhibiting diversity in terms of content and modes of operation, social and national composition, gender dynamics, as well as political and religious orientations. In short, the requirement and goal of the new regime were to organize a youth movement that embraced communist ideology, bringing together the entire youth of the country.

In this article, the studies carried out in choir associations that provided music education in out-of-school institutions for children in Azerbaijan during the Soviet period were discussed. The research was carried out by document analysis method, and the establishment, functioning, organization and purposes of extracurricular choir associations in the Azerbaijan Soviet Socialist Republic (ASSR) were discussed. The data for this study were collected from the methods and topics related to choir education during that period, namely, "Work with out-of-School Choir Groups" by L. Shamina, (Л. Шамина) (Работа с самодеятельным хоровым коллективом), "Music associations within the scope of extracurricular activities" by R. Gurbanov, (Р. Гурбанов) (Өзфәалијјәт мусиги дәрнәкләри) and "Programs for schools and non-schools" by L. Abelyan (Л. Абеян) (Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ).

During the Soviet era, out-of-school education for children, conducted by the state, can be considered a significant field of activity. This education primarily took place through various out-of-School institutions facilitated by the Pioneer Organization (Pioneer Houses, Pioneer Palaces, Civilization Houses, Various Clubs, Club Units, Associations, etc.). Within the scope of extracurricular activities, which were regarded as a powerful means for the upbringing of the new Soviet generation in line with the ideals of the regime, the field of music held a particularly important position.

In the context of activities conducted in out-of-school institutions during the Soviet era, choir education provided goes beyond being just an amateur endeavor. It is observed to embody a serious approach, encompassing music theory, musical culture, studies on voice, and instilling a sense of community culture in the children undergoing education. The examined out-of-school choir education methods encompass in-depth information on the fundamental principles of music, note-reading skills, harmony, rhythm, and other music theory subjects. Simultaneously, studies conducted on music history provide students with the opportunity to understand various music genres and periods. Like the Soviet period choir education, acting together, adopting the same thought, belonging, etc. It can be considered as containing purposes. Although the choir education methods written within the scope of out-of-school education that we have discussed were prepared for amateur communities, it can be said that they have a comprehensive content comparable to the programs of institutions that provide music education today.

It can be said that the young generation was given a very intense ideological education in the Pioneers' House, which was a sub-unit of the Soviet Union Pioneer Organization, and that the Soviet regime handled the issue of children's education with a very systematic approach that gave importance to youth organizations. Therefore, the general characteristic of the education given in the Pioneers' Houses and the Pioneers' Palaces was an understanding that was not religious-oriented and embraced socialist ideals. However, we see that the programs implemented in extracurricular institutions, which are considered important for the adoption and continuity of the regime, are a very effective propaganda device in the field of music. In this context, the Soviet Regime is aware that the art of music can be very effective in organizing people. The necessary physical facilities (venue, instruments, notes, etc.) were provided for the students to carry out their choir studies, and theoretical and practical studies were carried out. Considering the examples of notes used in the choir education implemented in the Pioneers' Houses and the Pioneers' Palaces, it can be seen that the education given was shaped on very ideological foundations. Therefore, the selection of songs, marches and pieces taught to children within the scope of choir education is handled in a very planned and programmed manner. It can be said that the Choir's work, supported by the official ideology, aims to break the old ideals, traditions and habits through music and to replace them with a new world view that has the characteristics of a human communist society suitable for the new system. The repertoire performed by youth / children's choirs of this period contains very interesting examples in terms of seeing the traces of the regime's ideological approach and the importance and meaning it placed on youth. In other words, the unifying propaganda power of musical art can be evaluated as the Soviet system saw the youth as the future of the regime.

Choral art Soviet Era composers composed many works with the aim of adopting socialist ideology. Apart from ideological examples, examples of teaching Classical Western Music and Folk Songs are also included. Considering the official documents of the period, ideological songs, anthems, etc. It seems that there are more examples. Although it is described as an amateur field of activity, the aim of creating an in-depth knowledge about music in youth organizations contains clues to the success of the communities living under the Soviet regime of the period in the music discipline. We can say that the choir education given to Pioneers in Azerbaijan during the Soviet period, which we discussed within the scope of the Soviet Period out-of-school education example, was an interesting experience in historical / sociological and cultural perspective.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 801-815, TÜRKİYE*

## **J. F. MAZAS OP.36 “ETUDES SPÉCIALES” ETÜT KİTABINDAKİ 15 NUMARALI ETÜDÜN SAĞ VE SOL EL KULLANIMI İLE MÜZİKAL DİNAMİKLERİNİN VİYOLA EĞİTİMİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**Derya YAZICI\***

*Geliş Tarihi: 21 Kasım 2023*

*Kabul Tarihi: 28 Mayıs 2024*

### **Öz**

Bu araştırma, çalgı eğitimi verilen kurumlarda viyola eğitiminde yararlanılan, J. F. Mazas’ın op.36 “Etudes Speciales” metodunda yer alan 15 numaralı etüdünün sağ ve sol el kullanımı ile müzikal dinamikleri bakımından incelenmesine yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini “J. F. Mazas Op.36 Etudes Speciales” etüt kitabında bulunan 15 numaralı etüt oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında belge tarama tekniği kullanılmıştır. Etüt incelenirken farklı ritim kalıpları, yay şekilleri, pozisyon geçişleri, artikülasyon durumları ve mordent uygulama biçimleri ölçü bazında açıklanarak araştırmacının elde ettiği bulgular doğrultusunda çalışma önerileri sunulmuştur. Etüdün 41 ölçüden oluştuğu, Fa majör tonda yazıldığı, mordent süsleme çeşidini çalıştırdığı ve mordent kalıplarının etüt içerisinde açık bir şekilde yazıldığı, I, II, III, IV, V. pozisyon geçişlerinin doğru yapılmasını amaçladığı, ayrıca legato, tenuto ve bağlı staccato tekniklerinin uygulandığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Viyola eğitimi, Mazas, viyola, teknik, etüt

