

e-ISSN 2651-320X

Cilt:7 Sayı:2, December 2024 / Volume:7 Issue:2, June 2024

Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 2024, 7 (2)

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

(e-ISSN): 2651-320X



© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

DergiPark
AKADEMİK

bayterekdersisi@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/buaad>

BAYTEREK

Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

International Journal of Academic Research

Cilt: 7 Sayı: 2 Yıl: 2024 / Volume: 7 Issue: 2 Year: 2024

Editörler / Editors: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI & Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Editör Yardımcısı / Assistant Editor: **Uğur ÜLGEN**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Redaksiyon / Redaction: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Dizgi ve Sayfa Tasarımı / Typographic & Page Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Kapak Tasarımı / Cover Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

İletişim / Contact Person: **Uğur ÜLGEN**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **EBSCO, MLA, Asos İndeks, OpenAIRE, İdeal Online**
BAYTEREK Dergisi **2018 yılından itibaren yılda iki defa** düzenli olarak yayınlanmaktadır.
Journal of BAYTEREK published biannually since 2018.

Yayın Kurulu / Publication Board*

Dr. Gökhan ARI: Düzce Üniversitesi

Dr. Haluk DUMAN: Aksaray Üniversitesi

Dr. İbrahim DİLEK: Gazi Üniversitesi

Dr. Mehmet AKINCI: Aksaray Üniversitesi

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU: Mersin Üniversitesi

Dr. Mustafa GÖKÇE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Seyfullah YILDIRIM: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL: Akdeniz Üniversitesi

Dr. Yılmaz YEŞİL: Gazi Üniversitesi

Dr. Yunus GÜNİNDİ: Aksaray Üniversitesi

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Abdullah KÖK

Dr. Abdullmüttalip İPEK

Dr. Abdulvahit SOFİZADEH

Dr. Adem SEZER

Dr. Ahmet MERMER

Dr. Alaattin AKÖZ

Dr. Ali YAKICI

Dr. Alpaslan DEMİR

Dr. Atıla KARTAL

Dr. Ayhan BIÇAK

Dr. Aynur KOÇAK

Dr. Aysun YEMEN

Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI

Dr. Bekir DİREKÇİ

Dr. Betül KERAY DİNÇEL

Dr. Bünyamin TAŞ

Dr. Cihat YILDIRIM

Dr. Celal KARACA

Dr. Dilek CERAN

Dr. Dursun YILDIRIM

Dr. Ekrem ARIKOĞLU

Dr. Eman HAYAJNEH

Dr. Ercan OKTAY

Dr. Erdal YILDIRIM

Dr. Eren YÜRÜDÜR

Dr. Erkan SALAN

Dr. Esma ŞİMŞEK

Dr. Eyup AKIN

Dr. Eyüp AKMAN

Dr. Eyüp ŞİMŞEK

Dr. Eyyup YARAŞ

Dr. Farhod MAKSUDOV

Dr. Fatma AÇIK

Dr. Fatma ÖZKAN

Dr. Figen GÜNER DİLEK

Dr. Gökhan ARI

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Gökhan ÖZSOY

Dr. Gülay MİRZAOĞLU SIVACI

Dr. Gürsoy AKÇA

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Hakan KOÇ

Dr. Hakan SELDÜZ

Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Dr. Haluk DUMAN

Dr. Hamza KELEŞ

Dr. Haneen ABUDAYEH

Dr. Hasan İŞİK

Dr. Hatice GEDİK

Dr. Hayati BEŞİRLİ

Dr. Ivan FUKALOV

Dr. İbrahim ERDAL

Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Dr. İsa ÖZKAN

Dr. İsmet ÇETİN

Dr. Karjavbay Sartkojauli

Dr. Kenan ARIBAŞ

Dr. Kürşat KURTULGAN

Dr. M. Engin DENİZ

Dr. M. Faruk ÖZÇİNAR

Dr. M. Tevfik HEBEBCİ

Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU

Dr. Mehmet AÇA

Dr. Mehmet AK

Dr. Mehmet AKINCI

Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

Dr. Mehmet ÇEVİK

Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Dr. Melek ÇOLAK

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU

Dr. Mohammad Nabi SALİM

Dr. Muammer NURLU

Dr. Muhammed BEZİRCİ

Dr. Muhammed SALMAN

Dr. Muhammed AVAROĞULLARI

Dr. Muhammed BAŞTUĞ

Dr. Mustafa BAŞI

Dr. Mustafa GÖKÇE

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Dr. Mustafa Tefvik HEBEBCİ

Dr. Mustafa YILDIZ

Dr. Muvaffak EFLATUN

Dr. N. Tayyibe EKEN

Dr. Necmettin AYGÜN

Dr. Nedim BAKIRCI

Dr. Oğuzhan Serdar

KESİCİOĞLU

Dr. Oman DOĞANAY

Dr. Onur Emre KOCAÖZ

Dr. Osman UYANIK

Dr. Ömer ÖZKAN

Dr. Özgür ÖNDER

Dr. Özgür YILDIZ

Dr. Özlem YURT

Dr. Pap NORBERT

Dr. Petr KUÇERA

Dr. Refik TURAN

Dr. Remzi KILIÇ

Dr. Remzi KUZUOĞLU

Dr. Ruhi İNAN

Dr. Saadettin Yağmur GÖMEÇ

Dr. Savaş KARAGÖZ

Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dr. Serkan Selim ÜKTEN

Dr. Seyfullah YILDIRIM

Dr. Tahsin YILDIRIM

Dr. Turan AÇIK

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Dr. Ünal ŞİMŞEK

Dr. Veli Savaş YELOK

Dr. Yalçın DİLEKLİ

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Yunus CERAN

Dr. Yunus GÜNİNDİ

Dr. Zahra ABOLHASSANİ

Dr. Zekeriya KARADAVUT

Dr. Zelfira ŞÜKÜRÇİYEVA

Dr. Zeliha SEÇKİN

Dr. Zübeyir OVACIK

* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

İletişim Bilgileri / Contact Information

E-posta / E-mail: bayterekdersisi@gmail.com

Telefon / Phone: +90 (382) 288 3437

Adres/Address: Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana Yolu Üzeri E-90 Karayolu 7. Km 68100
Aksaray / TÜRKİYE

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

Volume:7 Issue:2 Year:2024

(e-ISSN): 2651-320X

Editorial...

BAYTEREK International Journal of Academic Research, shares review, research, and introductory articles of various science fields, especially Social Sciences, Humanities and Administrative Sciences, Educational Sciences and Teacher Training and Philology, with open access to the readers in electronic environment. In this issue, 12 articles have been published from various branches of science. We invite scientists to support the journal and the scientific community with their original articles in their fields; hope to meet at our new issue.

Editörden...

BAYTEREK International Journal of Academic Research, özellikle Sosyal ve Beşerî Bilimler, İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Eğitimi ve Filoloji gibi çeşitli bilim alanlarından inceleme, araştırma ve tanıtım makalelerini okuyuculara elektronik ortamda açık erişimle sunmaktadır. Bu sayıda, farklı bilim dallarından 12 makale yayınlanmıştır. Bilim insanlarını, kendi alanlarındaki özgün makaleleriyle dergimize ve bilimsel topluluğa destek olmaya davet ediyoruz; yeni sayımızda görüşmek üzere...

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

İçindekiler / Contents

Editörden / Editorial	Sayfa /Page
Makaleler / Articles	
Yemeği Cinsiyetlendirmek: Yemekte ve Mutfakta Dişilik ve Erillik (Genderising Food: Femininity and Masculinity in Food and the Cuisine) Nazlı Terzi, Hayati Beşirli	119-130
Masalların Değer Aktarımındaki Rolü: Kız Kulesi Masalları (The Role of Tales in Value Transfer: Kız Kulesi Tales) Ramazan Divrik, Erkan Kelcioğlu	131-147
The Effect of Learning Gallery Teaching Technique on Innovation and Entrepreneurship Levels of Secondary School Students (Öğrenme Galerisi Öğretim Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin İnovasyon ve Girişimcilik Düzeylerine Etkisi) Betül Kaygısız, Ezgi Güven Yıldırım, Ayşe Nesibe Önder	148-163
Ulemanın Şuara Karşıtı Tutumunun Bir Örneği Olarak Sinan Paşa'nın Ma'ârifnâme'sinde Şairlerin Kötülenmesi Meselesi (The Issue of Denigration of Poets in Sinan Pasha's Ma'ârifnâme as an Example of the Ulema's Anti-Poet Attitude) Bünyamin Taş	164-176
Türkiye Selçuklularında Çevgan (Çevgan in the Seljuks of Türkiye) Nilüfer Cengiz Karçaaltıcaba	177-187
Sehî Bey Divanı'nda Gönül (Heart in the Divan of Sehî Bey) Metin Aydın, Selahattin Aydın	188-205

Volume 7, Issue 2, Year 2024

Makaleler / Articles

Volume 7, Issue 2, Year 2024	<p>Kıbrıs Türk Halk Kültürü Araştırmacısı Olarak Mustafa Gökçeoğlu (Mustafa Gökçeoğlu as a Researcher of Turkish Cypriot Folk Culture) Mehmet ÇEVİK</p>	206-226
	<p>Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması (Development of Excessive Screen Use Scale: Validity and Reliability Study) Yaser Emir ELHATİP, Şerife IŞIK</p>	227-244
	<p>Geleneksel Türk Müziğinin Gençlere Aktarım Sürecinin Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (An Evaluation of the Transmission Process of Traditional Turkish Music to Young People According to the Opinions of Music Teachers) Ayşenur Üstün, Serpil Umuzdaş</p>	245-259
	<p>Lisans Öğrencilerinin Medya Ortamlarından Yararlanma Tercihleri: Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Ekseninde Bir Nitel Analiz Örneği (The Media Utilization Preferences of Undergraduate Students: A Qualitative Analysis Example Based on Uses and Gratifications Theory) Ufuk Cem Komşu</p>	260-281
	<p>Harezmi Türkçesinde Tasvir Fiilleri (Descriptive Verbs In Khwarezm Turkish) Ahmet KARATAŞ</p>	282-298
	<p>Ressam ve Sosyo-Politik Bir Figür Olarak Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin (1870-1937) (Grigoriy Ivanovich Choros-Gurkin (1870-1937) As a Painter and Socio-Political Figure) İbrahim DİLEK</p>	299-322



Yemeği Cinsiyetlendirmek: Yemekte ve Mutfakta Dişilik ve Erillik (Genderising Food: Femininity and Masculinity in Food and the Cuisine)

Nazlı Terzi¹, Hayati Beşirli²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

23/08/2024

Kabul edildi/Accepted:

29/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI: doi:

10.48174/buaad.1537841

Yemek, insanların hayatlarını sürdürebilmesi için en temel ihtiyaçlardan birisidir. Bireylerin yiyecek tercihleri ise ekonomik ve kültürel faktörlerin yanı sıra cinsiyet faktörüne göre de değişmektedir. Literatür değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilen bu çalışmada toplumsal cinsiyetin; kadınlığın ve erkekliğin, yemeği nasıl anlamlandırıldığı ve yediklerimize atfettiğimiz anlamlar aracılığıyla yemeklerin de cinsiyetinin oluştuğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Toplumsal ve kültürel olarak inşa edilen cinsiyet algısına göre yemekte de erkek ve kadın kimliğinin şekillendiği görülmüştür. Toplum nezdinde kadınlar, nazik ve zayıf; erkekler, güçlü ve cesur olarak algılanmaktadır. Bu algı kapsamında et ve et ürünü yemekler güç ve erkeklikle ilişkilendirilerek çoğunlukla erkeklerin tükettiği ve tüketmesi gereken besinler olarak değerlendirilmektedir. Sebze, meyve gibi düşük kalorili besinler ve tatlılar ise kadınsı olarak görülmekte ve kadınların tercih ettiği besinler olarak değerlendirilmektedir. Erkek ve kadın kimliğine yüklenen anlamlar neticesinde cinsiyetlerin yiyecek tercihlerinin değiştiği, bu anlamlar çerçevesinde erkekler ve kadınlar arasında beslenme çeşidinin farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: kimlik; yemek; kadınlık; erkeklik; toplumsal cinsiyet

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Terzi, N. & Beşirli, H. (2024). Yemeği cinsiyetlendirmek: yemekte ve mutfakta dişilik ve erillik. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 119-130. doi:10.48174/buaad.1537841

Summary

Food is one of the most basic needs for people to sustain their lives. Individuals' food preferences vary according to gender as well as economic and cultural factors. It is seen that the meanings we attribute to food also change according to gender. From this point of view, this article seeks to answer the question "how is the gender of food formed within the framework of femininity and masculinity?". This study, which is conducted as a literature review, aims to reveal how gender, femininity and masculinity make sense of food and how the gender of food is formed through the meanings we attribute to what we eat. For this purpose, the study explains how meat and meat dishes, vegetable and vegetable dishes, fruits and desserts are gendered according to gender perception within the framework of female and male identity by including the concept of identity.

Identity is socially constructed and gender identities are within this scope. Masculinity and femininity are the result of certain behaviour patterns in society. Both the differences arising from the biological nature of human beings and social construction can be decisive here. This determination of gender has been demonstrated itself in many intersections. The differentiation of food preferences according to gender and the gender of food as an indicator are within this scope. It is seen that meat and meat products are attributed to masculinity and men, while foods such as vegetables, fruits and desserts are feminine and attributed to women. This differentiation is based on social institutions, language and status differentiation. The perception of gender has spread to discourses and spaces and turned into a situation that the person has internalised without realising it and has continued its existence from the past to the present.

Power and power relations appear as a fundamental phenomenon in determining the gender of food and represent status. In this context, it has been observed that the element of power varied according to the identity of men and women, and power was associated with men and masculinity. In this context, meat is considered as an essential of

¹Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyoloji Bölümü, nazli_terzi@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3369-8068

²Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, hayati.besirli@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2051-2471

male power. Meals consisting of meat and meat products are seen to symbolise concepts such as physical endurance and courage and are considered as necessary foods for men by being described as 'heavy' food. Men are perceived as strong and brave, and within the scope of this perception, meat and meat product dishes are associated with power and masculinity and are considered as foods that men consume and should consume. Women are perceived as gentle and weak by society. Therefore, low-calorie and 'light' meals are associated with women, who are socially perceived to be weaker than men. Vegetable-based foods are seen as foods that do not produce power or produce less power compared to meat, which should be consumed by women. These socially constructed gender perceptions play a role in shaping men's and women's food preferences, also, men and women consume more of certain foods according to gender perceptions.

In conclusion, this study finds out that the food preferences of the genders change as a result of the meanings attributed to male and female identity and that the type of nutrition differs between men and women within the framework of these meanings. In addition, this study also shows that the methods of consumption of food also determine the male or female characters of food. Foods that are eaten by hand and broken with teeth are considered as masculine. These foods are the ones that can be consumed in large pieces. On the other hand, foods that are cut into small pieces are feminine. The seductive feature attributed to sweets is another dimension of their femininity.

Keywords: identity; food; femininity; masculinity; gender

Giriş

Yemek, kültürel ve toplumsal bir olgudur. Toplumsal cinsiyete göre yemeğe atfettiğimiz anlamlar değişmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, “dişilik ve erillik çerçevesinde yiyeceğin cinsiyeti nasıl oluşmaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Literatür değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle kimlik kavramına yer verilerek kadın ve erkek kimliğinin toplumsallaşma sürecinde nasıl şekillendiği açıklanmış ve kadınlık ve erkeklik kavramları ortaya koyularak bu çerçevede yiyeceklere atfedilen toplumsal cinsiyet algısının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

Çalışmada yemek, bir gösterge olarak ele alınarak kadınlık ve erkeklik ekseninde yiyeceğin simgeselliği incelenmiş, kültürel ve toplumsal olarak inşa edilen cinsiyet algısının yemek tercihlerinde etkili olduğuna değinilmiştir. Kadınlara ve kadınlığa atfedilen anlamlar ile sebze ve meyve gibi yiyeceklerin, erkeklere ve erkeklığe atfedilen anlamlar ile et ve et ürünlerinin ilişkilendirildiği görülmüştür. Çalışmada bu ilişkinin nedenleri ortaya koyulmaya çalışılmış, yemek üzerinden statü ve güç göstergelerinin üretildiği ve bu statü ve güç aracılığıyla günümüzde beslenme çeşitleri değişse dahi toplumda nasıl cinsiyetlendirmenin inşa edildiğine ve edilmeye devam ettiğine değinilmiştir. İnşa edilen cinsiyet algısı, yemek tercihlerinin de cinsiyete göre farklılaşmasına neden olmuştur.

Çoğunlukla yemek tercihlerinin; kadınlıkla ve kadınlarla özdeşleşen besinlerin daha çok kadınlar tarafından, erkeklikle ve erkeklerle özdeşleşen besinlerin ise erkekler tarafından tüketildiğinden hareketle yemeklerin cinsiyetinin olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışma, Türkiye’de yemek ve cinsiyet ilişkisine dair çalışmaların azlığı nedeniyle önemlidir ve Türkçe literatürde yemeğin cinsiyetine yönelik yeterli çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, Türkiye’de yemek ve cinsiyet ilişkisine dair çalışmaların azlığı nedeniyle literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Kadınlık, Erkeklik ve Kimlik

Kimlik, kişi veya grubun kendisini diğer kişi ve gruplar arasında konumlandırmasını kapsamakta ve kişinin başka bir kişiye yüklediği anlamlar olarak tanımlanabilmektedir (Bilgin, 2007). Kadın ve erkek kimliği, biyolojik cinsiyetin yanı sıra toplumsal olarak da şekillenmektedir ve topluma göre değişen ve şekillenen kadınlıklar ve erkeklikler oluşmaktadır. Genel anlamıyla erkeklik, erkekler ve erkeksi kimlik biçimleri arasındaki ilişkiyi, çeşitlilik ve karmaşıklığı belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Erkekliğin, sosyal ve kültürel bağlamlarda göreceli statü ve işlevleri bulunmaktadır (Gough & Conner, 2006). Kadınlık da sosyal ve kültürel bağlamlarda şekillenen, inşa edilmiş statü ve işlevlere sahiptir. Kadın ve erkek kimliğine göre bir kişinin hangi yiyeceği tükettiği ve tüketilen bu yemeğin nasıl algılandığı toplumsal cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Modern insanın aldığı ve tükettiği yiyecek; bilgi sunma, bir durumu özetleme, bir olguya işaret etme ve iletişim sisteminin işlevsel bir birimi olarak algılanır. Yiyeceğin bir gösterge işlevi bulunmaktadır. Semboller aracılığıyla bir iletişim söz konusudur ve bir mesaj içermektedir (Barthes, 2013). Bu gösterge yalnızca ekonomik olmamakta sosyal ve kültürel olarak da karşımıza çıkmaktadır. Yaşamsal bir faaliyet olan yemek; statü, mekân, cinsiyet gibi unsurlarla ilişkilidir ve yemek kültürü, kültürel kabuller ve uygulamalar sistemi olarak ele alınmaktadır (Sevindik, 2017). Toplumda toplumsal cinsiyetin inşası, erkekler ve kadınlar için farklı beklenti ve davranış kalıpları yaratmaktadır (Stibbe, 2004). Bu davranış kalıpları arasında beslenme şeklimiz de yer almaktadır. Kadınlık ve erkeklik, kültürel olarak inşa edilmekte ve birçok kültürde de yiyecekler, erkeksi ve kadınsı anlamlar taşımaktadır.

Toplumda cinsiyete göre farklılaşan yemek tercihleri söz konusudur ve yemek pratikleri inşa edilmiş bu cinsiyet ayırımına göre şekillenmektedir. Çoğu kültürde; et ve et ürünleri erkeklere ve erkeklige, sebze ve meyveler ise kadınlara ve kadınlığa atfedilir (Beşirli, 2021). Türk kültüründe de cinsiyet ve yemek ilişkisinin gözlemlenebildiği, dilimize yerleşmiş olan birtakım yemek isimleri mevcuttur. “Dilberdudağı, hanım göbeği, kadın budu köfte” gibi yemekler, kadın kimliğine gönderme yapmakta; “vezir parmağı, koç yumurtası” gibi yemekler ise erkek kimliğine gönderme yapmaktadır. “Koçum, tosunum, aslanım, paşam” gibi hitaplar güç unsurunu çağrıştırarak erkek kimliği ile özdeşleşmektedir. Şekerim, tatlım gibi unvanlar kadınlar arasında yaygın ve kullanımı normal karşılanırken erkeklere bu unvanlar söylendiğinde hakaret olarak algılanabilmektedir. Bir başka örnek, esnaf lokantalarıdır. Et, kavurma gibi yemeklerin yaygın olduğu bu mekanların neredeyse erkeklere özel olduğu söylenebilmekte ve erkeksi kimliği yansıttığı görülmektedir (Sevindik, 2017).

Toplumda kadınlık ve erkeklik stereotipleri oluşturulur ve bu stereotipler, kadın ve erkek kimliklerinin oluşmasında etkili olur. Bu kimlikler, ataerkil kültürün yansıması olarak toplumsal cinsiyet rollerinin inşa edilmesiyle oluşturulmuş ve normatif cinsiyetin yapılanması sağlanmıştır.

Toplumsal cinsiyet; çeşitli kurumlar, diller, konumlar ve aygıtlar aracılığıyla toplumda inşa edilmeye çalışılmış ve tarihsel koşullar ve söylemler tarafından şekillendirilmiştir. İnsanların ise cinsiyet rollerinin bazılarını kontrol edebilirken bazılarını kontrol edemediği (Berger vd., 1995) sosyalleşme sürecinde bunları içselleştirdiği görülmektedir. İçselleştirilen kalıplar arasında beslenme düzenimiz de yer almaktadır. Yeme alışkanlıklarına dikkatle bakıldığında erkekler ve kadınlar arasında farklılıklar görülmektedir. Cinsiyet farklılığının gözlemlendiği beslenme farklılıklarının, toplumsal olarak inşa edilen cinsiyet rollerinden; kadın ve erkek kimliğinin inşasından kaynaklandığı söylenebilmektedir.

Yemeğin Cinsiyet ile İlişkilendirilmesi

Literatür incelendiğinde yemek ve güç ilişkisinin iki temel esasla ele alındığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, toplumda yaşamsal bir kaynak olan yiyeceğe erişim ve yiyeceği kontrol etme durumuyla farklılaşan güç ilişkisidir. Bu noktada yiyeceğin üretimi, dağıtımı ve tüketim yetkisi, güç unsurunun temel ölçütlerinden birisidir. Genel hatlarıyla ele alındığında bu güç ilişkisinin farklılaşmasının; yeteneğe, sınıfa, aile düzenine ve toplumun genel ekonomik yapısına göre değiştiği görülmektedir (Counihan, 2005). Toplumda farklılaşan güç ilişkileri, farklı cinsiyetlere farklı roller atfedilmesine neden olmuştur. Bu durumun kökeninin avcı toplayıcı dönemden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Avcı toplayıcı dönemde erkekler, avcılık rolünü üstlenerek kadınların ve çocukların yemek ihtiyacını karşılama; et temin etme görevi üstlenmiştir. Bu görev erkeklerin; güç, kontrol ve avlanma yeteneğinin bir araya gelmesi ile gerçekleşmiştir. Kadınlar ise avcı toplayıcı dönemin dayattığı iş bölümünde beslenmek için bitkisel gıdanın teminini üstlenmiş, et için erkeklere bağımlı hale gelmiştir (Fox, 1986). Bu sayede, avcı, sağlayıcı ve mevcut kaynaklar üzerinde hak ve düzenli kontrol iddia eden erkekler, etin birincil tüketicileri konumuna erişmiştir (Fiddes, 2004).

Bu anlayış günümüze kadar süregelmiş ve avcılık aracılığıyla güç gösterisi, zorunluluktan çıkıp bir etkinlik haline gelmeye başlamıştır. 19. yüzyılın sonlarından İkinci Dünya Savaşı'na kadar ki süreçte büyük hayvan avcılığı (*big game hunting*), erkekliğin inşa edildiği önemli bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Büyük bir avın peşinden koşma, avın peşinden koşanların erkeksi olarak damgalanmasına ve cinsel bir kimlik atfedilmesine olanak sağlamaktadır (Loo, 2001). Kadınlara ve erkeklere geleneksel olarak farklı roller atfedilmesi, günümüzde de varlığını devam ettirmektedir. Kadınların genellikle evde yemek hazırladığı, pişirdiği ve servis ettiği, erkeklerin ise avcılık dönemindeki rollerini yerine getiriyormuş gibi etin sağlayıcısı olduğu görülmektedir. Günümüzde de çoğunlukla yemeğin temin edilmesi erkeğe yüklenen bir görev olarak karşımıza çıkmakta; erkek, eti satın alan ve eve getiren kişi konumunda bulunmaktadır (Fiddes, 2004).

Yaşamın birçok yönünün cinsiyetlendirildiği söylenebilir (Sobal, 2005). Günlük yaşamda cinsiyetin sürekli inşasının söz konusu olduğu dikkate alındığında yiyecek seçimleri de erkeklik ve

kadınlık çerçevesinde inşa edilmekte; erkekliklerin ve kadınlıkların geliştirilebildiği, öğrenilebildiği ve seçilebildiği varsayılmaktadır (Sobal, 2005). Etin önemli bir besin olarak görülmesi, bu besini çocukların beslenmesinde de öncelikli bir konu haline getirmiştir (Kerr & Charles, 1986). Hayvan etini tüketmek, çocukluktan beri geleneksel olarak hem normal hem de arzu edilen bir şey olarak içselleştirilmiştir. Bu nedenle Fiddes et yeme eylemini, Bourdieu'nun "habitus" olarak adlandırdığı şeyin bir parçası olarak ele alabilmemizin mümkün olduğunu ve et yemenin çoğu insan tarafından sorgulanmayan bir ilke olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir (Fiddes, 2004).