### **J. F. MAZAS OP.36 INVESTIGATION OF RIGHT AND LEFT HAND USE AND MUSICAL DYNAMICS OF ETUDE NUMBER 15 IN THE ETUDE BOOK “ETUDES SPÉCIALES” IN TERMS OF VIOLA EDUCATION**

#### **Abstract**

This research is a descriptive study aimed at examining etude number 15 in J. F. Mazas's op.36 "Etudes Speciales" method, which is used in viola education in institutions where instrument education is given, in terms of right and left hand usage and musical dynamics. Content analysis method was used in the research. The sample of the research was “J. It consists of etude number 15 in the étude book "F. Mazas Op.36 Etudes Speciales". Document scanning technique was used to collect data in the research. While examining the etude, different rhythm patterns, bow shapes, position transitions, articulation situations and mordent application styles were explained on a meter basis and study suggestions were presented in line with the findings obtained by the researcher. It has been understood that the etude consists of 41 measures, is written in the F major tone employs the mordent ornament type, mordent

\* Millî Eğitim Bakanlığı Müzik Öğretmeni, İnönü Üniversitesi Doktora Öğrencisi, [deryayazici.033@gmail.com](mailto:deryayazici.033@gmail.com)

patterns are written clearly in the etude, aims to make the I, II, III, IV, V position transitions correctly, and also legato, tenuto and dependent staccato techniques are applied.

**Keywords:** Viola education, Mazas, viola, technique, etude

## Giriş

Viyola, temelleri Rönesans'a dek uzanan bir çalgıdır. İngilizcede "Viola", Fransızcada "Alto", İtalyancada "Viola", Almancada "Bratsche", olarak adlandırılmaktadır (Şekerkan, 1997, s. 43).

Stowell'e (2004) göre viyolaya keman ile birlikte Kuzey İtalya'da rastlanmaya başlanmıştır. Viyolanın ismi 16. yüzyılın başında farklı anlamlar ifade etmekteydi. "Rönesans ve Barok dönemlerinde viyol ailesi gelişim göstermiştir. Viyol ailesinde bulunan çalgılar farklı ülkelerde ufak değişiklikler gösterebilirler de çalgı yapımcılarının etkisiyle viyoller, viole da braccio ve viole da gamba adında iki farklı gruba ayrılmalarına rağmen benzer şekillerde adlandırılmışlardır" (Özkarar, 2017, s. 17).

Viyola 16 ve 18. yüzyıllar arasında dağarcık bakımından en gelişmiş dönemini yaşamıştır. Viyola daha sonraki süreç içerisinde kemanın yaygın duruma gelmesi ile birlikte duraklama devresine başlamıştır. 18. yüzyılın başlangıcından itibaren viyola ile ilgili genel fikir, viyolanın solo bir çalgı olarak çalınamayacağı, oda müziği topluluklarında ve orkestralarda ikinci planda, sadece ses uyumunu oluşturan, keman kadar öne çıkamayan bir çalgı olarak benimsenmesiydi. İkinci grup kemancıları, viyolanın keman ile aynı teknik zorluklara sahip olmasından dolayı viyola partilerini zorlanmadan çalabiliyorlardı. Bu durum orkestra bakımından daha fazlasını gerektirmediği için viyola eğitimi ve viyola repertuarının gelişimine engel oluyordu. Fakat süreç içerisinde viyolayı iyi çalan viyolacıların kendilerini göstermesi ile birlikte artık viyolanın solo çalgı olarak çalınabileceği düşüncesi ön plana çıkmıştır ve bu gelişmeden sonra profesyonel viyola eğitimine gereksinim hissedilmiştir (Görgülü, 2006, s. 1).

18. yüzyılda en son formuna sahip olan viyola, yaylı çalgılar grubunun bir üyesidir. Klasik dönemin başlangıcı ile birlikte orkestra ve oda müziği içerisindeki yerini almış olan viyola, Romantik dönemin başlangıcından itibaren solo çalgı olma özelliğini de ön plana çıkarmıştır (Bektaş, 2010, s. 98).

1808 yılında kurularak eğitim vermeye başlayan Milano Konservatuvarında Alessandro Rolla ilk viyola eğitimi derslerini vermeye başlamıştır. 1895 yılında Paris Konservatuvarında viyola dersleri programa eklenmiş, ileriki süreç içerisinde müzik eğitimi veren okullara ve konservatuvarlarda viyola dersleri zamanla artmıştır (Görgülü, 2006).