Yemek ve güç ilişkisinin bir diğer yönü, kişisel güçtür. Kişisel güç, erkeklerin ve kadınların yiyeceklere ve yiyeceklere atfedilen anlamlara yönelik benlik duygusu inşa edip etmedikleri üzerine şekillenmektedir. Erkekler ve kadınların, birbirlerinin bedenleri hakkındaki tutumları ve iştahlarının meşruluğu gibi birçok unsur ele alınarak cinsiyet rolleri ekseninde benlik oluşumlarının birbirlerini onaylayıcı olup olmadığı üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu noktada yiyecek ile olan ilişkinin farklılaşan cinsiyet rollerini nasıl tamamladığı ve cinsiyet hiyerarşisinin nasıl üretildiği üzerine incelemeler söz konusudur (Counihan, 2005). Et, erkeklerin hem kadınlar hem de hayvanlar üzerindeki "doğal" kontrollerinin ifadesi olarak görülmektedir. Bifteğin maço olarak algılanışı, başta kırmızı et olmak üzere etin, erkeksi gıda olduğu fikri bu düşüncenin bir yansımasıdır (Fiddes, 2004). Gerçekleştirilen birçok bilimsel çalışma, et ve hayvansal ürünlerin yaygın olarak erkek gücünü temsil ettiğini ortaya koymuştur. Erkek gücünün temel bir unsuru olarak kabul gören et ve hayvansal ürünler, ideal bir eril kimlik için de temel bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Nath, 2011). Marul, domates gibi sebze ağırlıklı besinler, başta kırmızı et olmak üzere diğer hayvansal gıdalar ile kıyaslandığında hafif besinler olarak algılanmakta; erkeklerin iştahlarını tatmin ettiğini öne sürdükleri et ve et ürünleri ise erkeklerin ihtiyacı olan enerjiyi sağlayarak erkeksi besin olarak nitelendirilmektedir. Erkeklerin "kanlı büyük yığınlar" (*bloody great pile*) olarak gördükleri et ve et ürünlerinin, ağır sanayi dünyasının yapılandığı fiziksel dayanıklılık ve cesaret gibi erkeksi idealleri doyurduğu görülmektedir (Gough & Connors, 2006).

Besin hiyerarşisinin en tepesindeki et, bilhassa kırmızı et, en değerli yiyecektir ve kutsal olarak kabul görmektedir. Daha düşük statüde balık ve tavuk gibi kansız etler bulunmaktadır. Bu besinlerin altında ise yumurta, peynir gibi hayvansal ürünler yer almaktadır. Et aynı zamanda saygı duyulan bir yemek çeşidi olarak karşımıza çıkmaktadır. Et, hayvan gücüyle ilişkilendirildiği için et yemenin belirli bir gücü içerdiği düşüncesi hakim bir kültürel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmiş dönemlerde et, kasın kas ile eşleştirilmesi yoluyla özellikle vücut geliştirme ve atletik güç ile bağdaştırılmıştır. Et tüketiminin güç sağladığı inancı, günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Bu güç geleneksel olarak insanoğlunun doğasını belirleyen saldırganlık, tutku, cinsellik gibi unsurlar

etrafında yoğunlaşmaktadır ve bu nedenle erkeklerin başta kırmızı et olmak üzere et yemeklerine ihtiyaç duymakta olduğu düşünölmektedir (Twigg, 1984).

Güç ve Enerji Gereksinimi

Toplumun tüm yönleri üzerinde etkili olan güç ilişkilerinin, toplumsal cinsiyetin de belirleyicisi olduğu görölmektedir. Her zaman bir mücadele ile ilişkilendirilen güç ilişkileri, farklı çıkarlara sahip toplumsal grupların birbirleriyle etkileşime girmesiyle ortaya çıkmaktadır. Toplumsal mücadele, kadınlar ve erkekler arasında da görölmekte (Fairclough, 1989), kadın ve erkek arasındaki çatışmalar, geleneksel toplumsal cinsiyetin oluşmasında etkili olmaktadır. Sebze ve meyvelerin ölüm riskini azalttığına dair kanıtlar olmasına rağmen erkekler bu besinleri daha az tüketmekte ve bu nedenle erkekler, beslenme alışkanlıkları nedeniyle birçok sağlık sorunu yaşamaktadır (Courtenay, 2000). Buna rağmen erkeklerin geleneksel erkekliğin oluşturduğu bu beslenme alışkanlığını devam ettirdiği görölmekte; et yemenin erkeklik gücünün ve kadınlar üzerindeki ayrıcalıklarının temsili olması bu durumu teşvik etmektedir (Stibbe, 2004).

Cinsiyete dayalı tüketim kalıplarına bakıldığında; erkekler tarafından harcanan enerjinin büyük bir kısmı et ve hayvansal ürünler, kadınlar tarafından harcanan enerjinin büyük bir kısmı ise sebze ve meyvelerden sağlandığı görölmektedir (Jensen & Holm, 1999). Erkeklerin ve kadınların beslenme alışkanlıklarında bazı farklılıklar görölmektedir. Cinsiyete dayalı yeme alışkanlıklarının sosyal ve kültürel yönleri bulunmaktadır (Jensen & Holm, 1999). Lupton (1996), yiyecek tercihlerinin şekillenmesinde sosyo-ekonomik ayrıcalıkların, kültürel sermayenin yanı sıra cinsiyet ilişkisini de açıklar. Birçok kültürde tatlının kadınsı olarak kalıplaştığı gözlemlenmiştir. Japonya’da tatlı yiyeceklerin neredeyse tamamı yetişkinler tarafından tüketildiğinde dişil olarak görölmektedir ve tatlı yiyecekleri seven erkekler, tatlı sevdiklerini belirttikleri durumlarda kendilerine yüklenen cinsiyet rollerini ihlal etmektedir (Loveday & Chiba, 1985). Yiyecek ve mekânlara verilen isimler üzerinden yemeklere atfedilen cinsiyet anlamlarına dayalı ayrımlar incelenerek yalnızca tatlı yiyeceklerin değil; salata, makarna gibi “hafif” yiyeceklerin de kadınlarla ve kadınsılıkla ilişkilendirildiği ortaya koyulmuştur. Erkek isimleri ise “ağır” görölen ve erkeksi algılanan biftek gibi yiyeceklere özdeşleştirilmiştir (Nilsen, 1995). Bu durum fizyolojik olarak farklı olan kadınların ve erkeklerin yiyeceklerinin de farklı olduğu ve aynı niteliği taşımadığını göstermektedir.

Barthes, yiyeceklerin cinsiyete dayalı tüketiminde, belirli yiyeceklerle aşağılık duygusunu ilişkilendirmiş ve bu nedenle insanların bu yiyeceklerden kaçınma eğilimi gösterdiğini ifade etmiştir. Yiyecekler, erkeksi ve kadınsı olarak ayrılmaktadır ve erkekler, aşağı statü ile ilişkilendirilen besinleri tüketmeme eğilimi göstermektedir. Belirli yiyecek türleri, görsel reklamlarla yüceltilmekte ve hatta cinselliği çağrıştıran görsellerle desteklenerek bir bilinç oluşturulmakta ve böylece insanların yemeğe ilişkin yeni anlamlar üretmesine neden olmaktadır (Barthes, 2013). Batı kültüründen

hareketle örtüşen ama kayıp göndergelere atıfta bulunan Adams da görsel reklamlar aracılığıyla kadın yerine insan olmayan bir canlının, hayvanın, kadının pornografik temsili olarak sunulduğunu ortaya koymuştur. Kayıp göndergeler, maddi bir gerçekliği elinde tutma ve metafora dönüştürme işlevi sunmaktadır ve görsel reklamlar aracılığıyla cinsellik ve et yemek arasında kayıp gönderge kesişimi sunularak kültürel imgelerin oluşturulmasına neden olmaktadır (Adams, 2022).

Yeme Süreci

Gıdaların toplumsal tanımlarının ve anlamlarının oluşturulmasında, yeme sürecinde bedeni kullanma biçimi ve yeme üslubu da belirleyici olmuştur. Erkek ve kadının farklı fizyolojik özelliklere sahip olması, biyolojik organizma olarak büyük veya küçük cüsseli varlıklar olması gıdalara ilişkin bir yemek tarzı beklentisi oluşturmaktadır. Büyük olan ve küçük olanın yeme biçimi farklıdır. Büyük olmak büyük lokmalarla yemeyi, daha büyük parçalar tüketmeyi ve daha hızlı tüketmeyi çağrıştırmaktadır. Balık örneğinden hareket eden Bourdieu, balıkların kılçıkları nedeniyle yavaşça ve küçük lokmalar halinde yenilmesi gerektiğinden eril bir yemek yeme üslubuna uymadığını ve kadının doğasına yakışan bir yemek yeme üslubu olduğunu, bu nedenle de erkek eline yakışmayan bir besin olarak algılandığını belirtmiştir. Burada sözü edilen eril yemek yeme üslubu, erkeksiliğe atıfta bulunmakta; büyük lokmalarla ve ağız dolusu yemek yemekle ilişkilendirilmektedir (Bourdieu, 2015, s. 281-282). Her iki cinsiyet arasındaki gıda paylaşımında; büyüğü, güçlüyü, fazlasını tüketmek erkeğe düşmektedir. Kadınlar ise küçük, narin ve daha az tüketimle eşleştirilmektedir. Besleyici besin olarak güç, kuvvet, sağlık veren ve kan yapan besin ettir ve et erkeklere yakışan; salata gibi yeşillikler ise kadınlara yakışan bir besindir. Buradaki söz konusu ayırım, kadınların etten mahrum bırakıldığı anlamına gelmemekte; kadınların doğasından kaynaklanan bir nedenle açıklanmaktadır. Kadınların doğasında, erkeklerin doğasında olduğu gibi et yemek bir eksiklik olarak görülmediğinden ve erkeğin damak tadıyla kadının damak tadı aynı olmadığından dolayı, kadınlar et tüketmediklerinde eksiklik hissi yaşamayacaktır (Bourdieu, 2015). Bu durum, genel bir ifade ile birtakım tüketim kalıplarının oluşturulduğu şeklinde açıklanabilmektedir; erkekler et yemeyi tercih ediyorken kadınlar et yemeden de idare edebilmektedir (Jensen & Holm, 1999).

Yenilenin Niteliği

Vejetaryenler, et tüketmeyen beslenme çeşidini benimseyen kişiler olarak tanımlanmakla birlikte (Barr & Chapman, 2002); veganlar, hayvansal kökenli hiçbir besini tüketmeyen kişiler (White & Frank, 1994) olarak tanımlanmaktadır. Bu beslenme türleri her geçen gün daha da popüler hale gelerek vejetaryenliği ve vegan etik tutumu benimseyenlerin sayısı günden güne artmakta (Beardsworth, 1991; Leitzmann, 2014); vejetaryenlik ve veganlık, özellikle gençler arasında daha da yaygınlaşan bir etik tutum ve beslenme rejimine dönüşmektedir (Clarys vd., 2014). Bu beslenme biçimlerini benimseyen kişilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında ise kadınların sayısının erkeklerin

sayısından daha fazla olduğu görülmektedir (Barr & Chapman, 2002). Birçok araştırma da kırmızı et tüketiminin kadınlara kıyasla erkeklerde daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Akçay & Vatansever, 2013; Rothgerber, 2013; Kerr & Charles, 1986).

1986 yılında yapılan bir araştırmada, kadınlardan oluşan örneklemin %85'inin aile içerisinde hangi yiyecekleri satın alacaklarına kadınların karar verdiğini ortaya koymuş; ancak kadınların bu kararı almasında aile üyelerinin neyi sevip sevmediğinin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle kadınların yemek seçimlerinin büyük ölçüde erkeklerin yemek tercihi tarafından şekillendiği ortaya çıkmıştır (Kerr & Charles, 1986). Erkeklerin toplam et tüketiminin kadınların ve çocukların et tüketimine kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiş; bu nedenle erkeklerin et yeme tercihlerinin ailelerde etin düzenli olarak tüketilmesini sağladığı görülmüştür (Kerr & Charles, 1986).

Erkeklerin et tüketimi hakkındaki görüşlerine bakıldığında da et yemek erkekler için "gerçek erkek" olmak anlamına geldiği görülmüştür. Erkekler et yemeyi erkeklikleri gereği yenmesi gereken bir yiyecek olarak meşru kılmış ve daha fazla et yiyen erkeklerin daha erkeksi görüldüğüne ulaşılmıştır (Rothgerber, 2013). Bitkisel temelli beslenmenin yaygınlaşmasıyla vejetaryenliğin ve veganlığın erkekler tarafından da bir beslenme çeşidi olarak benimsenmeye başladığı, vejetaryen ve vegan erkek sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu durum ise Adams (2022) tarafından, vejetaryen olan erkeklerin erkek rolünün önemli bir kısmına meydan okudukları şeklinde ifade edilmiştir. Adams'a göre vejetaryen olan erkekler, kadınların yiyeceklerini seçmeleriyle erkeksi ayrıcalıklarının birinden vazgeçmektedirler. Bu durumda toplumda kadınsı olarak görülen besin rejimine uygun davranan erkekler, "hanım evladı", "nonoş" gibi erkekliklerini sorgulayıcı ve aşağılayıcı olumsuz ataerkil tanımlarla nitelendirileceklerdir. Geleneksel erkekliğin başat kuralı erkeklerin kadınlığı ima eden herhangi bir şeyi asla yapamaz oluşudur ve erkeklik, kadınlığın net ve acımasız bir şekilde reddedilmesi olarak açıklanmaktadır. Büyük beden kıyafet giymek, erkekler için fiziksel bir ideali, büyük ve kaslı bir vücuda sahip olmayı temsil etmektedir. Bu nedenle erkeklerin düşük kalorili beslenmesi; zayıf, korkak, muhallebi çocuğu (*sissy*) gibi algılanmakta ve potansiyel olarak erkeklığe yöneltilen bir tehdit unsuru olarak görülmektedir (Bentley, 2004).

Bitkisel ağırlıklı beslenmenin etik tutuma bağlı olarak yaygınlaşmasıyla yemeğe atfedilen cinsiyet algısının günümüzde yavaş yavaş değişmeye başladığı görülse de bu algı varlığını hala sürmektedir. Vejetaryenliğin ve veganlığın hala kadınlara özgü bir beslenme biçimiymiş gibi algılandığı görülmektedir. Kişiler her ne kadar bu durumu inkar etse de, yiyeceklerin cinsiyetlendirilmiş olmasını benimsemeseler de, yemek tercihlerinde cinsiyete dayalı ayrımların var olduğu ve devam ettiği ortaya koyulmuştur (McPhail vd., 2015). Bitkisel ağırlıklı beslenmenin kadınlara özel olmaktan çıkıp toplumda yaygın bir beslenme çeşidine dönüşmeye başlaması, erkekler arasında da bitkisel ağırlıklı beslenmenin artmasını sağlamaktadır. Hayvan tüketiminin sosyal ve

kültürel normlarını reddeden erkeklerin deneyimlerini anlamak amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Özellikle vegan beslenen erkeklerin hepçil erkeklere göre daha az erkeksi algılandığı ortaya koyulmuştur (Thomas, 2015). Et yemeyen erkeklerin var olan erkeklik normlarını nasıl yıktığının veya benimsediğinin incelenmeye çalışıldığı bir çalışmada, vejetaryen ve vegan erkeklerin et yememeyi savunmak zorunda kaldıkları ve hegemonik erkeklik normlarının bir sonucu olarak erkekliklerinin sorgulanmasına maruz kaldıkları gözlemlenmiştir (Nath, 2011).

Erkeklik ve et arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalara bakıldığında, çalışmalarda erkeklerin, tükettikleri besinler aracılığıyla cinsiyet inşa etmeye (*doing gender*) çalıştıkları görülmektedir (Julier & Lindenfield, 2005). Geleneksel bir algı olarak et üzerinden erkeklik inşası söz konusu olsa da güncel çalışmalarda erkeklerin yalnızca et değil, bitkisel besinler üzerinden de erkeklik inşası gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Vegan ve vejetaryen erkekler üzerinde gerçekleştirilmiş bir çalışmada, bu beslenme çeşidini benimseyen erkeklerin kendilerine atfedilen kadınsı kimlikleri kabul etmek yerine, kadınsı bir pratik olarak algılanan vegan ve vejetaryen beslenmeyi erkeksileştirmeye çalıştıkları ve var olan cinsiyet ayrımcılığına bu şekilde meydan okumaya çalıştıkları görülmüştür (Mycek, 2018). Vegan blog paylaşımlarının ve yorumlarının incelendiği bir çalışmada da başta et alternatifi yemekler olmak üzere bazı vegan yemeklerin cinsiyetçi dil kullanılarak anlatıldığı ortaya koyulmuştur. Erkeklerin sebze yemeye gönülsüz ve etobur olarak tanımlandığı, bazı yemeklerin etin alternatifi olarak erkeklere de uygun olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Bunun yanında vegan köfte gibi yemekler; et gibi tatmin edici, kocaman gibi sıfatlarla erkeksileştirilmektedir. Geleneksel erkekliğin güç unsurunun tatmini amacıyla vegan yiyeceklerin yüksek protein içerdiği ve iştahlı kişilere göre olduğuna dikkat çekilmiştir (Hart, 2018). Toplumda hakim olan toplumsal cinsiyet algısının süregelenliğinin devam ettirildiği ve beslenme çeşitleri değişse dahi bitki temelli besinler üzerinden de erkeklik inşasının sürdüğü görülmektedir.

Sonuç

Kimlik, toplumsal olarak inşa edilir. Cinsiyet kimlikleri de bu kapsamdadır. Erkeklik ve kadınlık, toplumda belirli birtakım davranış kalıplarının sonucudur. Hem insanın biyolojik doğasından kaynaklanan farklılıklar hem de toplumsal inşa burada belirleyici olabilmektedir. Cinsiyetin bu belirlemişliği birçok kesişimsellikte kendini ortaya koyacaktır. Yemek tercihlerinin cinsiyete göre farklılaşması ve yemeğin bir gösterge olarak cinsiyete sahip olması bu kapsamdadır. Et ve et ürünü yiyeceklerin erilliğe ve erkeklere atfedildiği; sebze, meyve, tatlı gibi yiyeceklerin ise dişil olduğu ve kadınlara atfedildiği görülür. Bu farklılaşmanın temelinde; toplumsal kurumlar, dil, statü farklılaşmaları yatar. Toplumsal cinsiyet algısı, söylemlere ve mekanlara da sirayet ederek farkında olmadan kişinin içselleştirdiği bir duruma dönüşmüş ve geçmişten günümüze değin varlığını devam ettirmiştir.

Güç ve güç ilişkileri yemeğin cinsiyetinin belirlenmesinde temel bir olgu olarak karşımıza çıkmakta ve statüyü temsil etmektedir. Bu bağlamda güç unsurunun kadın ve erkek kimliğine göre değiştiği görülmüş ve güç erkeklerle, erkeklikle ilişkilendirilmiştir. Bu çerçevede et, erkek gücünün temel bir unsuru olarak değerlendirilmiştir. Et ve et ürünlerinden oluşan yemeklerin fiziksel dayanıklılığı ve cesaret gibi kavramları sembolize ettiği ve “ağır” yemek olarak nitelenerek erkekler için gerekli yiyecekler olarak ele alındığı görülmektedir. Düşük kalorili ve “hafif” görülen yemekler ise toplumsal olarak daha zayıf görülen kadınlarla ilişkilendirilmiş ve sebze ağırlıklı yiyecekler, daha çok kadınların tüketmesi gereken güç üretmeyen, besinler olarak nitelendirilmiştir.

Besinlerin tüketimine ilişkin usuller de yiyeceğin erkek veya kadın karakterlerini belirlemektedir. El ile yenilen, diş ile parçalanmış yiyecekler erkeksidir. Bu yiyecekler büyük parçalar halinde tüketilebilen yiyeceklerdir. Bunun yanında küçük parçalara bölünen yiyecekler ise kadınsıdır. Tatlılara atfedilen baştan çıkarıcı olma özelliği tatlılıklarının kadınsılıklarının bir başka boyutudur.

Kaynakça

- Adams, C. J. (2022). *Etin Cinsel Politikası: Feminist-Vejetaryen Eleştirel Kuram*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Akçay, Y., & Vatansever, Ö. (2013). Kırmızı et tüketimi üzerine bir araştırma: Kocaeli ili kentsel alan örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 43-60.
- Barr, S. I., & Chapman, G. E. (2002). Perceptions and practices of self-defined current vegetarian, former vegetarian, and nonvegetarian women. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(3), 354-360.
- Barthes, R. (2013). Towards a psychosociology of contemporary food consumption. C. Counihan & P. van Esterik (Eds.), *Food and Culture* (23-30). Routledge.
- Beardsworth, A. D., & Keil, E. T. (1991). Vegetarianism, veganism, and meat avoidance: recent trends and findings. *British Food Journal*, 93(4), 19-24.
- Bentley, A. L. (2004). The other Atkins revolution: Atkins and the shifting culture of dieting. *Gastronomica*, 4, 34-45.
- Berger, M., & Wallis, B., & Watson, S. (1995). Introduction. M. Berger & B. Wallis & S. Watson (Eds.), *Constructing Masculinity* (1-7). Routledge.
- Beşirli, H. (2021). *Yemek Sosyolojisi: Yiyeceklere ve Mutfaka Sosyolojik Bakış*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. Heretik Yayınları.
- Clarys, P., Deliens, T., Huybrechts, I., Deriemaeker, P., Vanaelst, B., De Keyzer, W., Hebbelinck, M., & Mullie, P. (2014). Comparison of nutritional quality of the vegan, vegetarian, semi-vegetarian, pesco-vegetarian and omnivorous diet. *Nutrients*, 6(3), 1318-1332.

- Counihan, C. M. (2005). Introduction—Food and Gender: Identity and Power. C. M. Counihan & S. L. Kaplan (Eds.), *Food and Gender: Identity and Power* (1-11). Harwood Academic Publishers.
- Courtenay, W. H. (2000). Behavioral factors associated with disease, injury, and death among men: evidence and implications for prevention. *The Journal of Men's Studies*, 9(1), 81-142. <https://doi.org/10.3149/jms.0901.81>
- Gough, B., & Conner, M. T. (2006). Barriers to healthy eating amongst men: a qualitative analysis. *Social science & medicine*, 62(2), 387-395.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fiddes, N. (2004). *Meat: A natural symbol*. Routledge.
- Fox, R. (1986). The conditions of sexual evolution. P. Aries & A. Beijin (Eds.), *Western Sexuality Practice and Precept in Past and Present Times* (1-13). Basil Blackwell.
- Hart, D. (2018). Faux-meat and masculinity: the gendering of food on three vegan blogs. *Canadian Food Studies/La Revue canadienne des études sur l'alimentation*, 5(1), 133-155.
- Jensen, K. O., & Holm, L. (1999). Preferences, quantities and concerns: socio-cultural perspectives on the gendered consumption of foods. *European Journal of Clinical Nutrition*, 53, 351-359.
- Julier, A. P., & Lindenfeld, L. (2005). Mapping men onto the menu: masculinities and food. *Food and Foodways*, 13, 1-16.
- Kerr, M., & Charles, N. (1986). Servers and providers: the distribution of food within the family, *The Sociological Review*, 34(1), 115-157.
- Leitzmann, C. (2014). Vegetarian nutrition: past, present, future. *The American journal of clinical nutrition*, 100(suppl_1), 496S-502S.
- Loo, T. (2001) Of moose and men: hunting for masculinities in British Columbia, 1880–1939. *Western Historical Quarterly*, 32 (3), 296–319, <https://doi.org/10.2307/3650737>
- Loveday, L., & Chiba, S. (1985). Partaking with the divine and symbolizing the societal: the semiotics of Japanese food and drink. *Semiotica*, 56(1-2), 115-132. <https://doi.org/10.1515/semi.1985.56.1-2.115>
- Lupton, D. (1996). *Food, the Body and the Self*. Sage Publications.
- McPhail, D., & Beagan, B., & Chapman, G. E. (2012). “I Don't Want to be Sexist But...”: Denying and re-inscribing gender through food. *Food, Culture & Society*, 15(3), 473-489.
- Mycek, M. K. (2018). Meatless meals and masculinity: How veg* men explain their plant-based diets. *Food and Foodways*, 26(3), 223-245.
- Nath, J. (2011). Gendered fare? A qualitative investigation of alternative food and masculinities. *Journal of Sociology*, 47(3), 261-278.
- Nilsen, A. P. (1995). From Aunt Chilada's to Cactus Willy's: gender naming in the marketing of food in Arizona. *Names*, 43(1), 29-52.

- Rothgerber, H. (2013). Real men don't eat (vegetable) quiche: masculinity and the justification of meat consumption. *Psychology of Men & Masculinity*, 14(4), 363-375.
- Sevindik, A. (2017). Türk Halk Kültüründe Yemek ve Cinsiyet İlişkisi. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 11-20.
- Sobal, J. (2005). Men, meat, and marriage: models of masculinity. *Food and foodways*, 13(1-2), 135-158.
- Stibbe, A. (2004). Health and the Social Construction of Masculinity in *Men's Health Magazine*. *Men and Masculinities*, 7(1), 31-51. <https://doi.org/10.1177/1097184X03257441>
- Thomas, M. A. (2016). Are vegans the same as vegetarians? The effect of diet on perceptions of masculinity. *Appetite*, 97, 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.11.021>
- Twigg, J. (1984). Vegetarianism and the meanings of meat. A. Murcott (Ed.), *The Sociology of Food and Eating: Essays on the Sociological Significance of Food* (18-30). Gower Publishing.
- White, R., & Frank, E. (1994). Health effects and prevalence of vegetarianism. *Western Journal of Medicine*, 160(5), 465-470.