19. yüzyılın sonuna doğru viyola, tekrar kendini göstermeye başlamıştır. Bu süreçte viyola için çeşitli düzenlemeler yapılmış, viyola için isteğe bağlı orijinal eserler yazılmıştır. O dönemin başlarında birçok besteci ve sanatçı kendilerini viyolaya adanmışlardır. Günümüzde "Viyola Rönesansının Öncüleri" adıyla bilinen Hermann Ritter (1849) ve Lionel Tertis (1876) bu kişilere birer örnektir. Onları Paul Hindemith ve Vadim Borissowsky takip etmektedir (Zeyringer, 1985, s. 59). Ayrıca 20. yüzyılda viyolanın solo çalgı olarak ön plana çıkmasında İngiliz Lionel Tertis'in de katkısı bulunmaktadır (Tıknaç, 2010, s. 1).

Dünya çapındaki ilk viyola eğitimleri 1808 yılında başlayan Milano Konservatuvarı'nda başlamıştır. Günümüzde de müzik eğitimi verilen çeşitli kurumlarda devam etmektedir. Bu kurumlarda çalgı eğitimine devam eden öğrenciler, çalgı çalma yeteneğini geliştirirler. Böylelikle

bu öğrencilerin sosyal iletişimlerini de geliştirir ve birey olarak duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilirler.

Dünyanın çeşitli yerlerinde birçok müzik okulunda viyola eğitimi verilmeye başlanmasıyla birlikte, çalgı çalmanın doğru tekniklerle öğrenilmesi için kazanımlara uygun bir çalışma planı oluşturulması, öğrenciye yol göstererek, hata yapma ihtimalini azaltacak tekniklerin seçilmesi viyola öğretiminin en önemli aşamasıdır (Ece, Dönmez ve Kınıklı, 2013, s. 939).

Çalgı eğitiminde verimli öğrenmenin gerçekleşebilmesi hedef ve davranışların daha önceden planlanması ile gerçekleşir. Planlanan hedef ve davranışların kazandırılabilmesi için öğrencinin de belirli düzeyde yeteneğe ve öğrenme kabiliyetinde olması gerekir (Şendurur, 2001, s. 154).

Viyola eğitiminde hedeflenen ve öğrenciye kazandırılması istenilen kazanım ve davranışlar, öğrencinin önemli bir altyapı edinmesini sağlar. Bu kazanım ve davranışların öğrenciye kazandırılmasında etütlerin önemi büyüktür. Çalgı eğitiminde tekniğin doğru kullanılması oldukça önemlidir. Öğrenci, sağ el-sol el tekniklerini doğru kullanır ise müzikal dinamiklerin, cümlelerin ve etüdün yorumlanmasında güçlük çekmez ve viyola eğitiminde kolay ilerler. Öğrencinin bu etüt ile kazandığı hedef davranışlar sayesinde ileride karşısına çıkacak daha kapsamlı ve büyük boyutlu eserleri kavraması ve yorumlaması daha kolay olacaktır. Bu durum benzer çalgıların eğitiminde de geçerlidir. Bu noktada Apaydın ve Algı (2024), zeybek tezene tavrı icra becerilerini geliştirme noktasında etüt ve egzersizlerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, dengeli tezene vuruşunu sağladığı ve deşifre becerilerini geliştirdiği gibi sonuçlar paylaşmıştır.

Keman eğitiminde kullanılmakta olan birçok farklı metot ve keman için bestelenen birçok eser, viyolaya uyarlanarak viyola eğitiminde uzun yıllardır kullanılmaktadır. J.F. Mazas'ın op.36 I. ve II. etüt kitapları bu metotlara örnek verilebilir. 200 yıldır kullanılan bu metotlar günümüzde de keman ve viyola eğitiminde kullanılmaktadır.

Jacques-Fereol Mazas, Fransız kemancı ve bestecidir. Jacques-Fereol Mazas'ın yazdığı 75 etüt "*Etudes Spéciales*" kitabı keman için yazılmıştır ve "*Etudes Brillantes*" ve "*Etudes d'Artistes*" olarak üç kitap haline getirilmiştir. Daha sonra viyola için uyarlanmıştır. "*Etudes d'Artistes*" metodu içindeki etütler epeyce zorlayıcıdır ve bu etütler "Paganini 24 Kapris" çalabilmek için ön hazırlık amacıyla çalışılabilir. Öte yandan yaylı sazlarda olduğu gibi diğer sazlarda da eserlere ön hazırlık amacıyla oluşturulmuş egzersiz ve etütlerden yararlanmanın önemli olduğu görülmektedir. Bu noktada Apaydın ve Algı'nın (2020) Zeki Atagür eserlerine ön hazırlık için önerdikleri egzersizler dikkat çekicidir.

Çalgıyı doğru bir şekilde çalabilme, temelde iyi bir çalgı eğitiminin gerçekleşmesi ile doğru orantılıdır. Çalgı eğitimin amacına uygun gerçekleşebilmesi için materyal seçimi oldukça önemlidir. Bu materyaller üç türe ayrılabilir:

1. Daha çok tarihsel ve teorik bilgiler içeren akademik yayınlar ve kitaplar,
2. Sonat, konçerto ve özgün eserleri içerisinde bulunduran albümler,
3. İçinde etütleri barındıran, öğrencinin viyoladaki teknik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen metotlar olarak değerlendirilebilir (Sonsel, 2020, s. 88).

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Öztürk ve Özay'ın (2008) Mazas Op.36 metodunu sağ ve sol el teknikleri bakımından inceledikleri, Sivri Özkaradigin ve Albuş'un (2021) Mazas Op.36

metodundan 27 numaralı etüdü sağ ve sol el tekniklerine göre inceledikleri, Benian'ın (2019) viyola için bestelenmiş ve kemandan uyarlanmış etütler üzerine inceleme yaptığı görülmektedir.