Masalların Değer Aktarımındaki Rolü: Kız Kulesi Masalları¹

(The Role of Tales in Value Transfer: Kız Kulesi Tales)

Ramazan DİVRİK², Erkan KELCİOĞLU³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

11/10/2024

Kabul edildi/Accepted:

29/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1565629

Bu çalışmanın amacı, TRT Çocuk kanalında yayınlanan Kız Kulesi Masalları'nın hangi değerleri içerdiğini ortaya koymak ve bu masalların ilkökul 3. sınıf derslerinde kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada, öncelikle 24 bölümlük Kız Kulesi Masalları izlenmiş ve içerdiği değerler belirlenmiştir. Daha sonra bu masallar, ilkökul 3. sınıf öğrencilerine izletilmiş ve derslerde kullanımına ilişkin hem öğrencilerin hem de öğretmenin görüşleri alınmıştır. Değerleri belirlemek için "Değer Belirleme Formu", görüşmeler için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar, Kız Kulesi Masalları'nın sevgi, yardımseverlik, sabır, öz denetim, dostluk, dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı ve vatanseverlik gibi 54 değer içerdiğini ve bu masalların değer aktarımı için etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, bu masalların motive edici, eğlenceli, ders verici, düşündürücü ve değer aktarıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenle yapılan görüşme sonuçları ise masalların öğrencilerin bireysel gelişimine ve sınıftaki öğretime önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Bireysel gelişim açısından, masalların öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, merak duygusunu harekete geçirdiği, soru sorma ve analiz etme becerilerini geliştirdiği, ayrıca rol model alma süreçlerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Sınıftaki öğretime ise masallar, tartışma kültürü oluşturma, masal ve tekerleme kültürü kazandırma, derslere aktif katılımı teşvik etme ve disiplin sorunlarını azaltma gibi faydalar sağlamıştır. Sonuç olarak, Kız Kulesi Masalları'nın değer aktarımında etkili bir görsel ve işitsel araç olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: masallar; değerler; öğrenci görüşleri; öğretmen görüşü.

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Divrik, R., & Kelcioğlu, E. (2024). Masalların değer aktarımındaki rolü: Kız kulesi masalları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 131-147. doi:10.48174/buaad.1565629

Summary

In schools where children spend a large part of their lives, not only their academic development but also their character development should be supported. For this, one of the duties of educators in the school environment should be to effectively carry out values education in schools (Aydın & Akyol Gürler, 2014). One of the methods in which values education can be done in a planned and at the same time implicit way can be tales. Because tales are the most important literary products that attract children's attention and tales have a very fascinating and mysterious atmosphere (Şirin, 2000). In this atmosphere, children travel, have fun, learn and gain the joy of life (Bilkan, 2001). Children growing up with tales enrich their imagination while developing their listening skills (Boratav, 2006). Especially children who identify with tale heroes are influenced by their behaviours and take them as role models (Güzelkücü & Türkyılmaz, 2020). In this respect, tales can be used as an important educational tool that shapes the way children perceive life. The aim of this study is to determine the values contained in the Kız Kulesi Tales broadcasted on TRT Çocuk's channel and to examine the views of primary school 3rd grade students and classroom teacher on the use of these tales in lessons.

This study was carried out qualitative in two stages. In the first stage, 24 episodes of Kız Kulesi Tales accessed via YouTube were subjected to document analysis and the values they contain were determined. In the second stage, the Kız Kulesi Tales were watched by 20 students studying in the 3rd grade and the opinions of the students and the teacher

¹Bu araştırma TÜBİTAK 2204-B araştırma projeleri kapsamında 2023 yılında başvuru çalışmadan üretilmiştir.

²Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ramazandivrik@trakya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7126-7664

³Milli Eğitim Bakanlığı, Sadıkbey İlkokulu, kelciogluerkan@gmail.com, Orcid: 0009-0002-7325-4901

were taken about the tale watching activity. In this context, phenomenography design was used in the second part of the research. 'Value Determination Form' was used to determine the values contained in the tales and semi-structured interview form was used to obtain the opinions of teacher and students. Ten students and classroom teacher, who were determined by the convenience sampling method, participated in the interview. The values determined in the analysis of the data were analysed by descriptive analysis method and the opinions obtained from teacher and students were analysed by content analysis.

As a result of the analysis of the data, a total of 54 values were identified in the Kız Kulesi Tales, including love and benevolence 9, patience 7, self-control 6, friendship 5, honesty, justice and responsibility 4, respect and patriotism 3, respectively. In the interviews with the students, it was determined that the activity of watching tales was motivating, entertaining, instructive, thought-provoking and value transferring. In the interview with the teacher, it was revealed that the tales watched at appropriate times made significant contributions to the individual development of the students (providing motivation, sense of curiosity, asking questions, analysing, listening/watching skills, role modelling) and classroom teaching (creating a culture of discussion, gaining a culture of tales and nursery rhymes, active participation in the lesson, reduction in discipline problems, quality lesson processing).

The fact that a total of 54 values, including love, benevolence, patience, self-control, friendship, honesty, justice, responsibility, respect and patriotism, were identified in 24 episodes of Kız Kulesi Tales shows that value transfer can be made through these tales. In Barış Manço's lyrics, there are values such as respect, love, sensitivity, being content, sharing, being loyal, having good manners, valuing people and patience (Coşkun Keskin & Akyıldız, 2021). In the cartoons of Diyanet TV, it was observed that the most common value was helping, while the value that was not included at all was goodness (Çinemre, 2021). It was determined that a total of 26 different values were included in the 'Meraklı Minik' magazine (Yıldız et al., 2021). In Keloğlan Tales, it was determined that children intuit values such as justice, solidarity and friendship and transform them into behaviour, so these tales are effective in gaining the values that children need (Akkaya, 2014). The presence of values in the Kız Kulesi Tales shows that these tales can be used as an effective tool in value transfer.

In the student interviews conducted in the second stage, it was determined that watching tales was motivating, entertaining, instructive, thought-provoking and value transferring. It was revealed that activity-based teaching practices are effective in developing students' respect value (Altunsoy & Başçı Namlı, 2021) and educational games are effective in gaining values such as honesty, friendship, responsibility, patience, equality, solidarity and justice (Izgar, 2020). It was determined that the prominent values in education-themed Turkish films are love, benevolence, respect, solidarity and diligence (Ünal, 2020). These results show that in addition to films and series broadcast on television, tales with audio/visual content can also be effective tools in value transfer.

The interview conducted with the teacher show that in terms of individual development, it has provided students with skills such as increasing motivation, developing a sense of curiosity, asking questions, making analyses, gaining listening and monitoring skills, and taking role models. In terms of contribution to classroom teaching, it had significant effects such as creating a culture of discussion, creating a culture of tales and nursery rhymes, ensuring active participation in the lesson, reducing discipline problems and improving the quality of the lesson. According to the results of the interview with the teacher, Kız Kulesi Tales were evaluated as an effective value transfer tool. Akkaya (2014) determined that Keloğlan Tales are effective in gaining the values that children need and stated that tales can be used in child education from early childhood. Therefore, using tales in a systematic way in lessons will contribute to children's personality development as well as the quality of teaching. Activity-based practices make students more willing to learn values (Altunsoy & Başçı Namlı, 2021). In addition, educational games increase students' participation in games by providing concrete experience opportunities and allow them to learn by having fun (Izgar, 2020). In this context, the use of the Kız Kulesi Tales contributed to students' acquisition of individually and socially important values.

Keywords: tales; values; student opinions; teacher opinion.

Giriş

Bireysel ve toplumsal huzurun sağlanmasında birey ve toplumun olumlu yönde gelişmesi değerler eğitimiyle ilişkilidir. Değerler eğitiminin yapıldığı ortamlardan birisi de okullardır. Değerler doğuştan kazanılan olgular olmadığı için değerlerin kazanımı eğitim süreçlerini kapsamaktadır (Coşkunserçe, 2020). Çocukların yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okullarda; çocukların akademik gelişimlerinin yanı sıra karakter gelişimleri de desteklenmelidir. Dolayısıyla okul ortamında eğitimcilerin üzerine düşen görevlerden birisi okullardaki değerler eğitimini etkili bir şekilde gerçekleştirmek olmalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Değerler eğitiminin temel amacı, bireysel ve toplumsal düzeyde değerler geliştirerek bu değerleri davranışa dönüştürebilen bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda, kişilerin hem bireysel hem de toplumsal açıdan belirli bir duyarlılık ve eyleme geçirebilecek yetkinlikler kazanması gereklidir (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2023). Değerler eğitimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve pedagojik ihtiyaçlarına göre yaşlarına uygun yöntem ve içeriklerle sunulmalıdır. Örneğin, ana sınıfı öğrencileri için değerler eğitimi; bağımsız bir ders olmaktan ziyade, teorik temellere dayanan etkinlikler ve sınıf içi davranışlar aracılığıyla, öğrencilerin tüm faaliyetlerinin temelini oluşturacak davranış kalıplarını kazandırmayı amaçlamalıdır (TÜBİTAK, 2023). Öğretim programımızda, değerler eğitimiyle bireylere, çevreye ve topluma yönelik değerlerin desteklenmesi ve öğretim uygulamalarının değerlerle zenginleştirilmesi hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerin yeni değerler kazanmasına ve mevcut değerlerini geliştirmesine rehberlik etmesi büyük önem taşımaktadır.

Değerler eğitiminin soyut kavramlara dayalı bir yapısının olması, öğrencilerin bu kavramları içselleştirmekte zorlandıklarını göstermektedir (Turan ve Ulusoy, 2015). Bu yüzden, değerler eğitimi kapsamında yapılacak etkinliklerin, soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin anlamalarını ve içselleştirmelerini kolaylaştıracak biçimde olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin değerler eğitiminde kendilerini ve ders kitaplarını yeterli bulmadıklarını, kazanımlar ile değerleri derslerde bütünleştirmekte zorlandıklarını ve bu konuda bir rehber ihtiyacı duyduklarını ortaya koymaktadır (Güleş, 2019). Değerler eğitiminin sadece bilgi, kavram, beceri ve yöntemlerin öğretilmesiyle sınırlı kalmaması; öğrencilerin değerleri benimsemeleri ve bu değerleri davranışlarına yansıtmaları için etkinlik temelli bir yaklaşımla sunulması gerekmektedir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Bu sebeple, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı etkinliklerle değerlerin içselleştirilmesini sağlayacak çeşitli uygulamalar geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (Memiş ve Gedik, 2010). Değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, video bloglar, filmler, şarkılar, eğitsel oyunlar ve çeşitli çocuk dergileri aracılığıyla değerlerin öğretildiği veya bu materyallerde yer alan

değerlerin analiz edildiği görülmektedir (Coşkun Keskin ve Akyıldız, 2021; Çinemre, 2021; Divrik ve Aydoğdu, 2023; Izgar, 2020; Ünal, 2020; Yıldız vd., 2021). Bu çalışmalar, farklı yöntemler ve etkinliklerle öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişimlerine de katkı sağlandığını göstermektedir.

Değerler eğitiminin hem planlı hem de örtük olarak uygulanabileceği yöntemlerden biri de masallar olabilir. Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2024) göre masallar, halkın hayal gücüne dayanan ve sözlü gelenekte yaşayan olağanüstü olayları anlatan önemli bir kültürel mirastır. Masallar, çocukları hayata hazırlamak, onlara örnek olmak ve deneyim kazandırmak gibi birçok önemli işlevi yerine getirir (Şahin, 2011). Sadece çocukların eğlenmesi için değil, aynı zamanda ahlak kurallarını öğrenmeleri, iyiyi ve doğruyu görmeleri ve kurallara uyulmasının takdir edildiğini anlamaları için de masallar önemli bir araçtır (Melanlıoğlu, 2012). Masallarda yer alan kahramanlar, çocuklara yaş grubuna bakılmaksızın örnek olacak çeşitli olaylar sunar (Güzelküçük ve Türkyılmaz, 2020). Masallarla büyüyen çocuklar, dinleme becerilerini geliştirirken aynı zamanda hayal dünyalarını da zenginleştirirler (Boratav, 2006). Bu nedenle, değerlerin aktarımında masalları kullanmak, bireysel olarak çocukların dinleme, izleme ve konuşma becerilerini geliştirirken toplumsal değerlerin öğretilmesine de katkı sağlayabilir. Masallar, çocukların ilgisini en çok çeken edebiyat ürünlerinden biri olup, büyüleyici ve gizemli bir atmosfer sunar (Şirin, 2000). Çocuklar bu atmosferde dolaşarak hem eğlenir hem de öğrenir, aynı zamanda yaşama sevinci edinirler (Bilkan, 2001). Masal kahramanlarıyla özdeşim kuran çocuklar, onların davranışlarından etkilenirler (Güzelküçük ve Türkyılmaz, 2020). Bu yönüyle masallar, çocukların hayatı algılama biçimlerini şekillendiren önemli bir eğitim aracı olarak da kullanılır. Aynı zamanda, çocuklara ana dilinin kullanım yetkinliğini, dilin zenginliğini ve inceliklerini gösterirler (Boratav, 2006). Şahin'e (2011) göre masallar, eğitim sürecinde çocuklara iyi karakter örnekleri sunarak ruhsal gelişimlerine katkı sağlar ve yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkma yollarını öğretir. Şimşek'e (2002) göre ise masallar, kalıp yargılar, tekerlemeler ve alışılmışın dışında benzetmeler ile anlatım zenginliğini ve kuvvetini çocuklara öğretir. Sever (2008), masallardaki kahramanların çocukların özdeşim kurduğu rol modeller olarak önemli olduğunu ve bu kahramanların çocukların davranışlarını şekillendirdiğini vurgulamaktadır.

Değerler eğitiminin önemi ve değerleri aktarmada çeşitli yöntemlere duyulan ihtiyaç değerler eğitiminin nitelikli yapılabilmesinde farklı yöntem, teknik ve araçların test edilerek sonuçlarının paylaşılması gerektiğini göstermektedir. Masalların da çocuklara ulaşılabilir, onları etkileyebilecek ve önemli kazanımlar aktarabilecek özellikleri düşünüldüğünde değerler eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağı merak konusudur. Sonuç olarak, eğitimde masalların yeri ve öneminden dolayı, öğrencilerin yaşlarına uygun seçilen masallar aracılığıyla değerler eğitiminin yapılabilceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, TRT Çocuk kanalında yayınlanan Kız Kulesi Masalları'nın içerdiği değerleri belirlemek ve bu masalların derslerde kullanımına dair ilkököl 3. sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenin görüşlerini incelemektir. Araştırma çerçevesinde öncelikle TRT Çocuk kanalında yayınlanan Kız Kulesi Masalları izlenmiş ve içerdiği değerler tespit edilmiştir. Ardından bu masallar, ilkököl 3. sınıfta eğitim gören 20 öğrenciye izlettirilmiştir. Son aşamada ise 3. sınıf öğrencileri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla, masalların derslerde kullanımına yönelik değerlendirmeleri alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Değerlerin aktarılmasına yardımcı olacağı düşünülen Kız Kulesi Masalları hangi değerleri içermektedir?
2. Kız Kulesi Masalları'nın derslerde kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Kız Kulesi Masalları'nın derslerde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda sosyal olgular buldukları çevre içerisinde araştırılır ve kavramlar doğal ortamlarında bütüncül bir anlayışla değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın birinci aşamasında, Kız Kulesi Masalları doküman incelemesiyle analiz edilmiştir. Doküman analizinde çeşitli yazılı kaynakların yanında video, fotoğraf, film gibi görsel/işitsel materyaller de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda Kız Kulesi Masalları'nın yazılı dökümü ve izlenen bölümleri doküman olarak ele alınıp analizi gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada, Kız Kulesi Masalları ilkököl 3. sınıfa giden 20 öğrenciye bu sınıfın öğretmeni tarafından Serbest Etkinlikler dersi içerisinde izlettirilmiştir. Masalların izlettirilmesinden sonra hem öğrencilerle hem de sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerini derinlemesine incelemek ve masal dinleme/izleme deneyimlerini analiz edebilmek için fenomenografi deseni kullanılmıştır. Kişisel tecrübelerin meydana getirdiği fenomenografide bir fenomen belirlenerek kişilerin bununla ilgili yaşantıları, algıları ve bu fenomene ne gibi anlamlar yükledikleri anlaşılmasına çalışılır (Baş ve Akturan, 2017). Bu araştırmada masalların değer aktarımında kullanılıp kullanılmayacağı bir fenomen olarak belirlenmiş ve masal dinleme/izleme etkinliğine ilişkin öğrencilerin ve öğretmenin deneyimleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle, Kız Kulesi Masalları sınıf öğretmeni tarafından öğrencilerine izlettirilmiştir. Bu etkinliğin ardından öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. İzlenen masallara dair öğrenci görüşlerini almak amacıyla, ilkököl 3. sınıf

düzeyindeki sınıftan 10 öğrenci seçilmiştir. Öğrenci seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmacının çalışma grubuna erişim sağlaması kolay olan durumlar seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğrencilerin seçiminde, masalların tamamını izleyen ve ifade becerileri yüksek olan öğrencilere öncelik verilmiştir. Belirlenen öğrencilerle görüşmelere başlanıp elde edilen verilerin tekrar etmeye başladığı aşamada görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşmelerin sonlandırıldığı anda toplam 10 öğrenci ile görüşmelerin gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğretmen seçimi için de yine kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Sadece bir şubede bu etkinlik sınıf öğretmenin gözetimi altında yürütüldüğü ve süreci bu sınıfın öğretmeni deneyimlediği için sadece bir öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda derinlemesine veriler elde etmek için çalışma grubu araştırmacının amacı doğrultusunda belirlenebilir. Nitel çalışma grubu bazen tek bir birey veya küçük bir grup olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada ise belirlenen fenomene ilişkin uzun süreli etkileşim ve derinlemesine deneyim elde eden tek bir öğretmenle çalışma yürütüldüğü için nitel veriler bu öğretmen görüşlerine göre analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Birinci araştırma problemine yönelik ilk önce araştırmacıların masalları izlerken değerleri belirlemelerine yardımcı olması için “Değer Belirleme Formu” hazırlanmıştır. Bu form değerlerin neler olduğunu ve değerlerin hangi açıklamalar içerdiğini gösteren bir formdur. Bu form ile masalarda yer alan değerler belirlenmiştir. Bu form aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 1

Değer Belirleme Formu

Masal Adı:		
Değerler	Açıklama	Var/Yok
Sorumluluk	Kendine, ailene karşı sorumlu olma	
Sevgi	İnsanları, doğayı, hayvanları sevmek	
Dostluk	Arkadaşlarına destek olma, grup çalışmasında bulunma	
Yardımseverlik	İnsanlara yardım etme, çevreye, hayvanlara merhametli olma	
Adalet	Adil olma, dengeli davranma, eşit davranma	
Sabır	Anlayışlı olma, azimli olma	
Dürüstlük	Doğru sözlü, açık sözlü olma, sözünde durma	
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, sorumluluk alma, özgüvenli olma	
Saygı	Alçakgönüllü olma, insanlara değer verme	
Vatanseverlik	Kültürel mirasın farkında olma, üretken olma	

Tablo 1 incelendiğinde, Değer Belirleme Formu'nun 10 değer içerdiği ve her değeri en iyi anlatan açıklamanın yer aldığı görülmektedir. Örneğin insanları, doğayı, hayvanları sevmek açıklaması

sevgi değerine karşılık gelirken; anlayışlı olma, azimli olma sabır değerine karşılık gelmektedir. Bu formun hazırlanmasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB, 2017: 22) hazırladığı rapordan faydalanılmıştır.

İkinci ve üçüncü araştırma problemlerine yönelik masalların 3. sınıfta öğretmen gözetiminde izlenmesinin ardından, öğrenciler ve öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, soru-cevap şeklinde yürütülen etkileşimli bir veri toplama sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmelerde öğrencilere, izledikleri masallara dair düşünceleri, beğenip beğenmedikleri ve masal dinleme/izleme isteklilikleri gibi sorular sorulmuş ve verdikleri yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiştir. Bunun için altı sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle 10 soruluk bir taslak form hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf eğitimi alanında uzmanlığı bulunan bir öğretim üyesinden taslak forma ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda üç soru benzer sorular olduğu için birleştirilmiş; iki soru da araştırma konusuyla doğrudan ilgili olmadığı için çıkarılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmede ise, öğretmene masal dinleme/izleme etkinliği ve Kız Kulesi Masalları hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve elde edilen sonuçlar yazılı olarak kaydedilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmede de dört soruluk bir görüşme formu hazırlanmış yine sınıf eğitimi alanında uzmanlığı bulunan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme sorularının yeterli ve araştırma problemleriyle doğrudan ilgili olduğu belirlenerek görüşme formunda yer alması kararlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, hem yazılı dökümü alınan hem de izlenen videolar doküman olarak değerlendirilip betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, toplanan verilerin açıklanmasına yardımcı olacak kavramların ve ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir süreçtir. Bu analiz dört aşamadan oluşmaktadır: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturmak, tematik çerçeve doğrultusunda verileri işlemek, bulguları tanımlamak ve bulguları yorumlamak (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda öncelikle Kız Kulesi Masalları'ndaki 24 masalın yazılı dökümleri elde edilmiştir. Sonrasında, bu masal serisi araştırmacılar tarafından belirlenen uygun zaman dilimlerinde izlenerek içerdikleri değerler "Değer Belirleme Formu" aracılığıyla tespit edilmiştir. Ardından masalların içerdiği değerler belirlenen çerçeve doğrultusunda tabloya işlenmiştir. Son olarak tablo üzerinde sunulan bulgular tanımlanmış ve tartışma bölümünde yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen görüşme verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde, işlenmemiş veriler sistematik bir biçimde kategorilere dönüştürülmektedir (Öğülmüş, 2019). Öğrencilerin masal dinleme/izleme etkinliğiyle ilgili verdikleri yanıtlar, belirli kodlar altında toplanarak sunulmuştur. Öğretmenin etkinliğe dair

verdiği yanıtlar ise içerdikleri kodlar belirlendikten sonra iki ana kategoriye ayrılarak tablolar halinde gösterilmiştir. Oluşturulan kodlar ve kategorileri en iyi açıkladığı düşünülen öğrenci ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yapılan alıntılarda hem öğrencilerin hem de öğretmenin isimleri gizli tutulmak amacıyla kodlanmıştır (Ö1: birinci öğrenci vb. gibi).

Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve gerçekleştirilecek araştırmanın etik olduğuna yönelik kurul kararı (2024/08 sayılı, 2024.08.38 numaralı karar) alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk aşamasında, TRT Çocuk kanalında yayınlanan 24 bölümlük Kız Kulesi Masalları'nın yazılı dökümleri temin edilerek okunmuştur. Sonrasında, önceden hazırlanan "Değer Belirleme Formu" kullanılarak her bir bölüm sırayla izlenmiştir (Masallara ait bağlantı: <https://youtu.be/20LW7lspCY>). Bu form aracılığıyla masallarda yer alan değerler tespit edilmiştir. Masal isimleri, süreleri ve masallarda bulunan değerlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Kız Kulesi Masallarında Yer Alan Masallar, İçerdikleri Değerler ve Süreleri

No	Masallar	Değerler	Süre
1	Bir Küp Zeytin	Adalet, Dürüstlük	09.49 dk.
2	Anka Kuşu	Sevgi, Sabır, Öz denetim	10.30 dk.
3	Mete ile Büke	Yardımsverlik, Vatanseverlik, Sorumluluk, Adalet	08.50 dk.
4	Beyin Oğlu	Saygı, Öz denetim	09.17 dk.
5	Geveze Kurbağa	Sabır, Dostluk	08.52 dk.
6	Keloğlan ile Şehzade	Dostluk, Sevgi	10.09 dk.
7	Kararsız Maymun	Öz denetim	08.26 dk.
8	Urgan	Sorumluluk	09.09 dk.
9	Bilginin Gücü	Sabır, Sevgi	09.53 dk.
10	Benekli Yengeç	Sabır, Sorumluluk	09.57 dk.
11	Aceleci Bey	Sevgi, Öz denetim	09.02 dk.
12	Oduncu ile Balık	Dürüstlük, Yardımsverlik	09.05 dk.
13	Camcı ile Dev	Dostluk, Yardımsverlik	09.46 dk.
14	Tombul Çanak	Adalet, Yardımsverlik	09.46 dk.
15	Çilli Horoz ve İnci Tanesi	Dostluk, Yardımsverlik, Öz denetim	08.05 dk.
16	Kıymetli Kediler	Sevgi, Dostluk, Yardımsverlik, Sorumluluk	09.36 dk.
17	Yaralı Kiraz Kuşu	Yardımsverlik	08.16 dk.
18	Bakla Ağacı	Sevgi, Sabır	08.13 dk.
19	Keloğlan ve Nohut	Sabır, Öz denetim, Yardımsverlik	08.04 dk.
20	Çitlembik	Dürüstlük, Adalet, Vatanseverlik	08.20 dk.
21	Kediler Padişahı	Saygı, Dürüstlük	08.12 dk.
22	Sihirli Bulgur Pilavı	Sevgi, Vatanseverlik	08.40 dk.
23	Altın Nar	Sevgi, Yardımsverlik	08.04 dk.
24	Güzel Boynuzlu Geyik	Sevgi, Saygı, Sabır	08.58dk.
Toplam		54 adet değer	212.59 dk.

Tablo 2’de, Kız Kulesi Masalları içinde yer alan 24 masalın isimleri, içerdikleri değerler ve masalların süreleri görülmektedir. 24 masal toplamda 212,59 dakikada izlenebilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere her bir masal farklı değerleri içermektedir. Masalların belirlenen sürelerde izlenmesi neticesinde bu masallarda yer alan değerler sunulmuştur. Kimi masallarda bir adet değer bulunurken kimi masallarda birden fazla değer bulunmuştur. Masalların içerdiği değerler incelendiğinde sırasıyla sevgi ve yardımseverlik 9’ar adet; sabır 7 adet, öz denetim 6 adet, dostluk 5 adet; dürüstlük, adalet ve sorumluluk 4’er adet; saygı ve vatanseverlik 3’er adet olmak üzere toplamda 54 adet değer tespit edilmiştir. En fazla değer tespit edilen masallar ise; 4’er tane değer içeren Mete ile Büke ve Kıymetli Kediler masallarıdır. Sonra Anka Kuşu, Çilli Horoz ve İnci Tanesi, Keloğlan ve Nohut, Çitlembik ve Güzel Boynuzlu Geyik masalları 3’er tane değer içermektedir. Kararsız Maymun, Urgan ve Yaralı Kiraz Kuşu ise 1’er tane olmak üzere en az değer içeren masallar olmuştur. Bu tablo verileri Kız Kulesi Masalları’nın Değer Belirleme Formu’nda belirlenen değerleri içerdiğini ve masallar ile değerlerin aktarılabilceğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında; öğrencilerle yapılan görüşmelerde masal izlemenin motive edici, eğlenceli, ders verici, düşündürücü ve değer aktarıcı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine ait bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3

Öğrenci Görüşleri

Kod	Frekans	Öğrenci Görüşleri
Motive edici	5	<p>Ö1: Öğretmenimiz bugün masal dinleyeceğimiz dediği zaman sınıf çok sessiz oluyordu. Merakla izledik.</p> <p>Ö2: Birden fazla masalı sıkılmadan izledik. Çok eğlenceli ve şaşırtıcıydı masallar.</p> <p>Ö5: Hikâye dinlemeyi çok sevdim. Aralarda sahnelerde çıkıyordu. Ders gibi geçmediği için çok güzel geçti dersler.</p> <p>Ö9: Güzeldi. Uykumu getirdi ama hikâyeleri dinlemeyi sevdim.</p> <p>Ö10: Güzeldi, dinlerken uykum geldi ama yine de kısa olması iyiydi. Her seferinde başka başka kişiler masalı anlatıyordu. Çizgi film gibi olması iyiydi.</p>
Eğlenceli	4	<p>Ö3: Çok güzeldi, ben dinlerken eğlendim. Öğretmenimiz sorular sordu hep. Masalların ilginç yerlerini anlattık hepimiz.</p> <p>Ö5: Masalları dinlerken çok eğlendim. Komik, heyecanlı yerler vardı.</p> <p>Ö7: İlk başta sıkıcı geldi ama her seferinde farklı masallar dikkatimi çekti çok eğlendim.</p> <p>Ö8: Çilli Horoz masalında horozun kursağında tilkiyi, kurdu kursağında saklaması çok ilginçti. İlk başta tilkinin onu yiyeceğini düşündüm. Çok eğlenceli bir masaldı.</p>
Ders verici	6	<p>Ö1: Her masalda bize anlatılan bir olay vardı. Çıkarmamız gereken dersleri öğretmenimizle konuşarak çıkardık.</p> <p>Ö5: Çok güzeldi. Masalı dinleyip oradaki olaylardan ders çıkardım.</p> <p>Ö6: Anlatılan masallardan hep bir ders çıkarmış oldum. Örneğin kimseyle dalga geçmemeliyiz, küçük görmemeliyiz.</p>

		<p>Ö7: Kararsız Maymun masalından çıkardığım dersler oldu aslında hepsinden bir ders çıkardım diyebilirim. Kararsız maymun gibi açgözlü olmamalıyız.</p> <p>Ö8: Geveze Kurbağa masalında kazlar arkadaşları olan kurbağayı bırakıp gitmiyor. Ve yolculuk esnasında karşılarına aslanın çıkması onlara iyi bir ders veriyor.</p> <p>Ö10: Tombul çanak masalında çanak insanlara yaptığı iyiliklerle bir ders veriyor. İnsanlar hatasını anlıyor.</p>
Düşündürücü	3	<p>Ö2: Hikâyeleri bu şekilde dinlemek eğlenceli ve düşündürücü. Çizgi film izler gibi izledik ama her izlediğimizde öğretmenimiz bize sorular sordu. Masalla ilgili ne düşündüğümüzü sordu.</p> <p>Ö5: Bir Küp Zeytin masalında acaba komşusu altınları verecek mi, yalan söyleyecek mi diye düşündüm. Masalını sonunu merak ettim. Sonra aslında emanete sahip çıkmamız gerektiğini anladım.</p> <p>Ö10: Her masalda bize bir mesaj veriyordu. Öğretmenimiz düşünmemizi ve ne anladığımızı söylememizi sordu hep.</p>
Değer aktarıcı	4	<p>Ö1: Masallar biz farkına varmadan bir değer anlatıyordu aslında.</p> <p>Ö3: Öğretmenimiz masalların bize anlattığı değerler olduğunu söyledi. Biz de her masaldan bir değer bulmaya çalıştık. Örneğin Camcı ile Dev masalında yardımseverliğin farkına vardım.</p> <p>Ö6: Değerlerimizin farkına vardım. Güzel Boynuzlu Geyik masalından arkadaşlarımızı, doğayı sevmemiz gerektiğini anladım.</p> <p>Ö8: Hikâye dinlemeyi, masal dinlemeyi sevdim. Değerleri tespit etmek güzeldi. Sevgi, saygı, açgözlü olmama gibi değerler vardı.</p>

Tablo 3 incelendiğinde, sınıfta masal dinleme/izleme etkinliğinin motive edici, eğlenceli, ders verici, düşündürücü ve değer aktarıcı olduğuna ilişkin 5 kod çıkarılmıştır. Bu kodlardan motive edici koduna göre (n=5) öğrenciler Kız Kulesi Masalları'nı izlerken diğer derslerden farklı olarak bu masalları izleyip güzel vakit geçirdikleri için motive olmuşlardır. Eğlenceli koduna göre (n=4) öğrenciler ders dışı bir faaliyet olarak keyifli vakit geçirdikleri için bu etkinliği eğlenceli bulmuşlardır. Ders verici koduna göre (n=6) öğrenciler masalların vermeye çalıştığı mesajlardan birtakım dersler çıkardıklarını ifade etmişlerdir. Düşündürücü koduna göre (n=3) öğrenciler hikâyelerde işlenen konunun ana fikrini bulmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Değer aktarıcı koduna göre (n=4) ise öğrenciler ders sırasında yaptıkları konuşmalarda her bir masalın içerdiği değeri bulmaya çalıştıkları için bu etkinliği değer aktarıcı bir etkinlik olarak değerlendirmişlerdir.

Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede, uygun zamanlarda izlenen masalların öğrencilerin bireysel gelişimine ve sınıftaki öğretime önemli katkılar sunduğu belirlenmiştir. Bu iki kategoriyi destekleyen ifadeler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Öğrencilerin bireysel gelişimine katkı kategorisine ait bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Bireysel Gelişimine Katkıya İlişkin Öğretmen Görüşü

Kategori	Kod	Öğretmen Görüşü
Öğrenciye katkı	Motivasyonu sağlama	<i>Kısa ve öz oluşu çizgi film tarzında animasyonlar içermesi benim çok hoşuma gitti çünkü ne çocuklar ne de ben hiç sıkılmadan dinledik ardından değerlerle ilgili konuşmalar yaptık.</i>
	Merak duygusu	<i>Her masalda farklı bir konunun işlenmesi çocukların merakını hep canlı tuttu. Sıkılmadılar.</i>
	Soru sorma	<i>Başta da dediğim gibi sınıfta güzel bir tartışma kültürü oluştuğu için çocuklar dikkatlice masalları izlediler ve onlara soru soracak olmam hoşlarına gitti. Çünkü masallar zaten kısa kısa, akılda kalıyor. Çocuk da hemen konuyu değer ilişkisini görüyor.</i>
	Analiz etme	<i>İlk izlediklerinde birkaç tane değer ismini söyleyebiliyorlardı ama bir süre sonra değerleri de içselleştirdikleri için zaten her masal sadece bir değer içermiyor birkaç tane değer içeriyor. Kendi aralarında da konuşarak asıl anlatılmak istenen değeri bile bulabiliyorlardı. Aslında masalı da analiz eder hale geldiler.</i>
	Dinleme/izleme becerisi	<i>Masalların sadece kitaptan okunmadan da dinlenebileceğini ve bu masalların izleyerek öğrenilebileceğini gördüm. Ayrıca masalların içinde kısa animasyonlar olduğu için çocuklara masalları etkin dinleme becerisi kazandırdı diyebilirim.</i>
	Rol model alma	<i>Televizyonlarda beğendikleri, takip ettikleri oyuncuların o masalı anlatması onları motive etti. Onun söylediklerini yapma isteği oluştuğunu öğrenciler söyledi. Onları, söylediklerini örnek aldılar diyebilirim. TRT’de Engin ALTAN DÜZYATAN kahramanlık dizilerinde oynadığı için masal anlatımında çocuklar bu oyuncuyu görünce onu model alıp anlattıklarını yapma isteği oluştuğunu söylediler.</i>

Tablo 4’te masal dinleme/izlemenin öğrencilerin bireysel olarak 6 kod altında bireysel gelişimine katkı sunduğu görülmektedir. Motivasyonu sağlama koduna göre; kısa, öğrencileri sıkılmadan, motive eden bu masallar öğrencilerin bireysel gelişimine olumlu yönde katkı sunmuştur. Merak duygusu koduna göre; her masalda farklı bir konunun işlenmesi öğrencilerin merakını hep canlı tutmuştur. Soru sorma koduna göre; masallar izlenip masallarla ilgili soru cevap etkinliği yürütüldüğü için öğrenciler masallarda işlenen konuyu değerlendirebilmişlerdir. Analiz etme koduna göre; öğrenciler masalların içerdikleri değerlerin neler olduğunu konuşarak bulmaya çalıştıkları için analiz etme becerileri gelişmiştir. Masalların izlenerek de öğrenilebileceğinin ve dikkatli dinleme becerisi gerektiğinin görülmesi dinleme/izleme becerisi kodunun elde edilmesini sağlamıştır. Rol model alma koduna göre ise; masalları ünlü oyuncuların anlatıyor ve bu kişilerin dizilerde önemli roller üstleniyor olması onların davranışlarını örnek almalarını sağlamıştır. Sınıftaki öğretime katkı kategorisine ait bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5*Sınıftaki Öğretime Katkıya İlişkin Öğretmen Görüşü*

Kategori	Kod	Öğretmen Görüşü
Öğretime katkı	Tartışma kültürü oluşturma	<i>İlk başlarda masallarda işlenen konuları anlamaya çalıştılar. Zaten kısa ve öz olduğu için konusu, sorduğumda cevaplayabildiler. Ama çok istekli değillerdi. Değerlerden bahsettikten sonra masalı dinlediklerinde artık şu değer mi olacak bu değer mi olacak tatlı bir tartışma ortamı ortaya çıktı. Bu da beni çok mutlu etti.</i>
	Masal kültürü kazanma	<i>Bu derste masal dinleyeceğiz dediğim zaman çocuklar çok mutlu oluyorlardı. Masal bitip değeri bulduktan sonra çocuklarla konuştuğumda evde masal anlatan birilerinin olmadığını söylediler. Bir nevi izleyerek masal dinleme kültürü kazandılar.</i>
	Tekerleme kültürü kazanma	<i>Her masalın başında masalı anlatan kişinin bir tekerleme söylemesi çocukların çok hoşuna gitti hatta bazıları teneffüslerde bile bu tekerlemeleri söylüyordu. Bu da Türkçe dersinin konuşma becerilerine katkı sundu diyebilirim.</i>
	Derse aktif katılım	<i>Şimdiye kadar böyle bir etkinlik yapmadığımız için mi ya da öğrencilerde masal kültürü olmadığı için mi bilmiyorum ama sınıftaki herkesin bu masal dersi olduğu zaman üst düzey bir katılımı oldu. Hepsi hiç çit dahi çıkmadan dinlediler.</i>
	Disiplin sorununda azalma	<i>Masalı açtığım andan itibaren sınıfta çit bile çıkmadı. Bu beni çok şaşırttı. Çok yaramazlık yapan yerinde duramayan öğrenciler bile dikkatle masalı dinlediler. Sınıfta da bir disiplin sorunu olmadı. Otur oğlum, dur kızım yapma gibi konuşmalarım olmadı.</i>
	Nitelikli ders işleme	<i>Serbest etkinlikler derslerini boyamayla, çizgi filmlerle ya da ne biliyim diğer derslerin yetişmeyen konularını işlemek için kullanırken şimdi bu ders daha nitelikli bir hal aldı hem benim için hem çocuklar için.</i>

Tablo 5’te masal dinleme/izlemenin sınıftaki öğretimin etkili olmasına ilişkin 6 kod altında katkı sunduğu görülmektedir. Tartışma kültürü oluşturma koduna göre; öğrencilerin değerleri belirlemek için karşılıklı konuşmaları onların tartışma kültürü kazanmalarını sağlamıştır. Öğrencilere evde masal okuyan birilerinin olmaması ve bu masal izleme etkinliğini sınıfta yapmaları onların masalların özelliklerini görmelerini sağlayarak masal kültürü kazanmalarını sağlamıştır. Masalların başında öğrencilerin dikkatini çekmek için tekerlemelerin olması ve öğrencilerin bunları öğrenmesi tekerleme kültürü kazanma kodunun çıkmasını sağlamıştır. Sınıfta daha önce böyle bir etkinliğin yapılmaması çocukların dikkatini çekmiş ve onların derse aktif katılımını sağlamıştır. Masalların çocukların ilgisini çekmesi ve eğlenceli içerikler içermesi nedeniyle disiplin sorununun azalmasını sağlamıştır. Daha önce işlenen Serbest Etkinlikler dersi diğer derslerin telafisinde kullanılırken masal dinleme/izleme etkinliğinin yapılması ile bu dersin nitelikli yürütülmesine katkı sunmuştur. Masallar her ne kadar 8 ila 10 dakikalık kısa etkinlikler olsa da öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik önemli katkıları olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Birinci aşamada, 24 bölümlük Kız Kulesi Masalları'nda tespit edilen değerler arasında sevgi ve yardımseverlik 9'ar; sabır 7, öz denetim 6, dostluk 5, dürüstlük, adalet ve sorumluluk 4'er; saygı ve vatanseverlik ise 3'er adet olmak üzere toplamda 54 adet değer bulunmuştur. Bu bulgular, Kız Kulesi Masalları'nın çeşitli değerleri içerdiğini ve bu masallar aracılığıyla değer aktarımının mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. "Her Güne Bir Masal" adlı eserde sadece Türk masallarının değil birçok ulusa ait masalların olduğu ve masalların içinde yardımlaşma, öz denetim, dostluk, liderlik, cesaret, aile, dürüstlük, sevgi gibi değerlerin çokça yer aldığı tespit edilmiştir (Kardaş vd., 2022). Benzer şekilde Türk, Alman, Balkan ve Rus masallarında en çok tespit edilen değerlerin yardımseverlik, sorumluluk ve adalet değerleri olduğu; en az tespit edilen değerlerin ise dürüstlük, dostluk, öz denetim ve vatanseverlik değerleri olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2019). Barış Manço'nun şarkı sözlerinde saygı, sevgi, duyarlılık, kanaatkâr olma, paylaşma, vefalı olma, görgülü olma, insanlara değer verme ve sabır gibi değerler bulunmaktadır (Coşkun Keskin ve Akyıldız, 2021). Diyanet TV'nin çizgi filmlerinde ise en sık rastlanan değer yardımlaşma iken hiç yer verilmeyen değer iyilik olduğu gözlemlenmiştir (Çinemre, 2021). Yıldız vd. (2021), 2007-2020 yıllarında yayımlanan "Meraklı Minik" dergisinde toplam 26 farklı değere yer verildiğini tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada en çok rastlanan değerler yardımlaşma ve estetik duyguların geliştirilmesi olurken, en az yer verilen değerler arasında adil olma, alçakgönüllülük, misafirperverlik, nazik olma, fedakârlık ve vatanseverlik olmuştur. Keloğlan masallarında çocuğun adalet, dayanışma ve dostluk gibi değerleri sezerek davranışa dönüştürdüğü dolayısıyla bu masalların çocuğun ihtiyacı olan değerleri kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Akkaya, 2014). Bu araştırmaların sonuçlarıyla benzer nitelikte Kız Kulesi Masalları'nda da sevgi, öz denetim, dostluk, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, adalet, vatanseverlik gibi değerlere yer verilmesi değer aktarımında bu masalların etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

İkinci aşamada gerçekleştirilen öğrenci görüşmelerinde, masal dinleme/izlemenin motive edici, eğlenceli, ders verici, düşündürücü ve değer aktarıcı olduğu belirlenmiştir. Masalların çocuğu hayata hazırlamak, ahlak kurallarını öğretmek, masal kahramanlarıyla özdeşim kurarak örnek olaylar sunmak ve dinleme becerilerini geliştirmek gibi işlevleri bulunmaktadır (Boratav, 2006; Güzelkçük ve Türkyılmaz, 2020; Melanlıoğlu, 2012; Şahin, 2011). Dolayısıyla araştırmada kullanılan masalların öğrencilerin gelişimine katkı sunduğu değerlendirilebilir. Etkinlik temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin saygı değerini geliştirmede (Altunsoy ve Başçı Namlı, 2021) ve eğitsel oyunların dürüstlük, dostluk, sorumluluk, sabır, eşitlik, dayanışma ve adalet gibi değerleri kazandırmada (Izgar, 2020) etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, masalların bir etkinlik örneği olarak değer öğretiminde kullanılması mevcut araştırmaların bulgularıyla tutarlı bir şekilde öğrencilerin bireysel

gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir. Eğitim temalı Türk filmlerinin incelemesinde, en fazla öne çıkan değerlerin sevgi, yardımseverlik, saygı, dayanışma ve çalışkanlık olduğu tespit edilmiştir (Ünal, 2020). Bu sonuç, televizyonlarda yayınlanan film ve dizilerin de değer aktarımında etkili birer araç olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla sadece dinleme amaçlı kullanılan masallar aracılığıyla değil aynı zamanda izleme aracılığıyla kullanılan masallarla da çocukların ihtiyacı olan değerlerin öğretilbileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmenle gerçekleştirilen görüşme, masal dinleme/izleme etkinliklerinin bireysel ve sınıftaki öğretim açısından iki ana kategoride öğrencilerin gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bireysel gelişim açısından, bu etkinlikler öğrencilerin motivasyonunu artırma, merak duygusunu geliştirme, soru sorma, analiz yapma, dinleme ve izleme becerilerini kazanma ile rol model alma becerileri kazandırmıştır. Efsane, destan ve masal yoluyla çocuklara verilecek terbiye ve eğitim çocuğun kimlik ve kişilik yapısının oluşumu açısından oldukça önemlidir (Işık ve Karakuş, 2017). Okul öncesi dönemde de kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi önemli olduğu için kullanılacak çocuk kitaplarının korku ve şiddet öğelerini içermeyecek ya da çocukları hayalperest yapmayacak şekilde hazırlanması gerekir (Fırat vd., 2013; Gönen, 1993). Çocuklara okunacak masallar da çocuklara cesaret ve özgüven başta olmak üzere birtakım özellikler kazandırmalıdır (Tezel, 1997). Dolayısıyla Kız Kulesi Masalları'nın ilkökul öğrencilerinin bireysel gelişimini destekleyecek nitelikte anlatım ve görsel içerikler sunması bu masalların çocukların kişilik gelişimlerine katkı sunan masallar olduğunu göstermektedir.

Masal dinleme/izleme etkinlikleri tartışma kültürü oluşturma, masal ve tekerleme kültürü kazandırma, derse aktif katılım sağlama, disiplin sorunlarını azaltma ve nitelikli ders işleme açısından sınıftaki öğretime katkı sunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen görüşlerine göre, Kız Kulesi Masalları etkili bir değer aktarım aracı olarak görülmektedir. Akkaya (2014) yaptığı araştırmada Keloğlan masallarının çocuğun ihtiyacı olan değerleri kazandırmada etkili olduğunu belirlemiş; erken çocukluk döneminden itibaren masalların çocuk eğitiminde kullanılabileceğini söylemiştir. Dolayısıyla derslerde sistemli bir şekilde masalları kullanmak çocukların kişilik gelişimlerinin yanında öğretimin nitelikli bir şekilde yürütülmesine de katkı sunacaktır. Etkinlik temelli uygulamalar, öğrencilerin değerleri öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlamaktadır (Altunsoy ve Başçı Namlı, 2021). Ayrıca, eğitsel oyunlar somut deneyim fırsatları sunarak öğrencilerin oyunlara katılımını artırmakta ve eğlenerek öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Izgar, 2020). Masalların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirilmesi, yaşama sevinci kazanması, hayatı anlaması ve ana dilini etkin bir şekilde kullanma becerisi kazandırması gibi önemli katkıları bulunmaktadır (Bilkan, 2001; Boratav, 2006; Güzelküçük ve Türkyılmaz, 2020; Şirin, 2000). Bu bağlamda, derslerde Kız

Kulesi Masalları'nın kullanımı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal açıdan önemli değerler kazanmalarına katkıda bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak sunulan öneriler şunlardır: Kız Kulesi Masalları değerlerin öğretiminde ilkokul düzeyinde kullanılabilir. Kız Kulesi Masalları'nın okulöncesi ve ortaokul eğitim kademelerinde kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin çalışmalar yapılabilir. Yeni hazırlanacak ders kitaplarında bu masalların karekodlarına yer verilerek değerler eğitiminde kullanımı sağlanabilir. Kız Kulesi Masalları dışında ulusal ya da dünya klasikleri arasında yer alan diğer masallar da değer aktarımı açısından incelenebilir.

Kaynakça

- Akhan, N. E., Subaşı, E., & Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 312-324.
- Aktepe, V., & Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 361-384.
- Altunsoy, Y., & Başcı Namlı, Z. (2021). Duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin saygı eğilimine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 305-335.
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3rd ed.). Seçkin.
- Bilkan, A. F. (2001). *Masal estetiği*. Timaş Yayınları.
- Boratav, P. N. (2006). *Az gittik uz gittik* (9. Baskı). İmge Kitabevi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun Keskin, S., & Akyıldız, M. (2021). Barış Manço şarkılarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 153-186.
- Coşkunserçe, O. (2020). Değerler eğitiminde video blog kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 307-343. <https://doi.org/10.34234/ded.767347>
- Çinemre, S. (2021). Diyanet TV çizgi filmlerinin 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 207-243.
- Divrik, R., & Aydoğdu, M. Z. (2023). Examination of primary and secondary school mathematics textbooks in terms of root values. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science*

- and *Mathematics Education*, 17(Özel Sayı), 398-430.
<https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1348469>
- Fırat, H., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 217-241.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Güleş, E. (2019). *Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki değer kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve örnek uygulamaların geliştirilmesi* (Yayın No. 590926) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güzelküçük, Ş., & Türkyılmaz, M. (2020). Masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 859-878.
- Işık, N., & Karakuş, N. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, desten ve masal metinlerinin kullanımı. *The Journal of Academic Social Science*, 5(41), 118-133.
- Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241.
- Kardaş, S., Kaya, M., & Görmez, E. (2022). Her güne bir masal adlı eserin değer iletimi açısından önemi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 276-302.
<https://doi.org/10.48066/kusob.1164069>
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77.
- Memiş, A., & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-142.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf>
- Öğülmüş, S. (2019). Content analysis. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 213-228. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000729
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor*, 89, 208-219.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Rengarenk Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*.
https://kandira.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/04202207_18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Tezel, N.(1997). *Türk masalları*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Turan, R., & Ulusoy, K. (Eds.). (2015). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- TÜBİTAK (2023). *Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Proje Rehberi*.
https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2750/ortaokul_proje_rehberi_2023_14.10.2022.pdf
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2024). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ünal, O. (2020). Eğitim temalı Türk filmlerinde yer alan değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,18(39), 107-136. <https://doi.org/10.34234/ded.608530>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Emin, K., Bayrak, Ş., & Yıkılmaz Baran, B. (2021). Meraklı minik dergisinin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,19(42), 113-151.
- Yılmaz, M. (2019). *Türk, Alman, Balkan ve Rus masallarının değerler eğitimi açısından mukayesesi* (Yayın No. 614423) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



The Effect of Learning Gallery Teaching Technique on Innovation and Entrepreneurship Levels of Secondary School Students¹

(Öğrenme Galerisi Öğretim Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin İnovasyon ve Girişimcilik Düzeylerine Etkisi)

Betül Kaygısız², Ezgi Güven Yıldırım³, Ayşe Nesibe Önder⁴

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

16/10/2024

Kabul edildi/Accepted:

29/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1568400

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf Evsel Atık ve Geri Dönüşüm konusunun öğretiminde yenilikçi etkinliklerle desteklenmiş öğrenme galerisi öğretim tekniğinin öğrencilerin inovasyon ve fen tabanlı girişimcilik düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şırnak İli, İdil İlçesi'nde bulunan bir ortaokulun 7.sınıfında öğrenim gören toplam 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak veri toplama süreci, 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi Evsel Atık ve Geri Dönüşüm konusunun işlendiği dersler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Evsel Atık ve Geri Dönüşüm konusunun öğretiminde yenilikçi etkinliklerle desteklenmiş öğrenme galerisi öğretim tekniği, kontrol grubunda ise öğretim programında yer alan öğretim teknikleri ile uygulama süreci yürütülmüştür. Uygulama süreci her iki grupta da 5 hafta süresince devam ettirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde inovasyon beceri ve fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin inovasyon beceri ve fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: evsel atık; geri dönüşüm; girişimcilik; inovasyon; öğrenme galerisi

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Kaygısız, B., Güven Yıldırım, E. & Onder, A.N. (2024). The effect of learning gallery teaching technique on innovation and entrepreneurship levels of secondary school students. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 148-163. doi:10.48174/buaad.1568400

Summary

Countries that have realized themselves economically are generally developed in the field of industry, in competition with other countries, able to achieve economic development in a short time, have higher employment and high income levels. Countries with a strong economy have a say in every platform in terms of politics, are prestigious and privileged. The path to the development ability of countries is through innovation and entrepreneurship together with technology (Armut & Kılınc, 2018; Çetindamar, 2002). Innovation is seen as a skill that starts with the individual and affects the whole society; enables cognitive, social and economic development and corresponds to the concepts of renewing, innovating, using or changing new methods as a word (Akkaya, 2016). Entrepreneurship does not only mean establishing a company and making a profit from it, it also appears as a thought, behavior pattern or innovation (Zhang, 2014). In order to raise entrepreneurial individuals who can think innovatively, education systems should be shaped from the ground up. In this context, in order to raise qualified human resources for the labor market that needs individuals with the specified characteristics, students should be trained in learning and teaching processes where they can effectively create knowledge (Kocasarac & Karataş, 2018). It is thought that the learning gallery teaching technique can provide this learning environment for students. The learning gallery teaching technique, which we see under the name "A Gallery Walk" in foreign sources, is one of the techniques of the cooperative teaching method. This teaching

¹ This research was produced from the master's thesis of the first author.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, betulkaygsz97@gmail.com, Orcid: 0009-0003-7195-1540

³ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Prof. Dr., ezgiguven@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8378-700X

⁴ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Prof. Dr., nkoklukaya@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7677-8861

technique is a student-centered technique and has many variations. The learning gallery teaching technique is one of the versatile and student-centered teaching techniques that connect students to each other and the subject area with various, interesting, interactive activities (Bowman, 2005). The learning gallery technique offers teachers the opportunity to facilitate learning, and with the use of this technique in learning environments, it is possible for students to take an active role in learning and develop critical thinking, creativity and problem-solving skills (Makmun, Yin Yin, & Zakariya, 2020; Stewart McCafferty & Beaudry, 2017). There is no study in domestic and international literature investigating the effect of the learning gallery technique on skills such as innovation and entrepreneurship. From this point of view, this study aims to examine the effect of the learning gallery teaching technique supported by innovative activities on students' innovation skills and science-based entrepreneurship skills. The study group consisted of 40 students studying in the 7th grade of a secondary school in İdil District of Şırnak Province in the 2021-2022 academic year. The model of the study was determined as an unequalized control group pre-test-post-test design from quantitative research methods. The Innovation Skills Scale, developed by Chell and Athayde (2009) and adapted to Turkish by Akkaya (2016) in 2016, and the Science-Based Entrepreneurship Scale, developed by Deveci (2016), were used as data collection tools in the research. In accordance with the purpose of the study, the data collection process was carried out within the scope of the 7th Grade Science course, which covered the subject of Household Waste and Recycling. Before starting the application, one of the groups was determined as the experimental group by random assignment. Innovation Skills Scale and Science-Based Entrepreneurship Scale were applied to both the experimental and control groups as pre-tests. Then, the application process was started, in the experimental group, the learning gallery teaching technique supported by innovative activities was used in teaching the subject of Household Waste and Recycling, and in the control group, the application process was carried out with the research inquiry-based teaching techniques included in the curriculum. The application process continued for 5 weeks in both groups. In the application process, in the control group, the subject of Household Waste and Recycling was processed in accordance with the curriculum and innovative activities prepared by the researchers were not used in this group. At the end of the application, the same scales were applied to both groups as post-tests. The results obtained from the study showed that there was no significant difference between the innovation skill and science-based entrepreneurship levels of the experimental and control group students before the application. After the application process, a significant difference was found between the innovation skill and science-based entrepreneurship levels of the students in the experimental and control groups in favor of the experimental group. In the light of the findings obtained from the study, it is recommended that further studies be conducted on the learning gallery teaching technique with future studies. In addition, the effect of this technique on different variables can be examined, and the study can be repeated with different grade levels and different units.