Etütlerin teknik, form ve icra bakımından incelenmesinin viyola eğitiminde hem öğrencilere hem de eğitimcilere yol gösterdiği düşünülmektedir.

J. F. Mazas viyola etüt kitapları Türkiye'de çok sayıda müzik eğitimi anabilim dalında ve konservatuarlarda kullanılmaktadır ve birçok teknik becerinin kazandırılmasını sağlamaktadır. J. F. Mazas viyola etütlerinin orta ve ileri düzey öğrenciler için uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı J. F. Mazas *Op. 36 "Etudes Spéciales"* etüt kitabında yer alan 15 numaralı etüdün sağ el ve sol el teknikleri ile müzikal dinamiklerini inceleyerek bu teknik ve dinamiklerin viyola icrasına etkilerini tespit etmektir. Yapılan inceleme ile tespit edilen teknikler hakkında öğretmen ve öğrencilere bir bakış açısı kazandırarak söz konusu tekniklerin viyola icrasında kullanımı noktasında yeni davranış biçimleri kazandırmak hedeflenmiştir.

Bu araştırma, viyola eğitiminde birçok tekniğin uygulanmasını sağlayan etütlerin çalışılmasının önemine dikkat çekilmesi ve viyola eğitime katkı sağlayarak viyola eğitimcilerine yol göstermesi, öğrencilere ve öğretmenlere tekniklerin uygulanmasına ilişkin sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırması açısından önemli görülmektedir.

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, J. F. Mazas'ın *Op. 36 "Etudes Spéciales"* metodunda yer alan 15 numaralı etüdün analizine yönelik nitel araştırma modelinde durum tespitine dayalı bir çalışmadır.

### 1.2. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini "*J. F. Mazas Op.36 Etudes Spéciales*" etüt kitabında bulunan 15 numaralı etüt oluşturmaktadır. Bu örneklemin seçilme sebebi söz konusu etüdün pozisyon, ritim ve yay teknikleri bakımından zengin bir yapıya sahip olmasıdır.

### 1.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanmasında belge tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın konusunu oluşturan "*J. F. Mazas Op.36 Etudes Spéciales*" viyola etüt kitabında yer alan 15 numaralı etüt dinamikleri bakımından incelenmiştir. Etüt incelenirken farklı ritim kalıpları, yay şekilleri, pozisyon geçişleri, artikülasyon durumları ve mordent uygulama biçimleri ölçü bazında açıklanarak araştırmacının elde ettiği bulgular doğrultusunda çalışma önerileri sunulmuştur. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone vd., 1966, s. 213).

## 2. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde farklı ritim kalıpları, yay şekilleri, pozisyon geçişleri, artikülasyon durumları ve mordent uygulama biçimleri ölçü bazında incelenmiştir.

Tablo 1: Etüt Künye Bilgileri

Etüt Numarası	15
Etüdün Temposu	Allegro Moderato
Etüdün Tonalitesi	Fa Majör
Etüdün Ölçüsü	4/4
Etüdün Toplam Ölçü Sayısı	41

Tablo 1’de,  
etüdün

15 numaralı  
Allegro

Moderato temposunda ve fa majör tonalitesinde yazıldığı, 4/4 ölçüde olduğu ve 41 ölçüden oluştuğu görülmektedir.

### Mordent

The musical score for Etüt 15 is presented in a single melodic line on a grand staff. It begins with a forte (f) dynamic and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, often grouped in beams. The piece includes several mordent ornaments, particularly in measures 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, and 41. The dynamics range from forte (f) to piano (p). The tempo is marked as Allegro Moderato. The key signature is one flat (F major). The time signature is 4/4. The score is divided into measures, with measure numbers 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, and 41 indicated at the beginning of each line.

The image shows a musical score for a piece titled "J. F. Mazas Etüt Op. 36: 15". The score is written in 3/8 time and consists of 40 measures. The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into several systems, with measure numbers 2, 24, 27, 30, 33, 35, 37, and 40 marked at the beginning of their respective lines. The music features a variety of rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and rests. It includes dynamic markings such as "cresc.", "sf", and "f", and articulation like "tr" (trill). The piece concludes with a final cadence.

Şekil 1: J. F. Mazas Etüt Op. 36: 15





### 2.1. Etüt No. 15'e Genel Bakış

Fa majör tonunda yazılan etüt toplam 41 ölçüden oluşmaktadır. Bu etütte özellikle klasik dönem eserlerinde sıkça görülen farklı ritim gruplarının arka arkaya geldiği ve ölçülere direkt olarak uyum sağlayabilme davranışının kazandırılmasının hedeflendiği düşünülmektedir. Ölçülere bakıldığında etüdün karakteristik özelliği ve yaratılış amacı ortaya çıkmaktadır. Farklı özellikleri barındıran etüt, viyola eğitiminde erken dönemde çalışılmakta olan bir tonda yazıldığı için zorlayıcı bir tonaliteye sahip değildir. Etüt, farklı ritim gruplarının çalıştırılmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra iyi bir "mordent" çalışmasıdır. Etüt incelendiğinde hem yukarı







mordent hem de aşağı mordent çalıştığı görülmektedir. Tablo 2’de, aşağı ve yukarı mordent yazılışı ve çalınışı ile ilgili örnekler verilmiştir.