Keywords: Household waste, recycling, entrepreneurship, innovation, learning gallery

Introduction

Countries that have realized themselves economically are generally developed in the field of industry, in competition with other countries, able to achieve economic development in a short time, have higher employment and high-income levels. Countries with a strong economy have a say in every platform in political terms, are prestigious and privileged. The path to the development ability of countries is through innovation and entrepreneurship together with technology (Armut & Kılınc, 2018; Çetindamar, 2002). Innovation is seen as a skill that starts with the individual and affects the whole society; enables cognitive, social and economic development and corresponds to the concepts of renewing, innovating, using or changing new methods (Akkaya, 2016). In other words, innovation is the name given to activities, processes and products aimed at making different innovations and changes in the use of technology, information, tools and methods in their entirety than in products, technologies and processes (Bardakçı, 2006). Innovation is also the first step in acquiring entrepreneurial skills, especially in primary and pre-primary education, through ways such as seizing opportunities, developing projects, and expressing oneself. Entrepreneurial skills are related to innovation skills, as they refer to situations such as thinking differently, finding solutions to emerging

problems, and uncovering opportunities (Aras, 2020). According to Bozkurt (2000), entrepreneurship is defined as individuals noticing opportunities in their environment and developing and managing plans and projects using their creativity and innovative thinking skills at a level that can be used in daily life. In addition, entrepreneurship does not only mean establishing a company and making a profit from it, it also appears as a way of thinking, behavior, or innovation (Zhang, 2014). Therefore, education systems should be shaped from the ground up in order to raise entrepreneurial individuals who can think innovatively.

In the Science Curriculum, skills such as innovation, entrepreneurship, and creativity are seen as extremely important issues (Kavacık, Yanpar Yelken, & Sürmeli, 2015). In this program, entrepreneurship skills are included under life skills and innovative thinking skills are included under engineering and design skills. Thus, it is aimed for students to be trained as individuals who have 21st century skills, produce innovative solutions to the problems they encounter, seize job opportunities using their entrepreneurial skills, and also engage in social and commercial activities (MEB, 2018). In this context, in order to train qualified human resources for the labor market, which needs individuals with the specified characteristics, students need to be trained in learning and teaching processes where they can effectively create knowledge (Kocasarac & Karataş, 2018). When the literature is reviewed, there are studies that show that educating students in active learning environments contributes to learning outcomes (Gökmen, 2021; Gürkan & Gökmen, 2022; Özel, Güven Yıldırım, Önder, & Taşdelen, 2022; Özel, Taşdelen, Güven Yıldırım, & Önder, 2022). It is thought that collaborative learning environments can be extremely functional at this point. In collaborative learning environments, students find the best way to prepare their evaluations of the subject by making mutual appreciation, corrections and criticisms with each other (Maulana, 2019). Many techniques can be used during the application of this method in the classroom (Doymuş, Şimşek, & Şimsek, 2005). The learning gallery teaching technique, which we see in foreign sources as “A Gallery Walk”, is one of the techniques of the collaborative teaching method. This teaching technique is a student-centered technique and has many variations. The learning gallery teaching technique is one of the versatile and student-centered teaching techniques that connect students to each other and the subject area with various, interesting, interactive activities (Bowman, 2005). The learning gallery technique offers teachers the opportunity to facilitate learning, and with the use of this technique in learning environments, it is possible for students to take an active role in learning and develop critical thinking, creativity and problem-solving skills (Makmun, Yin Yin, & Zakariya, 2020; Stewart McCafferty & Beaudry, 2017). The main purposes of the learning gallery teaching technique include students appreciating each other, developing their minds, accepting criticism, and not being dependent on the teacher (Wicaksono, 2021). While applying this technique, students have tasks such as introducing the products obtained, providing opportunities, asking questions to

understand and find, developing their knowledge and skills, and making presentations (Manik & Bangun, 2019). When these purposes are taken into account, teachers can adapt and apply the learning gallery teaching technique to different varieties as they wish during the learning process. The learning gallery teaching technique is an effective learning technique and is stated to be easy to prepare and apply as long as you understand the steps (Nisa, Mulyati, & Kurniawan, 2023).

When the relevant literature is examined, it is seen that the number of studies conducted on the learning gallery teaching technique, especially in Turkey, is extremely limited (Baydoğdu & Şahan, 2018) and no studies have been conducted on this subject within the scope of science courses. Again, no study has been found in the domestic and international literature investigating the effect of the learning gallery technique on skills such as innovation and entrepreneurship. From this point of view, this study aims to examine the effect of the learning gallery teaching technique supported by innovative activities not included in the literature on students' innovation skills and science-based entrepreneurship skills. The problem statement of this study was determined as follows: Is there a significant difference between the innovation, science-based entrepreneurship and scientific creativity levels of the experimental group students who were taught with the learning gallery teaching technique supported by innovative activities and the control group students who were taught with the teaching technique included in the curriculum in the teaching of the 7th grade Household Waste and Recycling subject of the Science course?

Method

Research Model

The model of this research was determined as a pre-test post-test control group quasi-experimental design from quantitative research methods (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). The pre-test post-test control group quasi-experimental design is frequently preferred by researchers in cases where not all variables can be controlled and random assignment cannot be made on previously existing ready groups (Büyüköztürk, 2012; Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Study Group

In this study, one of the existing groups was determined as the experimental group and the other as the control group by the unbiased assignment method. The study group of this research consisted of a total of 40 students studying in the 7th grade of a secondary school in İdil District of Şırnak Province in the 2021-2022 academic year. The students constituting the study group were 22 male and 18 female students. Convenience sampling was used in the selection of the study group. In convenience sampling, the researcher selects the participants from whom the data will be obtained from individuals who are close to the area where the study will be conducted, easily accessible,

suitable for the research, and volunteer to participate in the study (Fraenkel & Wallen, 2003; Gravetter & Forzano, 2012).

Data Collection Tools

The Innovation Skills Scale developed by Chell and Athayde (2009) and adapted to Turkish by Akkaya (2016) and the Science-Based Entrepreneurship Scale developed by Deveci (2018) were used as data collection tools in the study. The first data collection tool of the study, Innovation Skills Scale, was developed by Chell and Athayde, (2009). The scale was adapted to Turkish by Akkaya (2016) in 2016 and validity-reliability studies were conducted on the scale. There are 31 items on the scale, which is in the form of a five-point Likert. As a result of the research, it was calculated that the scale consists of five sub-dimensions, namely Creativity, Leadership, Energy, Self-Efficacy and Risk Tendency, and the reliability value was calculated as Cronbach Alpha .86. The researcher also applied confirmatory factor analysis to the scale and used the translation-back translation technique for language validity.

Another data collection tool used in the study, Science-Based Entrepreneurship Scale, was developed by Deveci (2016) to determine the entrepreneurial skills of middle school students in science classes. The construct validity of the scale was tested with factor analysis, hierarchical cluster analysis and confirmatory factor analysis applied to the scale. As a result of the study, a 13-item scale with 4 factors named as Effective Communication, Need for Achievement, Risk Taking and Teamwork was reached. It was determined that the scale explained 54.34% of the total variance and the Cronbach alpha reliability coefficient was .76. The factor structure of the scale was also confirmed with confirmatory factor analysis.

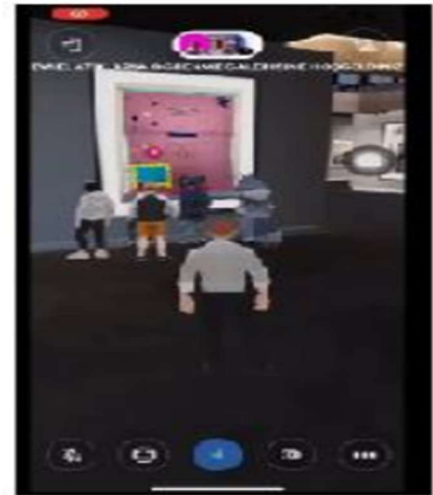
Data Collection

In accordance with the purpose of the study, the data collection process was carried out within the scope of the 7th grade Science course, where the subject of Household Waste and Recycling was covered. Before starting the application, one of the groups was determined as the experimental group by random assignment and the other. Innovation Skills Scale and Science-Based Entrepreneurship Scale were applied as pre-tests to both the experimental and control groups. Then, the application process was started, and in the experimental group, the learning gallery teaching technique supported by innovative activities was used in teaching the subject of Household Waste and Recycling, while in the control group, the application process was carried out with the research and inquiry-based teaching techniques included in the curriculum. The application process continued for 7 weeks in both groups. Attention was paid to ensure that the activities carried out in the experimental group met the gain of the relevant subject, were suitable for the age and readiness level of the study group, and

Week 4 Transforming products into learning galleries



Week 5 Creating a virtual learning gallery



Innovation Skill Scale and Science-Based Entrepreneurship Scale were applied to both groups

Table 1 shows the activities carried out by the students in the experimental group throughout the process and the figures related to these activities. In the control group, the subject of Household Waste and Recycling was covered in accordance with the curriculum during the application process, and the innovative activities prepared by the researchers were not used in this group. At the end of the application, the same scales were applied to both groups as a post-test.

Analysis of Data

The data of the study were analyzed with SPSS 25.0 statistical analysis package program. Before moving on to the analysis of the data, the general distributions of the data obtained from the Innovation Skill Scale and Science-Based Entrepreneurship Scale were determined and it was investigated whether the data showed a normal distribution. The Shapiro Wilk test was applied to the data obtained from the scales. As a result of the analyzes, it was found that the data obtained from the scales showed a normal distribution and the obtained data were analyzed with the independent groups t-test. The significance level was taken as .05 in the analysis of the data.

Findings

Before proceeding to the analysis of the data obtained from the scales in the study, it was first investigated which statistical method would be used to analyze the data obtained from the scales. In quantitative studies, parametric or non-parametric analyses can be used in the analysis of data collected with the help of scales, depending on the characteristics of the data set. In order to apply parametric tests in the analysis of the data, the entire data set to be analyzed must exhibit normal distribution. In this respect, the data obtained from the measurement tools should be examined with the appropriate normal distribution test to determine whether they provide the assumption of normality, and the use of parametric or non-parametric tests should be decided according to the findings obtained (Ghasemi & Zahediasl, 2012; Sim & Wright, 2002). In this study, normality analysis was first performed on the data obtained from all scales used as data collection tools, and the analysis method to be applied to the data set was selected according to the findings obtained. Therefore, it was investigated whether the data collected from the Innovation Skills and Science-Based Entrepreneurship Scale exhibited normal distribution, and the Shapiro Wilk test was applied to the data. The Shapiro Wilk test is generally used when $n < 50$ (Ghasemi & Zahediasl, 2012; Sawyer, 2009). The analysis results are given in Table 2.

Table 2.

Shapiro Wilk Test Results Regarding Pre- and Post-Test Scores of Innovation Skills and Science-Based Entrepreneurship Scale of Groups

Test	Group	Statistics	Df	p
Innovation Skill Scale pre-test	Experiment	.92	20	.11
	Control	.93	20	.19
Innovation Skill Scale post-test	Experiment	.92	20	.12
	Control	.96	20	.51
Science-Based Entrepreneurship Scale pre-test	Experiment	.93	20	.12
	Control	.91	20	.06
Science-Based Entrepreneurship Scale post-test	Experiment	.93	20	.18
	Control	.93	20	.15

When Table 2 is examined, it is seen that according to the Shapiro Wilk test result, the significance levels of the Innovation Skills and Science-Based Entrepreneurship Scale pre- and post-test scores of the groups are greater than $p > .05$. This value reveals that both the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups for both scales are normally distributed. After the normal distribution of the data was observed, it was decided to use parametric tests in the analysis of the data, and the independent groups t-test was used to investigate whether there was a significant difference between the innovation skills pre-test score averages of the experimental and control groups. The findings are given in Table 3.

Table 3.

Independent Groups T-Test Results Regarding the Pre-Test Scores of the Innovation Skill Scale of the Groups

Group	N	M	Sd	t	p
Experiment	20	116.90	4.89	.32	.75
Control	20	116.35	5.83		

Table 3 shows that the Innovation Skill Scale pre-test mean scores of the students in the experimental group are M=116.90 and the pre-test mean scores of the students in the control group are M=116.35. There is no significant difference between the Innovation Skill Scale pre-test mean scores of the students in the experimental and control groups ($t = .32$; $p > .05$).

The independent groups t-test results showed that there was no significant difference between the Innovation Skill Scale pre-test mean scores of the students in the experimental and control groups. In order to reveal whether the students' Innovation Skill Scale post-test mean scores differed significantly after the application, an independent groups t-test was performed on the post-test mean scores of the groups. The findings are given in Table 4.

Table 4.

Independent Groups T-Test Results Regarding the Innovation Skill Scale Post-Test Scores of the Groups

Group	N	M	Sd	t	p
Experiment	20	123.75	3.21	2.57	.01
Control	20	119.95	5.79		

According to the data in Table 4, after the application, the mean score of the students in the experimental group is $M = 123.75$ and the mean score of the students in the control group is $M = 119.95$. There is a significant difference between the Innovation Skills Scale post-test mean scores of the experimental and control group students in favor of the experimental group ($t = 2.57$; $p < .05$).

The study then proceeded to analyze the data obtained from the Science-Based Entrepreneurship Scale. According to Table 2, the Shapiro Wilk test analysis results reveal that the data obtained from the Science-Based Entrepreneurship Scale are normally distributed ($p > .05$). As a result of the normality test, it was decided to use parametric tests in the analysis of the data and the independent groups t-test was used to investigate whether there was a significant difference between the Science-Based Entrepreneurship Scale pre-test mean scores of the experimental and control groups before the application (Table 5).

Table 5.

Independent Groups T-Test Results Regarding the Pre-Test Scores of the Science-Based Entrepreneurship Scale of the Groups

Group	N	M	Sd	t	p
Experiment	20	46.65	3.07	1.04	.30
Control	20	45.85	1.53		

The data in Table 5 show that the students' Science-Based Entrepreneurship Scale pre-test mean scores were $M=46.65$ in the experimental group and $M=45.85$ in the control group. According to the data in the table, there is no significant difference between the pre-test mean scores of the experimental and control groups ($t = 1.04$; $p > .05$).

The independent groups t-test results showed that there was no significant difference between the groups' Science-Based Entrepreneurship Scale pre-test mean scores. The independent groups t-test results regarding the entrepreneurship scale post-test scores of the experimental and control groups after the application are given in the table below (Table 6).

Table 6.

Independent Groups T-Test Results Regarding the Post-Test Scores of the Science-Based Entrepreneurship Scale of the Groups

Group	N	M	Sd	t	p
Experiment	20	51.95	2.96	3.46	.00
Control	20	48.85	2.70		

According to the data in Table 6, the mean science-based entrepreneurship score of the students in the experimental group after the application is $M = 51.95$ and the mean entrepreneurship score of the students in the control group is $M = 48.85$. There is a statistically significant difference between the mean Science-Based Entrepreneurship Scale scores of the students in the experimental and control groups after the application in favor of the experimental group ($t = 3.46$; $p < .05$).

Conclusion and Discussion

This study aims to investigate the effect of the learning gallery teaching technique supported by innovative activities used in the teaching of the subject of Household Waste and Recycling in the 7th grade of Science course on the innovation and entrepreneurship levels of students. In the study, it was examined whether there was a statistically significant difference between the Innovation Skill Scale pre-test mean scores of the first experimental and control group students and it was found that there was no statistically significant difference between the Innovation Skill Scale pre-test mean scores of the groups. At the end of the study, it was found that there was a statistically significant

difference between the Innovation Skill Scale post-test mean scores in favor of the experimental group. It is thought that this situation is related to the active learning environment provided in the classroom and that the collaborative learning environment created with the learning gallery teaching technique contributes to the innovation skills of the students. According to OECD (2017), innovative learning environments should be structured on the social nature of learning, include the active participation of all students, and especially encourage students to learn collaboratively. When the literature on the subject is reviewed, no previous studies have been found examining the effect of the learning gallery teaching technique on learners' innovation skills. However, when the literature is reviewed, there are studies indicating that working collaboratively enables the emergence of innovative ideas (Konoman, Yokuş, & Yelken, 2016). Similarly, a study was conducted by Soysal (2019) to provide students with 21st century learning and innovation skills through the collaborative learning method. As a result of the study, it was concluded that collaborative learning environments not only positively affect students' learning and innovation skills, but also contribute to the development of their life and career skills. The learning gallery teaching technique also creates a social learning environment for learners. This technique creates a learning environment where learners can share their ideas comfortably, speak in front of the crowd, move freely, travel to each station to see other friends' work, use technological tools, communicate and socialize with their peers in collaboration (Hakim, 2019; Steward McCafferty & Beaudry, 2017; Mulyani, 2014; Radzi, Othman, & Radzi, 2020). Discussions held during the learning gallery develop learners' creative abilities (flexibility, originality and elaboration), and this technique also reveals creative and innovative ways of solving problems in students (Radzi, Othman, & Radzi, 2020).

In the study, it was also investigated whether there was a significant difference between the pre-test mean scores of the students in the experimental and control groups in the Science-Based Entrepreneurship Scale and it was found that there was no significant difference between the pre-test mean scores of the groups. At the end of the application process, a statistically significant difference was found between the post-test mean scores of the students in the experimental and control groups in the Science-Based Entrepreneurship Scale, again in favor of the experimental group. Entrepreneurship is an umbrella concept that helps individuals and employees better understand the opportunities they encounter in daily life, business life, and during the realization of their commercial and social activities in society, and that includes many disciplines (Başar, Ürper, & Tosunoğlu, 2013). Researchers emphasize that in the process of providing entrepreneurship education to students, learning environments should be organized in a cooperative, social and negatively competitive manner where students can develop a new product or service (Deveci, 2016). In this context, the learning gallery teaching technique offers students a cooperative and social learning environment (Mulyani, 2014). In addition, in the learning gallery technique, students develop a new product in

order to present the work they do at their stations in a way that their other friends can understand and explain the product to their friends. At this point, it is thought that the technique can contribute to students' entrepreneurial skills. When the literature on the subject is reviewed, no other study was found that directly investigated the effect of the learning gallery teaching technique on students' entrepreneurial skills. However, Kolodner (2002), who supports the view that the learning gallery teaching technique can increase entrepreneurial skills, also suggests that the learning gallery is an activity that allows students to exhibit their products, thus students handle the product publicly. Similarly, in the study conducted by Saifullah (2011), it was concluded that the learning gallery teaching technique increased the success of learners in the trade theme. It is also stated that academia, industry and business require the ability to collaborate successfully (Francek, 2006). In the research conducted by Soysal (2019), the effect of the cooperative learning method on 21st century learning and innovation skills was investigated. As a result of this study, it was revealed that leadership and entrepreneurship skills, which are a separate subheading within the 21st century life and career skills, increase with cooperative work activities. Again, it is stated by other researchers that the entrepreneurial skills of learners increase in learning environments where different teaching methods/techniques or classroom practices are used. For example, in the study conducted by Tarhan (2018), it was aimed to provide entrepreneurship skills to students in the Social Studies course and the study was conducted according to the action research design. The researcher examined whether the educational activities he designed himself had an effect on the entrepreneurship skills of the learners. As a result of the research, it was concluded that the educational activities designed and implemented by the researcher were effective in providing entrepreneurship skills to the learners. Again, Gönülcü (2019) prepared a learning environment in which sixth-grade students could establish and manage their own companies and examined the effect of these activities on the entrepreneurship skills of the students. The results obtained from the research showed that the activities implemented by the researcher were effective in students gaining entrepreneurship skills, realizing their talents and solving the problems they encountered during the process. Similarly, in another study conducted by Koehler (2013), it was aimed to create low-budget learning environments where experiential learning could be carried out and to examine the entrepreneurship skills of teachers in creating these environments. In the research process, the teaching processes of a teacher who combined activities in physics classes with physics applications in daily life and another teacher who organized learning environments such as visual activities and summer camps for their students were examined. As a result of the study, it was emphasized that the teaching methods/techniques applied to the students by both teachers and the innovative learning environments they created increased the students' entrepreneurial skills and that the students' participatory and investigative skills developed as a result of the process. In the research conducted by Leffler and Svedberg (2005), the effect of the scope and

implementation method of entrepreneurship education in schools on developing entrepreneurial skills in children was examined. In this study, the researchers used the curriculum and activities they designed in the implementation process and conducted the study independently in two stages. In the first stage of the research conducted in Sweden, 149 students and 12 teachers constituted the participant group of the study, and in the second stage, 20 students and 9 project manager teachers constituted the participant group of the study. The data of the research were obtained after these two stages. The results obtained from the research, parallel to the results obtained from this research, showed that entrepreneurship education in schools is based on teaching skills such as collaborative work and creative thinking. In the light of the findings obtained from the study, it is recommended that further studies be conducted on the learning gallery teaching technique in future studies. In addition, the effect of this technique on different variables can be examined, and the study can be repeated with different grade levels and different units.

References

- Akkaya, D. (2016). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin inovasyon becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of innovation skills of 7th grade primary school students]*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aras, B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin inovatif (yenilikçi) düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Afyonkarahisar il örnekleme) [Examining the innovative thinking levels of secondary school students in terms of various variables (Afyonkarahisar province sample)]*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Armut, B. & Kılınç, M. (2018). 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining the entrepreneurship skills of 4th grade social studies teacher candidates in terms of various variables]. *Int. Journal of Field Education*, 4(1), 39-56.
- Bardakçı, H. (2019). *İnovasyon ve öz yeteneğe dair her şey [All about innovation and self-skill]*. İstanbul: Cinius.
- Basar, M., Ürper, Y., & Tosunoğlu, T. (2013). *Girişimcilik [Entrepreneurship]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baydoğdu, S. & Şahan, H. H. (2018). Öğrenme galerisi öğretim tekniğinin matematik başarısına ve tutuma etkisi [The effect of learning gallery teaching technique on mathematics achievement and attitude]. *Turkish Studies*, 13(4), 83-98.
- Bowman, L. (2005). Grade retention: Is it a help or hindrance to student academic success? *Preventing School Failure*, 49(3), 42-46.
- Bozkurt, R. (2000). Girişimci ve rol bilinci [Entrepreneurial and role awareness]. *İş Fikirleri Dergisi*, 12, 86-94.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Handbook of data analysis for the social sciences]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetindamar, D. (2002). *Türkiye’de girişimcilik [Entrepreneurship in Turkey]*. TÜSİAD Yayınları, TÜSİAD T/2002, 12- 340.
- Chell, E. & Athayde, R. (2009). *The identification and measurement of innovative characteristics of young people*. Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool. London: NESTA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen tabanlı girişimcilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Science-based entrepreneurship scale for secondary school students: validity and reliability study]. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(1), 1-15.
- Doymuş, K., Şimşek, U., & Şimşek Ü. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: I. işbirlikçi öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması [Compilation study on cooperative learning method: I. Application of cooperative learning method in classroom environment]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Francek, M. (2006). Promoting of discussion in the science classroom using gallery walk. *Journal of College Science Teaching*, 36(1), 27-31.
- Ghasemi A. & Zahediasl S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Gökmen, A. (2021). Preservice teachers’ views regarding out-of-class teaching processes: a case study. *International Education Studies*, 14(5), 74-86.
- Gönülcü, K. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere mini şirketler kurmaları yoluyla girişimcilik becerisinin kazandırılması: Bir eylem araştırması [Providing entrepreneurship skills to students in social studies class by establishing mini companies: An action research]*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gürkan, B. & Gökmen, A. (2022). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoinformatik ve Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2157–2179.
- Hakim, M. A. R. (2019). Gallery walk technique in improving students’ speaking skill. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, 4(1), 26-37.
- Kavacık, L. Yanpar Yelken, T., & Sürmeli, H. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde inovasyon (yenilikçi) proje uygulamaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri [Innovation (innovative)

- project applications in primary school science and technology courses and their effects on students]. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 247-263.
- Kocasaraç, H. & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması [Innovative teacher characteristics: a scale development study]. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34- 57.
- Koehler, J. L. (2013). *Entrepreneurial teaching in creating third spaces for experiential learning: A case study of two science teachers in low-income settings*. PhD Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, Curriculum and Instruction In The Graduate College, Urbana.
- Kolodner, J. L. (2002). Facilitating the learning of design practices: Lessons learned from an inquiry into science education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 9-40.
- Konokman, G. Y., Yokus, G., & Yelken, T. Y. (2016). Yenilikçi materyal tasarlanmanın sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi [The effect of innovative material design on the innovativeness levels of classroom teacher candidates]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878.
- Leffler, E. & Svedberg, G. (2005). Enterprise learning: a challenge to education? *European Educational Research Journal*, 4(3), 219- 227.
- Makmun, M., Yin, K. Y., & Zakariya, Z. (2020). The gallery walk teaching and learning and its potential impact on students' interest and performance. *International Business Education Journal*, 13(1), 17-22.
- Manik, Y. M. & Bangun, D. (2019). Pengaruh model pembelajaran kooperatif tipe gallery walk terhadap hasil belajar pada pelajaran ekonomi kelas X di SMA Negeri 1 Perbaungan. *EQUILIBRIUM: Jurnal Ilmiah Ekonomi dan Pembelajarannya*, 7(2), 125-136.
- Maulana, P. (2019). Upaya meningkatkan minat belajar dan keterampilan mendeskripsikan melalui metode galery walkpada pembelajaran bahasa Indonesia. *Jurnal Edukasi STKIP Sebelas*, 3(1), 75-81.
- MEB-Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı [Primary school institutions science course curriculum]*. Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mulyani, A. R. (2014). Gallery walk technique, an experimental study of eighth grade students at SMP Muhammadiyah 1 Weleri, Kabupaten Kendal, English Department, Faculty of Languages and Arts, State University of Semarang, Indonesia in the academic year of 2013/2014). *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 3(1), 32-41.
- Nisa, K., Mulyati, T., & Kurniawan, D. T. (2023). Upaya meningkatkan minat belajar dan keterampilan mendeskripsikan alam melalui metode gallery walk pada pembelajaran bahasa Indonesia. *DWIJA CENDEKIA: Jurnal Riset Pedagogik*, 7(2), 660-666.
- OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development, (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Paris: OECD Publishing.