Tablo 2: Aşağı ve Yukarı Mordent Yazılış ve Çalınış Şekilleri

Aşağı mordent yazılışı	
Aşağı mordent çalınışı	
Yukarı mordent yazılışı	
Yukarı mordent çalınışı	

Mordent çalışmalarının yanı sıra etüt, pozisyon geçişleri, staccato da çalıştırmaktadır. Tüm bu özellikler dikkate alındığında etüdün ritmik özellikleri ön planda olduğundan metronomla çalışılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Nüanslarda ise yay basıncını arttırmak ve azaltmak yerine bağlı notaların yay üzerinde paylaşımı dengelenerek daha sağlıklı bir sonuç elde edilebilir. Tabloda farklı ritmik değerlerle yazılmış olan mordent çalınışının, etütte aynı ritim kalıplarıyla gösterilmemesine karşın, Mazas tarafından mordent’deki benzer parmak hareketlerinin çalıştırılmasına yönelik egzersizler yazılmıştır.


Tablo 3: Etütteki Ölçülerin Ölçü Sayıları ve Kullanıldıkları Ölçüler








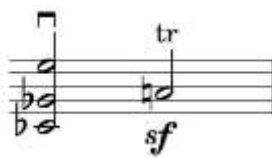
Sıra No	Etütleki Motifler	Motifin Kullanıldığı Ölçü Sayısı	Motifin Kullanıldığı Ölçüler
1		13	1-2-3-4-5-8-9-10-11-12-33
2		10	15-17-19-21-23-24-25-26-27-28
3		3	13-34-35
4		3	16-18-22

5		2	7-30
6		1	36
7		1	37
8		1	38
9		1	39

Tablo 3 incelendiğinde J. F. Mazas Etüt Op. 36 No 15 etüdünde bulunan motiflerin kullanıldıkları ölçü sayısı ve ölçü numaralarının incelendiği görülmektedir. Etütte; 1. sıradaki motiften 13 adet, 2. sıradaki motiften 10 adet, 3. sıradaki motiften 3 adet, 4. sıradaki etütten 3 adet, 5, 6, 7, 8 ve 9. sıradaki motiflerden birer adet bulunmaktadır. 1. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numaraları; 1-2-3-4-5-8-9-10-11-12 ve 33, 2. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numaraları 15-17-19-21-23-24-25-26-27 ve 28, 3. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numaraları 13-34 ve 35, 4. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numaraları 16-18 ve 22, 5. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numaraları 7 ve 30, 6. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numarası 36, 7. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numarası 37, 8. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numarası 38 ve 9. sıradaki motifin bulunduğu ölçü numarası ise 39' dur.

Tablo 4: Etütteki Ölçülerde Kullanılan Yay Teknikleri, Pozisyonlar

Sıra No	Etütteki Motifler	Motiflerde Kullanılan Yay Teknikleri	Motifte Kullanılan Pozisyonlar
1		Legato Bağlı Staccato	1. pozisyon

2		Legato	17 ve 19 numaralı ölçüler dördüncü pozisyon; 23, 28 numaralı ölçüler üçüncü pozisyon; 27. ölçü beşinci ve ikinci pozisyon
3		Legato Bağlı Staccato	13. ölçüde üçüncü pozisyon, 34. ölçüde iki ve üçüncü pozisyon, 35. ölçüde ise birinci pozisyon
4		Legato	1. pozisyon
5		Legato	3. pozisyon
6		Legato	1. 3. ve 4. pozisyon
7		Legato Tenuto	1. 3. ve 5. pozisyon
8		Tenuto	1. pozisyon
9		Detache	1. pozisyon

Tablo 3' e göre, J. F. Mazas Etüt Op. 36 No 15 etüdünde bulunan motiflerde kullanılan yay tekniklerinin ve pozisyonların incelenmiştir. 1. sıradaki motifte legato, bağlı staccato yay teknikleri ve 1. pozisyonun kullanıldığı, 2. sıradaki motifte legato yay tekniğinin ve 17 ve 19 numaralı ölçülerde dördüncü pozisyon; 23, 28 numaralı ölçülerde üçüncü pozisyon; 27. ölçüde ise beşinci ve ikinci pozisyonun kullanıldığı, 3. sıradaki motifte legato ve bağlı staccato yay

teknikleri ve 13. ölçüde üçüncü pozisyon, 34. ölçüde iki ve üçüncü pozisyon, 35. ölçüde ise birinci pozisyon kullanıldığı, 4. sıradaki motifte legato yay tekniğinin ve 1. pozisyonun, 5. sıradaki motifte legato yay tekniğinin ve 3. pozisyonun, 6. sıradaki motifte legato yay tekniğinin ve 1, 3, ve 4. pozisyonların, 7. sıradaki motifte legato ve tenuto yay tekniklerinin ve 1, 3, ve 5. pozisyonların, 8. sıradaki motifte tenuto yay tekniğinin ve 1. pozisyonun, 9. sıradaki motifte ise detaşe yay tekniğinin ve 1. pozisyonun kullanıldığı görülmektedir.

## 2.2. J. F. Mazas Etüt Op. 36 No 15 Etüdünün Öğrenci Çalışmalarına Fayda Sağlayabilecek Teknik Özellikleri



Şekil 2: Etüt No: 15, 1. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** Mordent altılama içerisinde açık olarak yazılmıştır. Altılamanın çalınabilmesi için yayın tamamının altı eşit parçaya bölünerek çalınması önerilebilir. Motifin ikinci vuruşunu oluşturan kalıbın üçlü aralık çalıştırdığı görülmektedir. Üçlü aralık çalışmanın öğrencinin akor tipini tanımlayabilmesini sağlaması bakımından ve öğrencinin arpejleri daha rahat çalabilmesi bakımından faydalı olacağı söylenebilir.



Şekil 3: Etüt No: 15, 15. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** Motif; noktalı onaltılık, otuzikilik, noktalı onaltılık, otuzikilik notadan oluşan tartım kalıbı ile dörtlük notadan meydana gelen 2 kümenin aynı yay hareketine uygulanması esasına göre üçlü aralığın icrasına yönelik yazılmıştır. Legato çalma tekniğinde öğrencinin bütün yay kullanması ve çalışmaya başlamadan önce dizi çalışması önem taşımaktadır.



Şekil 4: Etüt No: 15, 13. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** Motif iki adet altılama dört adet sekizlik notadan oluşmaktadır. Sekizlik notaların bağlı staccato olarak yazıldığı görülmektedir. Bir ölçü içerisinde iki farklı pozisyona geçebilmek için öğrencinin sol el kullanma tekniğinin ve entonasyonunun doğru olması önem taşımaktadır. Mordent altılamalar içerisinde açık olarak yazılmıştır. Altılamaların aynı yayda çalınabilmesi için bütün yay kullanımına dikkat edilmelidir. Yayın etüt çalarken metrik bölünebilmesi için dizi çalışmaları yapılması önerilebilir.



Şekil 5: Etüt No: 15, 16. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** Ölçünün dikkat çeken yönü bağlı olarak gösterilen notalardır. Bu yönüyle motifte pozisyon geçişi olmadan dördüncü parmağın kaydırılarak yeni notaya geçme durumu ve legato yay kullanımı söz konusu olmaktadır.



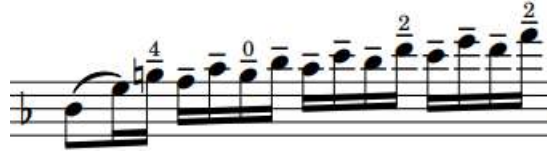
Şekil 6: Etüt No: 15, 7. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** Yay kullanımı sekiz bağlı olarak yazılmıştır. Yazılan her iki ölçüde de üçüncü pozisyon geçiş yaptırılma amacının olduğu görülmektedir. Pozisyon geçişlerinin daha kolay ve düzgün yapılabilmesi için öğrencinin pozisyon geçişli bağlı dizi çalışmalarının yapılması önerilebilir.



Şekil 7: Etüt No: 15, 36. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** Motifte dört onaltılıktan oluşan ritim kalıbının iki bağlı şekilde yazıldığı görülmektedir. Bu motifte modülasyon yapıldığı ve üçlü aralığa geçmeden önce bir önceki notanın tekrar edilmesinin istendiği görülmektedir. Re notasının önce boş tel daha sonra dördüncü parmak istenmesi, aynı notanın doğru bir şekilde seslendirilmesinin önemli bulunduğunu göstermektedir.



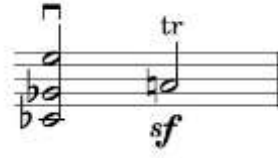
Şekil 8: Etüt No:15, 37. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** İlk vuruştaki sekizlik ve onaltılığın diğer motiflerden farklı şekilde bağlı olduğu görülmektedir. Diğer onaltılık notalar tenuto olarak yazılmıştır. Motif üçlü aralık çalıştırmaktadır. Üçüncü ve beşinci pozisyonlara geçiş yazılan bu motifte crescendo nüans teriminin uygulanması istenmektedir.



Şekil 9: Etüt No: 15, 38. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** Onaltılık notaların tenuto çalınması istenen motifte üçlü aralıklar kullanılmıştır. Motif birinci pozisyonda yazılmıştır. Beşlisi atılmış dominant yedili akorundaki do notası boş telde duyurulduktan sonra akor kırılarak, si ve mi notaları sırasıyla ikinci ve birinci parmakların kullanımıyla çift ses olarak çalınmalıdır. Akor çalınışında yayı ikiye bölmek ve sağ kol dengesini iyi kurmak önem taşımaktadır.



Şekil 10: Etüt No: 15, 39. Ölçü

**Teknik Özellikleri:** İkilik notalarla yazılan motifte ilk iki vuruşluk notanın akor olduğu görülmektedir. Akor 1. parmak bemol olacak şekilde do ve sol tellerine birlikte çift ses olarak duyurulduktan sonra kırılarak, 2. parmak re telinde fa notasına basılarak çalınmalıdır. İkinci iki vuruşluk notanın ise tril olarak yazıldığı görülmektedir. Tril olarak yazılan nota sforzando (sf) olarak çalınmalıdır.

### 2.3 15 Numaralı Etüdün Sol El Kazanımları

Etüt I, II, III, IV, V. pozisyon geçişli olarak çalınmaktadır. Etütte büyük oranda üçlü aralıklı çalışmalar yapılmıştır. Bağlı notalarda, altılamalarda ve mordentlerin çalınmasında parmak hızı önem taşımaktadır. Etütte az da olsa çift ses kullanılmıştır.