- Özel, Ç. A., Güven Yıldırım, E., Önder, A. N., & Taşdelen, Ö. (2022). Action research aimed at developing prospective biology teachers' health literacy levels: The Covid-19 example. *Revista De Educación*, 398(12), 159-199.
- Özel, Ç. A., Taşdelen, Ö., Güven Yıldırım, E., & Önder, A. N. (2022). A sample implementation of teaching molecular structure of DNA in the classroom and the opinions of teacher candidates about it. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5), 427-441.
- Radzi, A. H. B. M., Othman, A. B., & Radzi, A. H. B. M. (2020). Gallery walk activities in ESL classrooms. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 8(1), 1- 17.
- Saifullah, A. (2011). *Penerapan metode gallery walk (pameran berjalan) dalam meningkatkan hasil belajar Fiqih materi jual beli*. Walisongo State Islamic University, Indonesia.
- Sawyer S. F. (2009). Analysis of variance: the fundamental concepts. *The Journal of Manual and Manipulative Therapy*, 17(2), E27-E38.
- Sim, J. & Wright, C. (2002). *Research in health care: concepts, designs and methods*. United Kingdom, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Soysal, T. (2019). *Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi [The effects of cooperative learning activities in Turkish lessons on developing 21st century learning and innovation skills]*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Stewart McCafferty, A. & Beaudry, J. (2017). The gallery walk: Educators step up to build assessment literacy. *The Learning Professional*, 38(6), 48-53.
- Tarhan, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması [An action research on teaching entrepreneurship skills in social studies course]*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Wicaksono, R. (2021). *Strategi gallery walk dalam membentuk karakter tanggung jawab dan meningkatkan hasil belajar pada mata pelajaran ips terpadu kelas viii d di smp ma'arif 1 ponorogo tahun pelajaran*. Master Thesis. Jurusan Ilmu Pengetahuan Sosial Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan Institut Agama Islam Negeri Ponorogo, Pembimbing.
- Zhang, M. (2014). Study on Enterprise Education System for Undergraduates in Universities. *Higher Education Studies*, 4(6), 58-61.



Ulemanın Şuara Karşıtı Tutumunun Bir Örneği Olarak Sinan Paşa'nın *Ma'ârifnâme*'sinde Şairlerin Kötülenmesi Meselesi

(The Issue of Denigration of Poets in Sinan Pasha's *Ma'ârifnâme* as an Example of the Ulema's
Anti-Poet Attitude)

Bünyamin Taş¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

29/10/2024

Kabul edildi/Accepted:

30/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1575387

Osmanlı dönemi şairlerinin sanat anlayışlarını belirleme amacıyla yapılan bilimsel yayımlarda, doğal olarak, daha ziyade divan dibaceleri, şiirden söz eden muhtelif dizeler ve konu hakkında şuara tezkirelerinde yer verilen düşünceler üzerinde durulmuştur. Bu tür yayımlar sayesinde, günümüz itibarıyla, divan şairlerinin poetikası hakkında genel geçer kanaatler edinmeye yetecek bir literatür oluşmuştur. Ancak problemin sınırı genel anlamıyla dönemin sanat veya şiir anlayışını/anlayışlarını kavramak şeklinde belirlenince, yani şiir hakkında sanatkarın bizzat kendisi tarafından söylenenlerin ötesine geçip başkalarının ne dediğine de bakıldığı takdirde, yalnızca şairler tarafından üretilen metinlere istinat etmenin bütüncül bir değerlendirme için yeterli olmadığı görülmektedir. Zira ilmiye sınıfına mensup bazı seçkinlerin nasihat ve mevize türünden metinlerinden anlaşıldığı üzere, Osmanlı döneminde, şairlik herkesçe meşru ve makbul addedilen bir uğraş olmamıştır. Dolayısıyla şiiri ve şairliği, en hafif tabirle, muzır bir uğraş olarak gören söz konusu düşünce silsilesi ve bu fikri savunanların toplumdaki yeri ve etkisi belirlenmeden dönemin sanat anlayışı hakkında yapılan genellemeler daima eksik kalacaktır. Bu yazıda, söz konusu dikkatten hareketle, Fatih Sultan Mehmet'in vezirlerinden ve aynı zamanda dönemin önde gelen âlimlerinden biri olan Sinan Paşa'nın *Ma'ârifnâme* adlı nasihatnamesinde yer alan şiir ve şair aleyhtarı söylemleri konu edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sinan Paşa; Ma'ârifnâme; divan şiiri; poetika.

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Taş, B. (2024). Ulemanın şuara karşıtı tutumunun bir örneği olarak Sinan Paşa'nın *Ma'ârifnâme*'sinde şairlerin kötülenmesi meselesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 164-176. doi:10.48174/buaad.1575387

Summary

Scientific publications aiming to determine the poetic thoughts of Ottoman period poets have, naturally, mostly focused on the prefaces of *dīvān*, various verses mentioning poetry and the thoughts on the subject in the *tadhkirahs* of the poets. Thanks to such publications, as of today, a literature sufficient to form generally valid opinions about the poetics of the poets of classical Turkish literature has been formed. However, when the boundary of the problem is defined in the general sense of grasping the understanding(s) of art or poetry of the period, that is, when one goes beyond what is said about poetry by the poet himself and looks at what others say, it is seen that it is not enough to rely only on the texts produced by the poets. In fact, as can be seen from the texts of some elites belonging to the Muslim scholarly class in the form of advice and sermons, poetry was not a legitimate and acceptable occupation for everyone in the Ottoman period. Therefore, generalisations about the artistic understanding of the period will always be incomplete without determining the place and influence of this line of thought and its proponents in society, who considered writing poetry and being a poet, to put it mildly, as a mischievous endeavour. In this article, based on the aforementioned attention, the anti-poetry and anti-poet discourses of Sinan Pasha (d. 1486), one of the viziers of Mehmet the Conqueror and also one of the leading Muslim scholars of the period, in his advice book *Ma'ârifnâme* are discussed.

Sinan Pasha, the son of Hızır Bey (d. 1459), the first qadi of Istanbul, and the grandson of Molla Yegân (d. 1461) on his mother's side, belonged to the leading families of the Muslim scholarly class of his time. With the advantage of his

¹Aksaray Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Doç. Dr., bunyamintas@yandex.com, Orcid: 0000-0002-0501-6496

family, Sinan Pasha had the opportunity to meet the leading Muslim scholars of the time and attend their lectures. He attracted the attention of Sultan Mehmet the Conqueror (d. 1481) thanks to the wide scholarly acquisitions he acquired at a young age, and after working as a muderris and sultan's teacher, he soon rose to the position of viziriazam. In addition to his statesmanship, and perhaps more than that, Sinan Pasha is remembered for his works. In particular, his *Tazarru'nâme*, which is considered one of the most successful examples of Turkish prose, was much admired and imitated. His *Ma'arifnâme*, which was presented by him as “a book on ethics in the form of a nasihatnâme”, was considered as “one of the most remarkable works of his time in terms of its language and subject matter”, although it was overshadowed by his first work in terms of fame.

As one of the pioneering works of Ottoman ethical literature and the identity of its author, it is certain that *Ma'arifnâme* will be considered as one of the most remarkable examples of its kind in the effort to understand the culture and mentality of the period. The work has a wide range of subjects, as is the case with most of the books of advice. In this respect, the book also deals with poets and poetry as a special topic. In a work written by one of the most important Muslim scholars and political figures of the period and considered one of the leading ethical books of the context to which it belongs, there is no doubt that the explanations made or ideas put forward about poets and poetry will help efforts to understand the relevant time and the texts of that period. As a result of the examination of the text in question, the following conclusions were obtained in summary.

In the work, the poet is briefly defined as “a person who sees himself as a poet and is engaged in poetry”. Most of the poets were accused of being shameless and impudent, and were characterised as “*shu'arâ-ye gâvîn* [misguided poets]” with reference to the Qur'an. The fact that they wrote ghazals and qasîdah/ode in the genre of praise was counted among the grounds for vilifying poets. The ghazals are included in the category of evil because of their content that mentions the beloved and the features/limbs of the beloved that are the elements of beauty. Instead of engaging in poetry, it is recommended to read the works of murshids/religious masters. Thus, poetry and religious knowledge, and the poet and the religious master are positioned as opposites of each other. It has been argued that Sufi leaders should not be called poets and that, although they said similar things to other poets, the words of love in their ghazals actually meant different things. The love, wine and praise poems in classical Turkish literature were mostly not interpreted as metaphors by the Muslim scholars of the period. On the contrary, these contents, if the identity of the author was not seen as an obstacle, were generally understood as they were read and caused the poets to be considered evil by the Muslim scholars.

Keywords: Sinan Pasha; Ma'arifnâme; classical Turkish poetry; poetics.

Giriş

Sinan Paşa (ö. 1486), İstanbul'un ilk kadısı Hızır Bey'in (ö. 1459) oğlu ve anne tarafından Molla Yegân'ın torunu (ö. 1461) olup döneminde ilmiye sınıfının ileri gelen ailelerine mensuptur. Ailesinin sağladığı avantajla Molla Hüsrev (ö. 1480), Molla Gürânî (ö. 1488), Molla Kırımî (ö. 1474?), Hocazâde Muslihuddîn Efendi (ö. 1488), Muslihuddîn Mustafa Kestelî (ö. 1496) ve Ali Kuşçu (ö. 1474) gibi devrin ileri gelen âlimleri ile tanışma fırsatı bulmuştur. Genç yaşta edindiği geniş ilmî müktesebat sayesinde Fatih Sultan Mehmet'in (ö. 1481) dikkatini çekmiş, müderrislik ve padişah hocalığının akabinde kısa sürede veziriazamlığa kadar yükselmiştir (Koç A. , 2009, s. 229-230). Sinan Paşa devlet adamlığının yanında ve belki bundan daha ziyade yazdığı eserleriyle hatırlanan bir isim olmuştur. Özellikle Türkçe nesrin en başarılı örneklerinden biri olarak kabul edilen *Tazarru'nâme* adlı eseri çok beğenilmiştir (Tulum, 1971, s. 11). Kendisi tarafından “*ahlâk bâbında, nasihatnâme sûretinde bir kitâb* [ahlak konusunda, nasihatnâme şeklinde bir kitap] (Tulum, 2013, s. XXI)” biçiminde takdim edilen *Ma'arifnâme* adlı eseri ise şöhrette ilk eserinin gölgesinde kalmakla birlikte gerek dili gerekse “*konusu bakımından (...) çağının en dikkate değer eserlerinden biri* (Tulum, 2013, s. XX)” olarak değerlendirilmiştir.

Osmanlı ahlak yazınının öncü eserlerinden biri olması ve yazarının kimliği itibarıyla, devrin kültür ve zihniyetini anlama çabasında, *Ma'ârifnâme*'nin, türünün en dikkate değer örneklerinden biri olarak değerlendirileceği muhakkaktır. Eser, nasihat kitaplarının genelinde olduğu gibi, geniş bir konu yelpazesine sahiptir. Bu itibarla kitapta şairler ve şiire ilişkin meseleler de özel bir konu başlığı olarak ele alınmıştır. Dönemin önemli âlimlerinden ve siyasî figürlerinden biri tarafından yazılıp ait olduğu bağlamın öncü ahlak kitaplarından sayılan bir eserde şairler ve şiir hakkında yapılan açıklamaların veya ileri sürülen fikirlerin, ilgili zamanı ve o döneme ait metinleri anlama çabalarına yardımcı olacağına şüphe yoktur. Bu yazıda, anılan türde bir yarar ümidiyle, *Ma'ârifnâme*'nin mezkûr başlığı altında yer alan, şairler ve şiir aleyhindeki söylemleri incelenmiştir.

***Ma'ârifnâme*'de Şairlerin Kötülenmesi ve Şiir Sorunsalı**

Sinan Paşa, *Ma'ârifnâme*'nin *zemmü 'ş-şu'arâ* [şairlerin yergisi] adlı başlığı altında şairler ve bu vesileyle dolaylı yoldan şiir hakkındaki düşüncelerini kaydetmiştir. Adından da anlaşılacağı üzere söz konusu faslın mevzusu şairlerin kötülükleri veya kötülenmesi üzerinedir. Yazar, ilgili bölüme öncelikle eleştirisini yaptığı zümrenin, yani şairlerin tanım ve tasvirini yapmakla başlar:

“*Şunlar ki şâ'ir dirilip müdmin-i eş'âr olurlar; ekser budur kim o tâ'ife bî-hayâ vü 'âr olurlar* (Tulum, 2013, s. 378)².”

[Şunlar ki şairlik davasında bulunup sürekli şiirle meşgul olurlar, o topluluğun çoğu utanmaz ve arsız olurlar.]

Sinan Paşa alıntılanan cümlesinde şair sözcüğünün açıklamasını dolaylı yoldan yapmıştır. Buna göre şairlik davasında bulunup veya şairlik taslayıp bu iddiaya uygun bir şekilde şiirle uğraşan kimseye şair denir. Bu tanımın nispeten nesnel bir tarif olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu kısa tanımın hemen ardı sıra gelip şairlerin genel olarak hayâsız ve arsız olduğunu ifade eden nitelemeler dayanaksız ve hâliyle özneldir. Bu yazıda mezkûr savların objektif dayanaklarını sorgulamak gibi bir amaç güdülmemektedir. Bilakis yazarın söz konusu kanaatini besleyen inanç ve tutumları anlamak amaçlanmaktadır. Bu itibarla *Ma'ârifnâme*'de şairlerin peşinen ve derhâl ahlaksızlığa mahkûm edilmesinin sebeplerini tespit etmenin peşindeyiz. Sinan Paşa çok ayrıntıya girmemekle birlikte müteakip cümlelerinde şairleri kötülemesinin gerekçelerini okuyucuya sunar:

“*Şunlar ki gazele ve medhe nesîb olurlar; onlar hakâyık-ı Hak'tan bî-nasîb olurlar* (Tulum, 2013, s. 378).”

² Metinlerin çeviri yazımında hemze ve ayın işaretlerini eklemenin dışında referans verilen kaynağa bağlı kalınmıştır. Ancak dil içi aktarımda söz konusu kaynaktan yararlanmanın yanında kendi tasarruflarımıza da yer verilmiştir. Kendi aktarımlarımızı tırnak olmaksızın köşeli parantez içinde; Tulum, 2013'ten olduğu gibi aldığımız kısımları ise köşeli parantez içinde tırnağa alarak gösterdik.

[Şunlar ki gazel ve övgü (söylemeye) eğilimli olurlar, onlar Tanrı'nın gerçeklerinden nasipsiz olurlar.]

Yukarıdaki alıntıda şairlerin kötülüğü gazel ve övgü söylemelerine bağlanmıştır. Cümledeki övgü (medh) kaydını methiyelerin genel formu olması bakımından ve alıntıda "nesîb" sözcüğünün de referansı ile kaside olarak değerlendirilebilir. Alıntının bütününden anlaşıldığı kadarıyla gazel ve kasidenin kötülükle ilişkilendirilmesi dinî inanca dayalı bir düşüncenin mahsulüdür. Çünkü metinde şairler tanrısal gerçeklerden nasipsiz oldukları iddiasıyla tezyif edilmiştir. Bu bakımdan gazelin peşinen kötülük safına yerleştirilmesi, ekseriyetle dinin menettiği türden aşk ilişkilerini ve dinen yasaklanan şarap konularını işleyen şiirlerin bu biçimle yazılmış olmasına bağlanabilir. Çıkar amaçlı yazılıp gazellerle müşterek muhtevaya sahip nesîb, teşbîb veya tegazzül bölümlerini de içerebilen övgü türündeki kasideler için de benzer bir değerlendirme yapılabilir.

Dikkat edilirse bir önceki alıntıda nedeni söylenmeksizin şairlerin utanmaz ve arsız olarak takdim edilmesine benzer bir şekilde burada da sebebi belirtilmeksizin gazel ve methiye türündeki kasideler peşinen kötü addedilmiştir. Bu ön kabul metne aktarılırken adeta herkesin bildiği veya zaten kabul ettiği bir durumdan söz edilir gibi bir tavır vardır. Oysa kütüphanelerde, Sinan Paşa ile çağdaş veya ondan hemen birkaç nesil önce yahut sonra yaşamış şairlerin gazelleri ve övgü amacıyla yazdıkları kasideleriyle dolu birçok eser yer almaktadır. Sadece bu veriye bakarak Sinan Paşa'nın fikrinin yaygın bir görüşe istinat etmediğini düşünmek belki olasıdır. Ama aynı dikkatle ulemanın kaleminden çıkan *Ma'ârifnâme* benzeri başka nasihatnamelere bakılırsa Sinan Paşa'nın serdettiği fikrin de epey yaygın taraftar bulduğu görülecektir.

Bu cümleden olmak üzere Osmanlı'nın en bilindik nasihatnamesi olan Kınalızâde Ali Çelebi'nin (ö. 1572) *Ahlâk-ı Alâ'î*'sine bakılabilir. Zira *Ahlâk-ı Alâ'î*'de şiir, dilin başlıca felaketlerinden biri olarak değerlendirilirken şairler de insan-insan aşkını anlatmaları, şaraptan söz etmeleri, gerçek olmayan/kurgusal anlatılar yaratmaları ve övgüyü meslek edinmelerinden ötürü hayli yerilmiştir (Koç, 2014, s. 528-532, 540-554; Taş, 2024). Benzer şekilde Sinan Paşa'nın çağdaşı olan Kâsım Şeybânî (ö. 1512'den Sonra) de *Nasihatnâme* (997/1588, s. 74a-47b, 112a) ve *Cevâhirü'l-Ahbâr* (1259/1843, s. 14b) adlı eserlerinde şairi âlimin zıttı ve muhalifî, şiiri ise ilmin karşıtı ve şeytanın Kur'an'ı biçiminde nitelemiştir (Taş, 2018, s. 33). Bir nasihatname yazarı olmamakla birlikte konuya fetvaları aracılığıyla dâhil olan Ebussuud Efendi (ö. 1574) de şarap, aşk ve yergi içerikli şiirleri dinen sakıncalı ve yasaklı sözler kapsamında değerlendirmiştir (Eliaçık, 2019). Dolayısıyla şiiri ve şairi peşinen mahkûm eden Sinan Paşa'ya ait sözleri münferit bir tutumun ürünü olarak değerlendirmemek gerekir. Aksine bu türden fikirlerin, fiiliyatta kendileri de şiir veya manzume yazmış/okumuş olsalar bile, ulemanın âdeta kurumsal görüşü olduğunu söylemek daha gerçekçi olacaktır. Ulemanın bu tavrı ile dönem şairlerinin, özel yaşamlarında karşılığı olmasa bile, şuaranın

resmî görüşüymüşçesine daima rindlik lehine söylem üretme tutumları benzerdir. Zira ulema şuarayı yererken ne kadar insafsız ise, şairler de zahit tipiyle özdeşleştirdikleri âlimleri eleştirirken bir o kadar acımasızdır.³

Ulema-şuara zıtlığının bir yansıması olmak cihetinden, yukarıdaki alıntının devamında gelen ve dil içi aktarımını “onlar Tanrı’nın gerçeklerinden nasipsiz olurlar” biçiminde verdiğimiz kayıta gazel ve kaside söyleyen şairlere atfedilen bir eksiklik vardır. Bu eksiklik tanrısal gerçeklerden yoksun/nasipsiz olmaktır. Tanrısal gerçeklerin ne olduğu veya bu nitelemeyle tam olarak nelerin kastedildiği ise açık değildir. Yani metinde aslında tam olarak ne olduğunu okuyucunun da bilmediği türden “gerçekler”den söz edilmektedir. Bu itibarla Sinan Paşa’nın şairlerde neyi eksik bulduğunu kesin olarak tayin etmek mümkün değildir. Ancak tarihsel bağlamı itibarıyla okunursa mesaj hiç anlaşılmaz da değildir. Şairlerin ilahi gerçeklerden yoksun oldukları söylenirken bir yandan da Tanrı’nın sadece özel insanlara bağışladığı düşünülen bilgilere sahip olmanın önemi, yani ulemanın ve/veya velilerin değeri/saygınlıkları ihtar edilmiş oluyor. Böylece, dolaylı yoldan, zevk ve hazza hitap eden sanat metinleri yerine, ulema yahut veli addedilen din ulularınca yazılıp yazarın tanrısal gerçekler biçiminde ifade ettiği öğretilerin ilam ve talimini amaçlayan metinlerin önemi vurgulanmış oluyor. Nitekim kitaptaki müteakip cümlelerinde Sinan Paşa bu durumu açıkça ifade edecektir:

“Ne tetebbu’ edersin şu kelimâti ki kavâfi ola elsün-i münşidinde; var şu nüfûsu ara ki kavâfi ola âsâr-ı mürşidinde. Ne sa’y edip iktidâ edersin şu şu’arâ-yı gâvîni; var cehd eyle ki muktedâ edinesin selef-i sâlihîni (Tulum, 2013, s. 378).”

[Şiir söyleyenlerin dilinde kafiye olmuş sözcükleri ne diye araştırıyorsun? Git, mürşitlerin eserlerinde anılan ruhları/manaları ara. Ne diye şu azgın şairlere uymaya çabalıyorsun? Git, geçmiş din ulularını rehber edinmeye uğraş.]

Bu kısımda metnin iletisi karşılaştırma yöntemi ile verilmiştir. Sinan Paşa şiir ve şairi kötülerken bunların mukabili olarak neyin ve kimin “iyi” olduğunu da söylemiştir. Böylece şiir ve şairi, ne ve kim adına reddettiğini açıkça belirtmiştir. Öncelikle şairlerin sözcüklerini veya mazmunlarını düşünmek, bunların anlamlarını araştırmak, yani daha genel bir ifadeyle şiirle meşgul olmak yerine mürşitlerin/din ulularının eserlerini okumayı salık vermiştir. Bir insanın hem şiir hem de “âsâr-ı mürşidîn [mürşitlerin eserleri]” okuması, bunların ikisiyle de meşgul olması bittabi mümkün görülüp yazarın bunlardan birini tercihe zorlaması anlamsız bulunabilir. Böyle bir tercihe zorlamak için, yazarın, bu iki seçeneğin birlikteliğini muhal addetmesi beklenir. Sinan Paşa müteakip cümlelerde, tam da bu çıkarıma uygun bir şekilde, şairleri Kur’an referanslı sözcüklerin yardımıyla kesin olarak mahkûm etmiştir. Zira cümlede geçen “şu ‘arâ-yı gâvîn [yoldan çıkmış azgın şairler]”

³ Şuaranın zahit tipine yönelik eleştirileri hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Şentürk, 1996.

tamlaması, Şuara Suresi'nin “Şairlere ise haddi aşan azgınlar uyarlar (Altuntaş & Şahin, 2011, s. 414).” mealindeki 224. ayetine telmihen söylenmiştir. Kendi başına anlamı olmayanlar hariç, üç sözcükten (*şu'arâ'u, yettebi'uhum, gâvîn*) ibaret olan ayetteki kelimelerin ikisi Sinan Paşa'nın cümlesinde de vardır. Yazar, ayette geçen “uymak, ardı sıra gitmek” anlamındaki sözcüğün yerine ise aynı manadaki “*iktidâ etmek*” ifadesini kullanmıştır. Netice itibarıyla şairleri kötülemesinin ve şiirle uğraşmaktan menetmesinin gerekçesini nassa bağlamıştır. Nassa uygun davranmak isteyense “*selef-i sâlihîn*”i rehber edinmeye çağrılmıştır. Bilindiği üzere “*selef-i sâlihîn*” İslami bir terim olup ilim, amel ve ahlak bakımından Müslümanların rehberi kabul edilen sahabe ve tabiin nesli ile sonraki kuşaklardan olup adı anılanların yolundan gittiğine inanılan din önderleri için kullanılan bir tabirdir (Özervarlı, 2009, s. 399).