### 2.4. 15 N Etüdün Sağ El Kazanımları

Etütte büyük oranda legato (bağlı) yay kullanım şekli yer almaktadır. Bağlı notalarda yayın metrik bölünmesinin önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Nüans bakımından zengin olan etütte bu nüansların doğru yapılabilmesi için yay baskısı önem taşımaktadır. Ayrıca komşu notalardan oluşan staccatoların aynı yayda ve ısırtmalı hareketlerle seslendirilmesi istenilen bir icra şekli olarak dikkat çekmektedir.

## 3. Sonuç ve Tartışma

Fa majör tonunda yazılan ve toplam 41 ölçüden oluşan 15 numaralı etüt, mordent süsleme çeşidinin çalışmasına yönelik hazırlanmıştır. Üçlü aralıklarla çift seslerin kullanıldığı ve I, II, III, IV, V. pozisyon geçişleri ile yazılan etütte legato, tenuto ve bağlı staccato teknikleri uygulanmıştır. Ayrıca nüans terimlerinin kullanıldığı etütte nüansların doğru yapılabilmesi için yay basıncını arttırmanın ve azaltmanın doğru yapılması önem taşımaktadır. Ulaşılan bu sonuçlar Özay ve Öztürk (2008)'ün ulaştığı sonuçlarla paralellik taşımaktadır. Özay ve Öztürk (2008) "Keman ve Viyola Eğitiminde Kullanılan Mazas 'Special Etudes Op.36' Metodu'nun Sağ ve Sol El Teknikleri Yönünden İncelenmesi" isimli çalışmalarında *Mazas Op. 36* etüt kitabını incelemişlerdir. 15 numaralı etüdün I, II, III, IV ve V. pozisyon geçişleri ile yazıldığı ve artikülasyon çalıştırdığı, çift ses çalışmalarına yer verdiği, yayı eşit baskılı ve eşit bölümleyerek kullanma tekniklerini çalıştırma amacı ile yazıldığı sonucuna; Alpay (2010) "Viyola Öğretiminde Kullanılan Mazas "Etudes Brillantes Op.36 Book II" Metodu'nun Sağ El ve Sol El Teknikleri Yönünden İncelenmesi" adlı çalışmasında ise etüt kitabında staccato tekniğini geliştirmenin, süsleme çeşitlerinin çalınabilmesinin hedef alındığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan araştırma, "legato, bağlı staccato (stakato), tenuto, portato, pizzicato, aksan, arco, çift ses, crescendo, decrescendo, trill, çarpma, süsleme, çift ses, mordant ve flageolet" gibi süsleme ve çalma tekniklerini içermesi yönüyle de Sivri Özkarağın ve Albuz (2021)'ün "J. F. Mazas Op.36 "Etudes Speciales" Metoduna İlişkin Örnek Analiz Yöntemi (27 Numaralı Etüt Örneği)" isimli çalışmasıyla da benzer sonuçlara sahiptir.

Öte yandan incelenen 15 numaralı etütte

\*Mordent”in ölçü içerisinde açık olarak yazıldığı,

\* Farklı ritim gruplarının arka arkaya geldiği ve bu ritim gruplarının öğrencilere doğru çalışma davranışı ile kazandırılması amaçlandığı,

\*Etüdün erken dönem ve orta seviyede olan bireylerin çalışması için hazırlandığı,

\*Uzun bağlarla yazılan kalıplarda yayın metrik olarak eşit parçalara bölünmesi istendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### 4. Öneriler

J. F. Mazas Op.36 “Etudes Speciales” metodunda bulunan 15 numaralı etüt legato, tenuto mordent, bağlı staccato, çift ses ve akor çalma gibi birçok temel sağ ve sol el tekniği içermesinden, I-II-III-IV-V. pozisyon geçişlerini çalıştırmasından, tril çalma gibi sol el süsleme tekniğini barındırmasından dolayı çalıştırılması önerilen bir etüttür.

Mazas metodunda farklı tonlarda etütler de bulunmaktadır. Metotta bulunan diğer etütler farklı yay şekilleri, nüans terimlerinin, süsleme tekniklerini içermektedir. Farklı yay şekillerinin kullanılmasını, nüans terimlerinin ve süsleme tekniklerinin uygulanabilmesini sağlamak için metottaki diğer etütlerin de viyola eğitiminde kullanılması önerilmektedir.

J. F. Mazas op.36 “Etudes Speciales” metodu içerisindeki etütler, form bilgisi, yorumlama ve armonik çözümleme açısından da incelenmelidir.

Ülkemizde etüt ve eser inceleme çalışmalarının yaygınlaşması, yeni metot üzerinde çalışanlara ve oluşturulan öğretim programlarına örnek olacaktır.

Metrik bölünmenin sağlanabilmesi için metronomla çalışma tavsiye edilmektedir.

#### Kaynaklar

- Alpay, A. (2010). *Viyola öğretiminde kullanılan Mazas “Etudes Brillantes Op.36 Book II” metodunun sağ el ve sol el teknikleri yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Apaydın, A. K. ve Algi, S. (2020). Bağlama için yazılmış Zeki Atagür eserlerinin icra bakımından analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 9(3), 2856-2880. doi:10.15869/itobiad.773772.
- Apaydın, A. K. ve Algi, S. (2024). Türkiye’deki güzel sanatlar liseleri bağlama derslerinde zeybek tezene tekniğinin öğretilme durumu üzerine tespitler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 13(1), 427-436. doi.org/10.7884/teke.1354615.
- Benian, A. B. (2019). *Viyola için bestelenmiş ve kemandan transkripsiyonu yapılmış başlıca etüt kitapları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, T. (2010). Bireysel çalgı olarak viyolanın içerik ve eğitim boyutları üzerine bir çalışma. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 93-101.
- Ece, A. S., Dönmez, E. C. ve Kınıklı, B. B. (2013). Ulusal ve uluslararası alandaki başlangıç viyola metot kitaplarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 937-959. doi:10.9761/JASSS1329.
- Görgülü, Ö. (2006). *20. yüzyıl çağdaş Türk müziğinde viyola repertuarı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Özkarar, G. (2017). *Tarihsel süreçte gelişen viyola ekolleri*. İstanbul: Hiper.



- Özay, S. ve Öztürk, F. G. (2008). Keman ve viyola eğitiminde kullanılan Mazas “Spéciales Etudes Op.36” Metodu’nun sağ ve sol el teknikleri yönünden incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 57-74.
- Sivri Özkaradigin, B. ve Albuz, A. (2021). J. F. Mazas Op.36 “Etudes Speciales” metoduna ilişkin örnek analiz yöntemi (27 numaralı etüt örneği). *Türk & İslam Dergisi Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(29).
- Sonsel, Ö. B. (2020). Ayfer Tanrıverdi-viyola metodu 1 ve Ömer Can- viyola eğitimi 1 kitaplarının karşılaştırmalı incelemesi. H. Şahin (Ed.). *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler içinde* (s. 87-99). Karadağ: Çetinje.
- Stone P. J., Dunphy D. C., Marshall S. S, Ogilvie D. M. (1966) *The general inquirer: a computer approach to content analysis*, Massachusetts: The M.I.T.
- Şekerkan, K. (1997). *Viyola*. Filarmoni Sanat. İstanbul: Set Ofset.
- Zeyringer, F. (1985) “Literatür für viola” verlag julius schönvetter jun. Hartberg: Verlag Julius Schonwetter.

### Extended Abstract

Analyzing the etudes in terms of technique, form and performance guides both students and educators in viola education. J. F. Mazas viola etude books are used in many music education departments and conservatories in Turkey and provide many technical skills. This research is a descriptive study to examine the etude number 15 in J. F. Mazas' op.36 "Etudes Speciales" method, which is used in viola education in instrument education institutions, in terms of right and left hand usage and musical dynamics.

This research, which is important in terms of drawing attention to the importance of studying etudes that enable the application of many techniques in viola education, guiding viola educators by contributing to viola education, and providing students and teachers with a questioning perspective on the application of techniques, is suitable for intermediate and advanced students of J. F. Mazas viola etudes. In instrument education, it is important to plan the goals and behaviors in advance in order to achieve efficient learning. In order to achieve the planned goals and behaviors, the student must also have a certain ability and learning ability. The sample of the study consists of the etude numbered 15 in the "J. F. Mazas Op.36 Etudes Speciales" etude book. The reason why this etude was chosen by the researcher is that it contains many techniques found in viola etudes by including rhythms consisting of mordent ornaments, position transitions and bow shapes.

In this research, document scanning technique was used to collect the data. The etude numbered 15 in the viola etude book "J. F. Mazas Op.36 Etudes Speciales", which constitutes the subject of the research, was analyzed in terms of dynamics. While analyzing the etude, different rhythm patterns, bow shapes, position transitions, articulation situations and mordent application forms were explained on a measure basis and study suggestions were presented in line with the findings obtained by the researcher.

Many different methods and compositions used in violin education have been adapted to the viola and used in viola education for many years. J.F. Mazas' op.36 I and II etude books are examples of these methods. Used for 200 years, these methods are still used in violin and viola education today. Etude number 15, which has a total of 41 measures written in the key of F major, exercises the mordent ornamentation type. The mordent is written openly within the measure. In the etude, different rhythm groups come one after the other and it is aimed to gain the behavior of getting used to the parties of the etude. Jacques-Fereol Mazas is a French violinist and composer. Jacques-Fereol Mazas wrote 75 etudes for violin, divided into three books, "Etudes Spéciales", "Etudes Brillantes" and "Etudes d'Artistes". The etudes in the "Etudes d'Artistes" method are quite difficult and these etudes can be studied as a preliminary preparation for playing "Paganini 24 Caprices". The analysis of the etudes in terms of technique, form and performance provides guidance to both students and educators in viola education.

J. F. Mazas viola etude books are used in many music education departments and conservatories in Turkey and provide many technical skills. On the other hand, it is seen that it is important to benefit from exercises and etudes created for preliminary preparation for the works in other instruments as well as in string instruments. The etude was written for early and intermediate level individuals and does not have a difficult tone. In the patterns written with long strings, the bow is asked to be divided into equal parts



metrically. It can be said that it would be more accurate to work with a metronome in order to achieve metric division. The etude is an etude in which triple intervals and double voices are used to a great extent. Legato, detache and bound staccato techniques were applied in the etude written with I-II-III-IV-V. position transitions. In the etude where nuance terms are used, it is important to use bow pressure, bow emphasis and dynamics correctly in order to make nuances correctly. Etude number 15 in J. F. Mazas Op.36 "Etudes Speciales" method is an etude that is recommended to be practiced during viola training because it contains many basic right and left hand techniques such as legato, detache, mordent, bound staccato, double voice and chord playing, practicing I-II-III-IV-V. position transitions, and many left hand ornamentation techniques such as trill playing.