Yukarıdaki alıntının ana fikri, daha önce de dikkat çektiğimiz üzere, şiir ile dinî bilginin ve şair ile de din ulularının mutlak karşıtlığı üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla metinde şiirin dine aykırı ve/veya dinle çelişik bilgi ve düşüncelerin alanı olarak, şairin ise din ulularına zıt bir amacın/öğretinin taraftarı ve savunucusu olarak konumlandırıldığı söylenebilir. Sinan Paşa'nın, şiirin karşısına dinî bilgiyi ve şuaranın karşısına din ulularını koyması da nihayet Kur'an referanslı bir tutum olarak değerlendirilebilir. Kaynağı ise Hz. Muhammed'in bir şair olmadığını, ona şiirin yakışmayacağını (Yasin, 36/69; Altuntaş & Şahin, 2011, s. 489) ve dolayısıyla Kur'an ayetlerinin insan eseri şiirlerden müteşekkil olmadığını (Hakka, 69/41; Altuntaş & Şahin, 2011, s. 642) söyleyen ayetler olmalıdır.

Şiir ve şairi kötülemenin dinî referansları metnin buraya kadar alıntıladığımız bölümlerinde yazar tarafından yeterince açık bir şekilde sunulmuştur. Ancak yazarın şiir ve şairi nasıl tanımladığı, bu sözlerden ne anladığı tam olarak belli değildir. İlk cümlelerinden hareketle gazel ve kaside biçimlerini şiirden saydığını ve bu formlarla söz söyleyenlere şair dediğini çıkarabilmistik. Başka biçim ve türler hakkındaki düşüncesini ise bilmiyoruz. Ama özellikle gazele ve methiye türündeki kasidelere dikkat çekmesinden hareketle her manzum sözü şiir saymadığını çıkarabiliriz. Kasidenin her türünü kötü kabul ettiğini de söyleyemeyiz. Çünkü kaside söylemeyi övgüyle ilişkisi dolayısıyla kötülemişti. Fakat gazeli neden bütünüyle kötülük sınıfına soktuğuna dair doğrudan bir açıklaması yoktur. Ancak metnin ilerleyen kısımlarında bulunan bazı ifadelerinde, gazeli kötülemesinin gerekçelerini dolaylı yoldan açıklamıştır. Gazelle ilgili mezkûr kısma geçmeden evvel metinde şiir hakkında yapılan son genel değerlendirmeyi ele almakta yarar vardır:

“Şi'ir eğerçi insânda bir zâ'id hüner olur, ammâ onu kemâl saymaz şu kişi ki ner olur. Nice ziyâde olur ki onda noksân-ı fâ'ide olur; nâkıs olmaz mı o kef ki onda asba'-ı zâ'ide olur (Tulum, 2013, s. 378).”

[Her ne kadar şiir insanın fazladan bir yeteneği olsa da er kişi onu olgunluk/erginlik saymaz. Birçok fazlalık vardır ki onlarda ancak yarar kaybı olur. Fazladan parmak bulunan el kusurlu olmaz mı?]

Sinan Paşa insanda fazladan bir beceri olarak tarif ettiği ve bu yolla olumlar görüldüğü şiiri, cümlelerin sonunda er kişilerce “*kemâl*” sayılmayan, yararsız, hatta zararlı bir uğraş olarak tasvir etmiştir. Yani az da olsa müsamaha gösterir gibi bir kurguyla başlayıp cümlelerin sonuna varmadan tekrar güçlü bir şekilde şiiri mahkûm etmiştir. Cümlede yer alan, er kişilerin şiiri kemâl saymayacağı savı, iletinin muğlaklığı ve anlamını kolayca ele vermemesi bakımından üzerinde durulmaya değerdir. Öncelikle “*şu kişi ki ner olur* [şu kişiki er/erkek olur]” denilerek kimin veya kimlerin kastedildiği belirsizdir. “*Ner* [erkek]” sözcüğünün erkek cinsiyetini ifade etmenin dışında da bir görevi olmalıdır. Çünkü kanaatimizce metin en iptidai cinsiyet klişelerinden biriyle (Erkeksen yaparsın/yapmazsın!) meydan okuma seviyesinin oldukça üzerindedir. Metinde erkek demekle “eren” veya “ermiş” manaları amaçlanmış olmalıdır. Bu çıkarımın geçerliliği bakımından Farsça kökenli “ner” sözcüğünün Türkçede ve kaynak dilde “eren” yahut “ermiş” anlamlarında kullanılmamış olması, bağlam gereği ciddi bir sorun değildir. Çünkü yazar, “*hüner*” sözcüğüyle daha güçlü bir cinas oluşturmak için “er” yerine “ner” kelimesini seçmiş olabilir. “*Ner*” sözcüğünün yarattığı belirsizliği ise “*kemâl*” kelimesi ile telafi etmektedir. Zira “*kemâl*” sözcüğü, sözlüklerdeki olgunluk anlamından başka tasavvufta nihayet insân-ı kâmil öğretisine ulaşan geniş çağrışımlı bir terim olup (Uludağ, 2022, s. 222) eren veya ermiş kavramlarıyla yakından ilgilidir. Birer ermiş oldukları varsayılan isimlerin metnin bir sonraki cümlesinde anılması da bu çıkarımları destekler mahiyettedir:

“*Ammâ sakın bu sözden Hâce ‘Attâr ve Şeyh ‘Irâkî emsâlini şâ‘ir sanma ve Hazret-i Mevlânâ Hudâvendigâr gazeliyyâtını bu kabîlden ‘add kılma* (Tulum, 2013, s. 378).”

[Ama sakın bu sözden Ferîdüddin Attâr (ö. 1221) ve Fahreddîn-i Irâkî (ö. 1289) gibilerini şair sanma ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî’nin (ö. 1273) gazellerini de bu tür şiirlerden sayma.]

Malum olduğu üzere bu cümlede adları anılan şahıslar hem tasavvuf tarihinin hem de edebiyat tarihinin en meşhur isimleri arasında yer almaktadır. Sinan Paşa, her birisi önemli bir din ulusu olarak da şöhret bulan mezkûr isimleri şiir ve şairler hakkında söylediği olumsuzluklardan muaf tutmuştur. Ancak istisna tutma işini Ferîdüddin Attâr, Fahreddîn-i Irâkî ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî benzerlerinin şair olmadığını ileri sürerek yapması son derece dikkat çekicidir. Bu tavır, Sinan Paşa’nın şairliğe hiçbir şekilde müsamaha göstermemesinin bir sonucu ve tutarsızlıktan kaçınma çabası olarak değerlendirilebilir. Zira şairliği olabildiğince kötiledikten sonra din önderi vasfıyla saygınlık ve şöhret kazanan insanların da bu mesleğe intisap etmesini açıklamak kolay olmazdı. Yazar, mealen “Onlar şair değil.” diyerek tutarsızlık olasılığını kısa yoldan ortadan kaldırmıştır. Ama

metnin muhatabı açısından problemin çözüldüğünü söylemek o kadar kolay olmasa gerek. Çünkü adları anılan şahıslar, tıpkı Sinan Paşa'nın en başta tarif ettiği şekilde, zamanlarının önemli bir kısmını şiirle meşgul olarak geçirmişlerdir. Üstelik güzellerden ve şaraptan söz eden gazeller de söylemişlerdir. Şu hâlde bu kimseler neden şair değildir? Gazelle meşgul olmak başlı başına bir kötülük sebebi sayılmışken “Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin gazellerini bu tür şiirlerden saymama”nın gerekçesi nedir?

Sinan Paşa, yukarıdaki soruların kaçınılmazlığının ve açıklama zaruretinin ziyadesiyle farkında olarak bölümün geri kalanını kendi cevaplarına tahsis etmiştir. Ancak bu yanıtlar daha çok kişisel yorum ve iddialar hükmündedir. Yazarın söz konusu açıklamalarının mantıklı bir kurgu ve nesnel bir geçerliliğe sahip olduğunu söylemek zordur. Metnin bu kısmı şiir ve şair aleyhinde başta söylenenlere karşı, din ulusu zümresine dâhil edilen kimselerin savunusu niteliğindedir. Dolayısıyla bu noktadan sonra şiir ve şaire dair yeni bir açıklama, sınıflama veya tanımlama bulunmamaktadır. Bunların yerine dinî önderlerin gazellerinde tasvir edilen aşk ve sevgiliye ait güzellik unsurlarına tasavvufta ne gibi karşılıkların yakıştırıldığını anlatmak amaçlanmıştır. Bu itibarla yazarın bundan sonraki açıklamalarını bir nevi “aşk şiirlerindeki tasavvufi mecazlar sözlüğü” olarak okumak da mümkündür.

Sinan Paşa, tasavvuf önderlerinin gazellerinde tasvir edilen aşk ve sevgiliye ait güzellik unsurlarının açıklamasına geçmeden önce bu kimlikteki insanların şiirlerine dair genel bir çerçeve sunar:

“Onların kelimâtı derd-i dildir ki söylerler ve onlar gazellerini harâret-i ‘aşk ile takrîr eylerler. Onların dîvânları dûde-i safâ-yı vedâd ile tahrîr ü tertîb olunupdurur ve onların mecmû‘aları tulâ’-ı hüsn-i i ‘tikâd ile tasvîr ü tezhîb olunupdurur. Onların sözleri ‘aşk meclisinin sâzı olur ve onların neşîdlerinin bin türlü âvâzı olur. Onların sözleri ma‘rifet sandûkunun dürrü olur ve onların kelimâtı şevk cenâhının perri olur. Onların nağmeleri bir sadâdan dahi olur ve onların semâ‘ları bir safâdan dahi olur (Tulum, 2013, s. 380).”

[Onların söylediği kelimeler gönül derdidir ve onlar gazellerini aşkın hararetiyle ifade ederler. Onların divanları dostluk neşvesinin/zevkinin dumanıyla/isiyle (mürekkebiyle)” yazılıp düzenlenmiş ve mecmuaları da güzel inanç yıldızıyla şekillenip süslenmiştir. Onların sözleri aşk meclisinin sazı ve dillere destan olan şiirlerinin bin türlü sesi/okunuşu/yankısı olur. Onların sözleri marifet/ilim/irfan/keşif sandığının incisi ve kelimeleri şevk/arzu/coşkunsuluk kanadının tüyü olur. Onların nağmeleri başka bir sestem ve semaları/dönmeleri/dansları başka bir zevkten olur.]

Bu cümlelerde din ve tasavvuf önderlerinin şiirlerinin tarif ve tasvirine ilişkin yapılan açıklamalar, daha önce de belirtildiği üzere, somut ve sınanabilir argümanlara dayanmamaktadır. Bunun yerine “gönül derdi, aşk harareti, dostluk zevkinin mürekkebi, güzel inanç yıldızı, marifet sandığının incisi, şevk kanadının tüyü” gibi alışılmamış bağdaştırmalarla duygusal tepkiler

uyandırmaya yönelik şiirsel bir dil tercih edilmiştir. Bu durum, metnin girişindeki beyanlarla da çelişmektedir. Çünkü yazar, evveleminde şairleri ve şiiri mahkûm etmekle işe başlamışken amaca uygun düştüğü yerde dönüp kınadığı kimselerin araçlarını kullanmaya yönelmiştir. Alıntılanan bu kısımda asıl söylenmek istenen şey açıktır: O da mezkûr din ulularının şiirlerinin diğer/dünyevî şairlerin eserleriyle aynı anlamları muhtevi olmadığıdır. Ancak yazar bunu söylerken; bu kimselerin kendi eserlerine dair açıklamaları, şiire dair görüşlerinin tanıklığı vb. akla hitap eden kanıtlara müracaat etmediği için söyledikleri iddia düzeyinden öteye varmamaktadır. Hâliyle daha önce örneklediğimiz türden sorulara da gerçek anlamda cevap vermemektedir. Bu itibarla adı anılan dinî önderleri neden şair saymayacağımız ve bunların “*şu ‘arâ-yı gâvîn*”le aynı kavramları kullanarak söylediği şiirleri niçin farklı anlamamız gerektiği soruları hâlâ muallaktadır.

Yukarıdaki açıklamayla benzer bir şekilde müteakip cümlelerde, sevgilinin güzellik unsurları olarak gazellerde anılan kavramların tasavvuf önderlerinin şiirlerinde farklı manalara gelmek üzere kullanıldığına dair beyanat vardır. Bu şekilde bir açıklama gereği hissetmesinden anlaşıldığı üzere, Sinan Paşa, klasik aşk şiirlerinin mutadı olan zülûf, hâl, leb, kad, had, hat vb. güzellik unsurlarından/uzuvlarından söz etmeyi şairlerin ve şiirin kötülükleri arasında kabul etmektedir. Demek ki konunun en başında gazel formunu kötülüğe medar saymasının başlıca sebeplerinden biri, bu biçimle yazılan şiirlerde güzellerden söz edilmesidir. Tam da bu sebeple adını andığı tasavvuf önderlerinin şiirlerini kötülük çerçevesinin dışına çıkarmak istemiş ve onların eserlerinde kullanılıp sözlük anlamları itibarıyla sevgilinin uzuvları ve güzellik unsurları olarak bilinen sözcükler için tasavvufi anlamlar vermiştir. Ancak Sinan Paşa’nın verdiği anlamlar, tasavvuf sözlüklerinde görmeye alıştığımız (“zülûf: kesret” örneği benzeri) kesinlikte değildir. Yine de tasavvufi mecazları anlama ve yorumlama çabalarına katkı sunacakları muhakkaktır. Bu itibarla eserde karışık olarak verilen kavramlar aşağıda harf sırasına göre yazılıp Sinan Paşa’nın onlar için yaptığı açıklamalar (Tulum, 2013, s. 380-384) ve bunların günümüz diline aktarımı karşılarında gösterilmiştir:

Kavram (Günümüz Türkçesi)	Sinan Paşa’nın Açıklaması	Günümüz Türkçesi
âşık	<i>“Onlar ‘âşık diye ona derler ki o nakşın nümûnesine yeler. Onların katında muhibb-i sâdik o olur ki o nigârın derdi ile âvâre olup yürür. Her ne nakşa bakarsa o nakşın bir harfî gelir ve her ne lafzı işitirse o ma ‘nânın zarfı gelir. Her ne sûrete bakarsa onu onda görür ve her ne yüzden değerse onu o yüzde görür.”</i>	Onların âşık dedikleri, o (tanrısal) nakşın/resmin numunesine/örneğine koşar. Onların nezdinde sadık âşık şudur ki sevgilinin derdiyle avare/şaşkın olup yürür. Baktığı her nakışta o (tanrısal) nakşın bir harfî gelir/görünür ve işittiği her sözde o (ilahî) mananın zarfı/kılıfı gelir/duyulur. Baktığı her görünüşte onu (Tanrı’yı) görür ve “her ne yönden ilişirse” onu o yüzde görür.
cân	<i>“Onların cânları bir cân olur ki her dem vuslat ‘idine kurbân olur.”</i>	Onların canları öyle bir candır ki her an kavuşma bayramına kurban olur/yakın olur/erişir.
cefâ	<i>“Onların ‘aşk içinde cefâları bir safâ olur ki yedi iklimin saltanâtı bir zerresine nîm bahâ olur.”</i>	Onların aşk yolunda çektikleri eziyetler öyle bir sefa/zevktir ki bütün dünyaya sahip olmak, o zevkin bir zerresinin yarısına (ancak) değer.

çeşm (göz)	“Onların çeşm dedikleri bir ‘ayn olur ki her cüz’i o ‘aynda mu ‘ayyen olur.’”	Onların göz dedikleri öyle bir gözdür ki her bir varlık parçası o gözde belirir.
dâr	“Onları astıkları bir dâr olur ki her kim o dâra asıla, ber-hordâr olur.”	Onları astıkları öyle öyle bir darağacıdır ki ona asılan mesut olur.
derd	“Onların derdleri ‘âlemde bir derd olur ki her kim o derde giriftâr ola, merd ola.”	Onların bu âlemdeki derdleri öyle bir derttir ki her kim o derde tutulursa ermiş olur.
derûn (iç, gönül)	“Derûnları onların bir derûn olur ki yer ve gök onun içinde meknûn olur.”	Onların içleri/gönülleri öyle bir bâttır ki yer gök onda gizlidir.
ebrû (kaş)	“Onların ebrû dedikleri bir kemân olur ki kâbe kavseyn o kemâna nişân olur.”	Onların kaş dedikleri öyle bir yaydır ki onun nişanı/işareti “iki yay aralığı kadar (Necm, 53/9; Altuntaş & Şahin, 2011, s. 586)” ayetidir.
ecel	“Onların ecel dedikleri bir türlü mevt olur. Hayf o rûha ki o lezzet ondan fevt olur.”	Onların ecel dedikleri bir türlü ölümdür. Yazık o ruha ki o lezzet ondan kaçır. (Manevi lezzetten yoksun olmaya ecel derler.)
fenâ (fanilik, ölümlülük, yok olma)	“Onların fenâ dedikleri bir bakâ olur ki ayrı k kişi ölüm yüzünü görmez, kalır.”	Onların yok olma dedikleri öyle bir ebediliktir/ölümsüzlüktür ki (fenaya ulaşan) o kişi artık ölüm yüzünü görmez, (ebedi) kalır.
gamze (bakış)	“Onların gamze dedikleri bir tîr olur ki şâh u gedâ onun katında bir olur.”	Onların gamze dedikleri öyle bir oktur ki padişah ve dilenci onun yanında bir olur.
gîsû (uzun saç, saç örgüsü)	“Onların gîsû dedikleri bir gîsû olur ki her kim ona teşebbüs ederse yek-sû olur.”	Onların saç örgüsü dedikleri öyle bir saçtır ki ona sarılan/asılan tek taraflı/kanatlı (sadece maddî yönlü) olur.
had (yanak)	“Onların had dedikleri bir rûy-i tâbân olur ki cümle cihân o had ile handân olur.”	Onların yanak dedikleri öyle parlak bir yüz olur ki cümle âlem o yanakla güler/şenlenir.
hâl (ben)	“Onların hâl dedikleri bir hâl olur ki hezârân hâller o yolda pâyimâl olur.”	Onların ben dedikleri öyle bir bendir ki binlerce ben o yolda ayakaltı olur.
hat (sakal)	“Onların hat dedikleri bir misk olur ki ‘âlem onun nefhası ile hayât bulur.’”	Onların sakal dedikleri öyle bir misktir ki âlem onun kokusuyla/esintisiyle hayat bulur.
hayâl	“Onların hayâlleri bir ‘imâret-hâne olur ki yedi kat semâvât ona nisbet bir vîrâne olur.”	Onların hayâlleri öyle mamur bir yer olur ki yedi kat gök onun yanında virane kalır.
hüsn (güzellik)	“Onların hüsn dedikleri bir nakş olur ki her mahbûba ondan bir hisse bahş olur.”	Onların güzellik dedikleri öyle bir nakıştır ki her sevgiliye/güzele ondan bir pay bağışlanır.
kad (boy)	“Onların kad dedikleri bir bâlâ olur ki ‘arş-ı a ‘lâ ona zir-i pâ olur.’”	Onların boy dedikleri o kadar yücedir ki göğün en yüksek noktası onun ayağının altında kalır.
kâtil	“Onları kâtil olan bir seyf-i muhabbet olur ki terkibinde âb-ı hayât ile suvarılır.”	Onları öldüren öyle bir sevgi kılıcıdır ki karışımı dövülürken bengisu ile su verilir.
küşte (maktul, ölü)	“Onların küşteleri bir şehîd olur ki iki cihânda ebedî sa ‘îd olur.”	Onların ölüleri dünya ve ahirette sonsuza kadar kurtulmuşlardan olan şehitlerdir.
leb (dudak)	“Onların leb dedikleri bir leb olur ki onda ağzın açan bî-edeb olur.”	Onların dudak dedikleri öyle bir dudaktır ki onun hakkında ağzını açan/konuşan edepsiz olur.
mûy (kıl, saç teli)	“Onların mûy dedikleri bir târ olur ki eğer bir zerresi eksilirse cihân târümâr olur.”	Onların kıl dedikleri öyle bir iptir ki zerre kadar eksilse cihan darmadağın olur.
mûje (kirpik)	“Onların mûje dedikleri bir hançer olur ki kazâ cellâdı her kişiye sançar olur.”	Onların kirpik dedikleri öyle bir hançerdir ki kaza celladı/ölüm meleği? onu herkese saplar.
nâfe (misk kesesi)	“Onların nâfe dedikleri şu bûy olur ki her mevcûd onun ile zinde-cûy olur.”	Onların misk kesesi dedikleri şu kokudur ki bütün varlık onunla yaşam bulur.
nigâr (resim, put)	“O nigâr dedikleri onların bir zât olur ki cemî ‘-i ta ‘ayyünât ona i ‘tibârât olur.”	Onların resim/put dedikleri, (varlık sahasındaki) bütün belirimlerin kendisine göre belirlendiğidir.
nokta	“Onların nokta dedikleri şu hokka-i dehân olur ki iki cihânda her ne var ise onda nihân olur.”	Onların nokta dedikleri şu ağız hokkasıdır ki iki cihanda/dünyada ve öteki dünyada he ne varsa onda gizlidir.
rûh	“Onların rûhları bir rûh olur ki her dü cihân ondan fütûh olur.”	Onların ruhları öyle bir ruhtur ki her iki âlem/dünya ve öteki dünya ondan açılır/yayılır.
sîne (göğüs, gönül)	“Sîmeleri onların bir kürsî olur ki her bir küşesinde bin ‘Arş u Kürsî olur.”	Onların sineleri öyle bir kürsüdür ki her bir köşesinde bin Arş (dokuzuncu kat gök) ve Kürsî (sekizinci kat gök) vardır.
yed (el)	“Onların yed dedikleri bir el olur ki cihân erzâkına o müvekkel olur.”	Onların el dedikleri öyle bir eldir ki dünya rızıklarına o vekâlet eder.
zülûf (saç)	“Onların zülûf dedikleri bir zülûf olur ki on sekiz bin ‘âlem o zülûfte salınır.”	Onların saç dedikleri öyle bir saçtır ki on sekiz bin âlem o saçta salınır/asılır.

Tabloda görüldüğü üzere Sinan Paşa gazellerde sevgilinin güzellik unsuru olarak anılan sözcüklerin hepsine tasavvufi bir anlam vermiştir. Öyle ki şiirde ne söylenirse söylensin kastedilen hep aynı manadır: Mutlak ve kesin varlık olarak Tanrı'yı bilmek/birlemek ve bütün güzellikleri onun güzelliğinin eseri sayıp her güzelde onu görmek; aşkı, hayranlığı ve övgüyü ona tevcih etmek. Burada mutasavvıf şairle diğer şairi birbirinden ayıran tek ölçü niyet ve sanatçının niyetini bildiğinden pekâlâ emin olan yazarın bakış açısıdır. Yazara göre din ulusu statüsündeki şair “mahbûb” deyince Tanrı'yı yahut onun güzelliğinin yansımasını, diğer sanatçı ise kendi cinsinden birini kastetmiş oluyor. Bu ölçüden hareketle her ikisi de bütünüyle aynı söz varlığını kullanmasına rağmen ilkini doğru, ikincisini eğri sayıyor.

Sinan Paşa şairlerin kötülüğü hakkındaki başlığın son birkaç cümlesinde şiir meselesine tekrar dönmeden yukarıda ismini andığı tasavvuf önderlerinin ve benzerlerinin, kendi inanç dünyasındaki yer ve önemlerine dair düşüncelerini aktarmıştır. Bu cümleden olmak üzere onları âlemin dayanağı, güzellik ve neşe kaynağı şeklinde takdim edip ümmi olanlarının dahi âlimlerin önde gelenleri olduğunu söylemiştir. Böylece dünyadaki en saygın ve muteber insanların tasavvuf uluları olduğunu savunmuştur. Zahir âlimi olarak nitelediği ulemayı ise tasavvuf önderlerinden sonraki alt bir mertebeye yerleştirmiştir. Tasavvuf yoluna girip derviş olamayanın hiç olmazsa âlimlerden olmaya çabalamasını, çünkü bunu da başaramazsa saadet imkânını büsbütün kaybedeceğini söylemiştir (Tulum, 2013, s. 386). Metnin bu son kısmı mevzubahis konu başlığıyla, yani şairlerin kötülenmesi meselesiyle ilgisiz gibi görünmektedir. Ancak metnin evveliyatından biliyoruz ki bu izahatın tümü, aynı zamanda şiir/gazel de söyleyen kimi meşhur tasavvuf ulularının, her ne kadar tümüyle aynı nazım biçimi ve söz varlığını kullanmış olsalar da şairlerden farklı olduklarını savunmak içindir. Söz konusu tasavvuf ehlinin seçilmiş ve âdetâ insanüstü olduklarına dair beyan ve imalar, özetle “Böyle insanlar, o sapkın şairlerin anlamlarını kastetmiş olamaz ve hâliyle onlarla aynı kefedede tartılamaz. Zaten onlar şair de değildir.” demektedir.

Konuyu sonuca bağlamadan önce, Sinan Paşa'nın şairleri kötülemesi ve tasavvuf önderlerinin şiirlerini savunması girişiminde, şarapla ilgili şiirler için hiçbir açıklama yapmadığına dikkat çekmek istiyoruz. Oysa malum olduğu üzere mutasavvıf şairler, klasik şiirin şarap etrafında gelişen kavramlarına da diğer sanatkârlar kadar yer vermiştir. Buradan üç sonuca varılabilir: 1. Sinan Paşa şiirde şarap konusunun işlenmesini sakıncalı bulmadığı için bir açıklama yapma gereği duymamıştır. 2. Şarap hakkındaki şiirleri herhangi bir şekilde savunulabilir bulmadığı için konuyu hiç açmamıştır. 3. Tasavvuf önderlerinin şiirlerindeki aşk konularını Tanrı'nın iyiliğine/güzelliğine ve onu sevmeye bağladığı gibi şarap konularını da kutsal anlamların/niyetlerin mecazı olarak manalandırması gerekliliğini okuyucunun ferasetine bırakmıştır. Yazarın başka eserlerinden hareketle üçüncü

seçeneğin daha tercihe şayan olduğu söylenebilir. Zira yazarın *Tazarru'nâme* adlı eserinde başka birçok manzumesinin yanında sâkînâme türünde yazdığı şiiri de vardır (Tulum, 1971, s. 219-220). Sinan Paşa söz konusu şiirinde “*cezbe-i lutf-ı ilâhî* (ilahi lutfun coşkunluğu)” biçiminde niteleyerek şarabın, tevile gerek bırakmaksızın, kutsal anlamların/niyetlerin mecazı olduğunu açıkça ifade etmiştir.

Sonuç

Ma'ârifnâme'nin *zemmü's-su'arâ* adlı bölümünde şairler ağır bir şekilde yerilip tasavvuf ulularının şiirleri eleştiriden muaf tutulmaya çalışılırken şair ve şiir hakkında çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Söz konusu bölümün ve görüşlerin incelenmesi neticesinde özetle aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Şair, kısaca “kendini şair olarak gören ve şiirle meşgul olan kimse” biçiminde tanımlanmıştır.
2. Şairlerin çoğu utanmaz ve arsız olmakla suçlanıp Kur'an'a referansla “*su'arâ-yı gâvîn* [yoldan çıkmış azgın şairler]” şeklinde nitelenmiştir.
3. Gazel ve övgü türünde kaside yazmaları şairleri kötölemenin gerekçeleri arasında sayılmıştır.
4. Gazeller sevgiliden ve sevgilinin güzellik unsuru olan özelliklerinden/uzuvlarından söz eden muhtevaları dolayısıyla kötülük kategorisine alınmıştır.
5. Şiirle meşgul olmak yerine mürşitlerin/din ulularının eserlerini okumak salık verilmiştir. Böylece şiirle dinî bilgi, şairle de din ulusu birbirinin karşıtı olarak konumlandırılmıştır.
6. Ferîdüddin Attâr, Fahreddîn-i Irâkî ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî gibi tasavvuf önderlerine şair denilmemesi gerektiği ve her ne kadar diğer şairlerle benzer şeyler söylemiş olsalar da bunların gazellerindeki aşk sözcüklerinin aslında farklı anlamlara delalet ettiği savunulmuştur.
7. Şairlik nitelemesi, din ulusu olarak tanınan kimselere hiçbir şekilde yakıştırılmayarak şairlerin gerek düşünce ve tutumları gerekse toplumsal statüleri bakımından din adamlarıyla uzlaşamayacakları ima edilmiştir.
8. Divan edebiyatındaki aşk, şarap ve övgü içerikli şiirler, dönemin uleması tarafından her hâlükârda mecaza yorulmamıştır. Bilakis bu içerikler, yazarın kimliği buna engel görülüyorsa, genellikle okunduğu gibi anlaşılmış ve şairlerin ulema tarafından kötülük kapsamına alınmasına sebep olmuştur.

KAYNAKÇA

- Altuntaş, H., & Şahin, M. (2011). *Kur'an-ı kerim meâli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Eliaçık, M. (2019). Şeyhülislâm Ebussuud Efendi'nin şiir ve edebiyatla ilgili fetvâları. *Researcher: Social Science Studies*, 7(3), s. 37-43.
- Kâsım b. Îsâ b. İdris b. Halîl Antakî. (1259/1843). *Cevâhirü'l-ahbâr*. Milli Kütüphane-Ankara, Arşiv No: 06 Mil Yz B 1026.
- Kâsım b. Îsâ b. İdris b. Halîl Antakî. (997/1588). *Nasîhatnâme*. Milli Kütüphane-Ankara, Arşiv No: 06 Mil Yz A 1912.
- Koç, A. (2009). Sinan Paşa. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 37, s. 229-231). içinde İstanbul: İSAM.
- Koç, M. (2014). *Ahlâk-ı alâ'i Kınalızâde'nin ahlâk kitabı (inceleme - çeviri yazı - tıpkıbasım)*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Özerverli, M. S. (2009). Selefiyye. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (s. 399-402). içinde İstanbul: İSAM.
- Şentürk, A. A. (1996). *Klasik Osmanlı edebiyatı tiplerinden sûfî yahut zâhid hakkında*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Taş, B. (2018). *Antakyalı Kâsım Şeybânî ve Nasîhatnâme'si*. İstanbul: Kriter.
- Taş, B. (2024). Kınalızâde Ali Çelebi'nin *Ahlâk-ı Alâ'î*'sinde edebiyat sorunsalı. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(1), s. 583-601.
- Tulum, M. (1971). *Sinan Paşa Tazarru'nâme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tulum, M. (2013). *Sinan Paşa Maârif-nâme özlü sözler ve öğütler kitabı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Uludağ, S. (2022). Kemâl. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 25, s. 222). içinde Ankara: İSAM.



Türkiye Selçuklularında Çevgan

(Çevgan in the Seljuks of Türkiye)

Nilüfer Cengiz Karçaaltıcaba¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

5/11/2024

Kabul edildi/Accepted:

30/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1579772

İslamiyet öncesi dönemden itibaren Türklerin savaşçı ve dinamik bir millet olmalarından dolayı çevgan oyunu, hayatlarında önemli bir yer edinmiştir. Bu sebeple atlı spor oyunlarından çevgan, Türklerin savaşçı kimliği ve dinamikliğini besleyen bir işlev görmüştür. Askeri sefer öncesinde çevgan oynanması hem atların eğitimlerini hem de savaşçı millet özelliği taşıyan halkın daima çeşitli saldırılara ve taarruzlara hazır halde bulunmasını sağlamıştır. Türkler, bu niteliklerini Anadolu'ya göç ettikten sonra da sürdürdükleri için çevgan oyunu Büyük Selçuklular ve Türkiye Selçukluları döneminde de devlet erkani ve halk arasında varlığını sürdürmüştür. Özellikle Türkiye Selçukluları zamanında çevgan oyunu için Konya, Kayseri, Erzurum gibi önemli yerleşim yerlerinde meydanlar oluşturulmuştur. Türkiye Selçuklu sultanları savaş öncesinde askere moral vermek ve askeri talim amacıyla bu meydanlarda çevgan müsabakaları tertip ettirmiştir. Savaş sonrasında ise kazanılan zaferleri kutlamak amacıyla çevgan oynanmıştır. Sultanların düğün merasimlerinden sonra ve bayram kutlamalarından sonra da çevgan oyununa eğlence amaçlı yer verilmiştir. Bazı üst düzey görüşmeler ve istişareler sırasında da çevgan oyunu gerçekleştirilmiştir. Türkiye Selçuklularında devlet erkani arasında ilgi gören bu spor halk arasında da bilinmekteydi. Nitekim dönemin edebi eserlerinde ve Türk minyatür sanatında çevgandan söz edilmesi bunun göstergesidir. Günümüzde ise Orta Asya Türk toplumlarında düzenlenen çeşitli toy (şenlik) etkinliklerinde hala varlığını sürdürmektedir. Bu çalışmada Türkiye Selçuklularında çevgan oyununun sadece bir oyundan ziyade askeri, toplumsal ve siyasi alanlara tesir eden, Türk kültürü ve yaşantısıyla bütünleşmiş bir spor dalı olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Literatür tarama yöntemine dayanan çalışma, kaynak eserlerin ve güncel araştırmaların beraber kullanımıyla ortaya konmuştur. Çalışmanın Türkiye Selçukluları özelinde çevgan sporunun Türklerin yaşamını kuşatıcı etkisini ve kültürel miras açısından önemini ortaya koymasından dolayı önemlidir.

Anahtar Kelimeler: atlı spor; çevgan; Türkiye Selçukluları

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Cengiz, N. (2024). Türkiye Selçuklularında Çevgan. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 177-187. doi:10.48174/buaad.1579772

Summary

The nomadic lifestyle and the ecological demands of the Central Asian steppes rendered the horse indispensable to the Turks, fulfilling critical roles in migration, hunting, and daily activities. For the Turks, horses served not only as instruments of war but were also integral to sports and social pastimes, thereby stimulating the development of equestrian sports among pre-Islamic Turkic societies. Sports such as çevgan (polo), cirit (javelin) and gökbörü (buzkashi) were key in maintaining the readiness of horses during peacetime, while also enabling these animals to traverse extensive distances swiftly during military campaigns. The ability of the populace to maneuver rapidly in response to sudden raids or expeditions was thus continuously honed, with sports activities promoting not only physical and mental resilience but also readiness for confrontation with both natural challenges and hostile forces. Agility and equestrian skill held particular significance for the Central Asian Turks and successive Turkic states, who sought to uphold the traditional ideal of alplik (heroism) before the adoption of Islam. Since ancient Turks were renowned as a warrior society, agility sports reflected Turkish values of strategic organization and prowess. Today, these equestrian games continue to be practiced in varied forms across Anatolia and Central Asia. The term "çevgan," derived from

¹Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, nilufercengiz@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6238-2989

Persian and subsequently adapted as “savlecân” in Arabic and “çöğen” in Turkish, reflects Persian influence during the Seljuk period, when Persian culture and language were prominent in state affairs and literary expressions. Çevgan was typically played on horseback by teams of four or six players on a spacious field measuring approximately 240x160 meters, with the objective of advancing a ball toward the opposing team’s goal. Historically, çevgan was central to festive occasions such as sacrificial feasts and enthronement ceremonies within early Turkish societies, with its origins often traced to hunting customs in which riders pursued small animals, such as muskrats, using sticks. Notably, both men and women engaged in çevgan, and the sport became an essential medium for military training, particularly in the domain of horsemanship. Conversely, during this period, Çevgan was accompanied by melodies in accordance with the rhythm and intensity of the game, thereby enriching the cultural dimension of the game. Indeed, the military tradition of the Turks persisted in the period following the adoption of Islam. Consequently, çevgan, as a military sport, persisted throughout the Seljuk period. In addition to its military function, the fact that çevgan was intended for entertainment, education and recuperation enabled the sultans to incorporate this sport into a variety of ceremonial events, entertainments and special occasions. Tugrul Beg engaged in the practice of çevgan in a celebratory context following his defeat of the Ghaznavids. During the Seljuk period in Turkey, this game, which has a cultural character and can be considered to be identified with the Turks, was introduced to Anatolia. During the Turkish Seljuk period, çevgan constituted an integral element of military entertainment. To illustrate, Izzeddin Keykavus I commemorated his triumph over the Armenian Feudal Landlord Leon with a series of competitive games in Kayseri following his victory against the Armenian Feudal Landlord Leon. In contrast, Sultan Alaaddin Keykubad is known to have organised çevgan contests as he made his way to conquer Alanya Castle, often spending considerable time engaged in this pastime. It is documented that he engaged in çevgan games for a period of one month prior to the capture of Erzincan, utilising this pastime specifically for the training of military cavalry. Prior to the Köseadağ War, Sultan Gıyaseddin Keyhüsrev II engaged in the game of çevgan while awaiting developments in Sivas. Sultan Alaaddin III, a ruler of the Anatolian Seljuk Empire, engaged in the game of çevgan for the entirety of the night of Qadr in Ramadan, resulting in severe dehydration. Furthermore, the game of çevgan provided a forum for discourse and consultation during quotidian activities such as hunting and assorted gatherings. Notable negotiations and consultations were conducted during the course of the game of çevgan. This game, which was particularly prevalent among Seljuk sultans in Anatolia, was also widely played by the general populace. Yunus Emre made analogies regarding the game of çevgan in his Dîvân. Additionally, evidence of çevgan can be discerned in Turkish miniature art and various literary works. Additionally, evidence of çevgan can be found in various forms of Turkish art, literature, and divan poetry. This evidence indicates that the game was widely known among the people of Anatolia. In the Seljuk Empire of Turkey, emirs also adopted the game of çevgan. One such emir was Eminateddin Mikail, who is regarded as one of the most prominent statesmen of the empire's latter period and is known to have played this game. In conclusion, it can be stated that çevgan is a military game that has been played by Turks since ancient times. It is evident that this game, which was played by the Turks prior to the advent of Islam, was also a source of enjoyment for the Seljuk sultans. The game, which is currently played solely for recreational purposes, was in fact a favoured pastime of sultans and emirs, and ensured that they were always prepared for war. Consequently, this game, which was conducted in large squares during military exercises and entertainment in accordance with the lifestyle of Turkish society in the past, was carried out with the migration of Turks from Central Asia to Anatolia and continues to be preserved as a cultural heritage in various Turkish communities today.

Keywords: equestrian sports; çevgan; Turkish Seljuks

Giriş

Çevgan oyunu, İslamiyet öncesi dönemden itibaren Türklerin konar-göçer yaşam stiline bir yansıması şeklinde tezahür etmiş bir atlı spordur. Atın Türk kültüründe özel bir yeri bulunduğu bilinmektedir. Nitekim Kaşgarlı Mahmut’un “at, Türk’ün kanadıdır.” (Atalay, 1992: 48) ifadesi de bunu kanıtlamaktadır. Geçmiş dönemde hem gündelik yaşamda hem de savaş meydanlarında at, Türklerin hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Savaşçılık yeteneklerini atla bütünleştirerek savaş meydanlarında hızlı manevra kabiliyeti edinmişlerdir. Diğer taraftan başta çevgan, cirit, gökbörü olmak üzere atlı sporlar gündelik yaşamlarında bir eğlence, vakit geçirme ve dinamizm aracı şeklinde yer edinmiştir. Bu tür sporlar barış zamanı atların sürekli hazır olmasını sağlayarak sefer zamanında uzun yol kat edebilmelerini mümkün kılarken; ordu millet anlayışıyla yetişmiş halkın da

ani bir savaş ya da baskın karşısında daima canlı ve dinamik kalabilmelerine katkı sağlamıştır. Dolayısıyla ata binme konusundaki yetenekleriyle bilinen ve koşum takımını geliştiren Türklerin bu becerisini atlı sportif faaliyetlerde de göstermesi oldukça doğaldır (Özen, 2012: 35-36).

“Çevgan” sözcüğünün kelime kökeninin sopa manasındaki çûb, çûbigân, çulgân, çuygân ya da çavl’dan geldiği ve bu sebeple Farsça’dan kaynaklandığı; Türk diline de buna benzer şekilde “çöğen” biçiminde geçtiği fakat yaygınlıkla “çevgan” kelimesinin de kullanıldığı belirtilmektedir. Kelimenin Grekçeye ise “tsükanion”, Haçlı Seferleri esnasında Fransızcaya “chicane” ve “chicaner”, Lâtinceye “chugua”, ve “chuca”, İspanyolcaya “choca” ve “chagun”, Almancaya ise “schagun” biçimlerinde girdiği ifade edilmektedir. Kimi kaynaklarda da Tibetçe “pulu”dan geldiği ve günümüzde bu oyuna karşılık “polo” kelimesinin de buradan kaynaklandığı söylenmektedir (Halıcı, 1993: 294). Kaşgarlı Mahmud’un “Divanü Lugati’t-Türk” isimli eserinde de çevgan terimine sıklıkla rastlanmaktadır. Eserde bu kelimeye bazı yerlerde “çovkan” bazı yerlerde ise “çöğen” şeklinde yer verilmiştir (Aliyeva, 2023: 632). Türklerin yerleştiği farklı bölgelerde farklı adlarla anılan, ancak aynı öz ve kurallara göre oynanan “çevgan”, “çöğen” veya “çöğene” adı verilen oyun, bazı bölgelerde “çögan”, “bandal”, “çukanyon”, “tubuk” veya “tuy” olarak da isimlendirilmekteydi (Öztek, 2007: 2). Türklerin bu oyun için genel olarak çevgan veya çöğen ifadesini kullanmalarının nedeni ise Farsça ve Türkçe arasındaki etkileşimle ve Arap alfabesinin her iki dilde kullanılmasıyla açıklanabilir. Bilindiği üzere 1056’dan itibaren bilhassa edebiyat alanında Türk dili Farsça etkisinde kalmıştır (Türkmen, 2009: 483). Her ne kadar bazı oryantalistler ve İslam tarihçileri bu oyunu tamamen "çevgan" adıyla İranlılara atfetseler de, bu tutumun Türk kültürünün bu oyuna katkısını göz ardı edemeyeceği; çeşitli kültürel öğeler ve geçmiş yaşam tecrübelerinin dikkate alınmadan sadece kelime kullanımından dolayı yapılan bu atfın çok doğru olmadığı söylenebilir (Öztek, 2007: 3). Ancak çevgan gibi Farsça kelimelerin kullanılması Türklerin dilinde karşılığının bulunmamasından değildir. Selçuklu zamanı yapılan fetih hareketleri ve diller arası etkileşim sebebiyledir. O dönemde atlı kültüre ve bu kültürün ürünü birçok binicilik sporuna hakim Türklerin, kendi himayesindeki toplumdaki bu oyunu öğrendiğini iddia etmek Türk atlı kültürüne görmezlikten gelmektir (Türkmen, 2009: 484).

Çevgan oyununa dair özelliklere değinmek gerekirse; genellikle 240x160 metrelik geniş bir düz alanda altı veya dört kişilik iki takım tarafından oynanan bir oyundur. Sahanın büyüklüğüne göre takımlarda en fazla 50 oyuncu bulunabilir. Çevgan, 1,20 ila 1,50 m uzunluğunda, ucu kavisli, sapı kanca şeklinde bir sopadır ve oyun, adını bu sopadan almaktadır (Çavuşoğlu, 2008: 164). Oyunda kullanılan 10-15 cm çapındaki toplar, söğüt ya da akçaagaç budağından ya da küçük çakıl taşı etrafına pirinç samanlarının sarılması ve üzerinin deriyle kaplanmasıyla yapılmaktaydı. Oyunun amacı, hakemin saha ortasında yere koyduğu topu yarım saat içinde rakip takımın kalesine sokarak veya belirlenen kaleye vurarak puan kazanmaktır; en çok puanı alan taraf önceden belirlenen ödülü

kazanırdı (Tazegül, 2017: 2158). Görüleceği üzere “çevgan/çevgen/çöğen” oyun esnasında kullanılan sopanın adıdır ve oyun at üstünde sporcuların sopayla bu topu çevirerek ilerletmesi suretiyle oynanmaktadır.

Çevgan oyununun kuralları ilk kez Türkler tarafından ortaya çıkarılmış ve geliştirilmiştir (Güven, 1992: 43). Selçuklu Devleti iktidarı için ise bu sporun önemi, askeri eğitim ve halk açısından serbest zaman etkinliği olmasıdır. Adem-i merkeziyetçi yönetim anlayışı içerisinde Selçukluların ilk örgün eğitim kurumları bilinmektedir. Çok erken dönemlerden itibaren Türklerin askeri eğitim kapsamında binicilik eğitimine de önem verdikleri belirtilmektedir. Bu kapsamda Türkler açısından çevgan, sadece bir oyun olarak düşünülmemelidir (Atabeyoğlu, 1984: 106). Nitekim çevgan için kullanılan atlar bile özenle seçilmekteydi. Atın topun üzerine sıçrayabilmesi, hızlı sürüş sırasında kısa dönüşler yapabilmesi, aniden durabilmesi, hızlı hareketlerle rakibi geçebilmesi, binicisinin istediğini çabuk kavrayabilmesi ve gürültüden korkmaması çevgan atında aranan özelliklerdi. Ayrıca çevgan oyununun zeminle ilişkisi sebebiyle yere yakın ve tıknaz atlar tercih edilirdi (Pakalın, 1983: 360). Ayrıca o dönemde bu oyunun çok yaygın olduğu, Arap ve Bizans toplumlarında da oynandığı bilinmektedir. Oyunun bugün dünyada “polo” adıyla tanınması ise XIX. yüzyılın başlarında İngiltere'nin Kuzey Hindistan ve Afganistan işgali sırasında gerçekleşmiştir (Eyduran, 2009: 83).

Eski Türklerde Çevgan

Eski Türklerde savaş dışı günlerde eğlence amaçlı şenlikler tertip edilir ve bu şenliklerde bilhassa atlı spor müsabakalarına da yer verilirdi. O dönemdeki spor etkinlikleri, insanı fiziksel ve zihinsel açıdan zinde tuttuğu gibi, doğayla ve düşmanla mücadeleye de hazırlıyordu. Bu bakımdan spor, İslamiyet'in kabulünden önce atlı göçebe geleneğini sürdürmeye çalışan Orta Asya Türkleri ile daha sonraki Türk devletleri için ayrı bir önem taşıyordu (Eyduran, 2009: 84). Çevgandan sonra atlar günde 90 km durmadan yol alabilecek düzeye ulaşıyordu (Türkmen, 2014: 33). Bu nedenle günde uzun mesafeler kat etmek zorunda kalan Türk ordusu için ideal bir spordu. Orta Asya Türkleri göçebe yaşamlarından ötürü gün boyu sürekli yolculuk yapabilecekleri, savaşlara dayanıklı, hızlı ve dayanıklı atlara ihtiyaç duyulmaktaydı. Esasen vur-kaç taktiğini kullanan Türklerin, düşmana büyük bir hız ve kuvvetle saldırıp, ardından yüksek hızla kaçabilmeleri gerekiyordu. Bu nedenle hızlı ve yorulmak bilmez atlar savaşın kazanılması açısından büyük fark yaratıyordu. Dolayısıyla küçük yaşlarda ata binmeye başlayan Türklerin binicilik sanatında köklü gelenek ve tecrübeleri vardır. Hayatı askeri bir atmosferde geçen Türk bozkır halkının başarısında şüphesiz askeri hazırlıkları andıran çevgan türü atlı sporların rolü büyüktür (Esin, 2017: 1318). Yazılı eserlere göre de atlı spor oyunlarından çevgan oyununun İslamiyet öncesi Türkler arasında bilindiği ve çok uzun zamandır oynandığı söylenebilir. Nitekim Firdevsi'nin *Şehnâme* isimli eserinde Keyâniyan sülalesine mensup Siyavuş'un Turan hükümdarı Afrasiyap'a giderek çevgan oynadığını söylemesi, bu oyunun Turan

kökenli olabileceğinin kanıtıdır (Halıcı, 1993: 295). Ayrıca çevganın, eski Türkler tarafından dördüncü ve beşinci aylarda Kurban Bayramı'nda diğer spor müsabakalarıyla birlikte oynandığı, tahta çıkış törenlerinde de çevgan müsabakalarına yer verildiği belirtilmektedir (Öngel, 2001: 241). Öte yandan çevganın eski Türklerin avcılık kültüründen geldiği de söylenmektedir. Bu bilgiye göre fare türlerinden misk faresini at sırtında kovalayarak insanların ellerindeki sopalarla yakalamaya ve midesindeki kokudan esans elde etmeye çalıştıkları belirtilmektedir. Türklerin atlarıyla keçe biçimindeki topları kovalayarak ve vurmaya çalışarak gerçekleştirdikleri çevgan sporunun avcılık maharetlerini geliştirdiği düşünülmektedir (Elibol, 2023: 34). Çok erken dönemlerden itibaren savaşçılık ve avcılık özelliklerini canlı tutmak ve geliştirmek, günlük hayatta ise eğlenmek amacıyla oynanan çevgan oyunu sadece erkeklerin değil, kadınların da oynamayı sevdiği bir oyundu. Oyun esnasında oyunun ritmine göre farklı tempolarda ezgilerle de eşlik ediliyordu (Öngel, 2001: 260). Halkın bu oyuna rağbeti o kadar fazlaydı ki, geceleri bile 10 metrelik mumlarla aydınlatılan alanlarda oynuyorlardı. Çevgan topları ise altın kutularda saklanıyor ve kırmızı deriyle süsleniyordu (Kinzler, 1947: 92). Çevganda kullanılan topa dahi bu kadar ihtimam gösterilmesi, oyuna halk arasında verilen önemi göstermektedir.

Türkiye Selçuklularında Çevgan

Orta Asya'dan Anadolu'ya göç eden Türkler, burada da asker millet olma özelliklerini sürdürmüşler ve kültürel değerlerini, eğlence anlayışlarını ve yaşam stillerini de beraberlerinde taşımışlardır. Bu nedenle askeri nitelik taşıyan ve savaşa hazırlık niteliğinde olan avcılık, cirit atma, çevgan, okçuluk, halka kapma, gülle atma, güreş gibi sporlar Selçuklular döneminde de Türklerin hayatında yer edinmeye devam etmiştir (Yalçın vd., 2024: 33). Selçukluların askeri alandaki önemlerinden dolayı önem verdikleri konuların başında at eğitimi gelmekteydi. Büyük bir özveriyle aralıksız verilen eğitimler sayesinde mükemmel savaş atları elde ediliyordu. Çevgan oyunları ve mızraklı biniş eğitimleriyle atlar, günde yaklaşık 90 km'yi hiç durmadan gidebilecek seviyeye getirilebiliyordu (Esin, 2017: 1315; Aliyeva, 2023: 629). Çevgan oyununun eğlence, dinlenme ve gelişmeye odaklı askeri bir spor olması, hükümdarların özel hayatlarında ona önemli bir yer kazandırmıştır. Buna yönelik pek çok örnek vermek mevcuttur. Örneğin Tuğrul Bey'in Gazne'yi ele geçirmesinin ardından meydan olarak nitelendirilen bir alanda çevgan oynadığı ve halife Abdürreşid'in de onu izleyerek alkış tuttuğu bilinmektedir. Sultan Melikşah'ın da Bağdat'a vardığında el-Halba'ya giderek çevgan ve top oynadığı belirtilmiştir (İbn'ül Esir, 1987: 141; Kazvini, 2018: 320).

Türkiye Selçuklu Devleti döneminde de çevgan sevilerek oynanan bir meydan oyunu olmayı sürdürmüştür. Selçuklular döneminde meydanların törenler, şenlikler, bayramlar ve büyük cemaat namazlarının yanı sıra Türk kültüründe önemli yeri olan cirit atma, çevgan, binicilik gibi sporlar için

antrenman ve yarışma alanı olarak kullanıldığı bilinmektedir (Yalçın vd., 2024: 34). Selçuklular medreselerde verdikleri eğitimle zihinleri örgün eğitime, “Gök Meydanlar” olarak nitelenen bu geniş alanlarda da bedenleri askeri eğitime tabi tutmak suretiyle nüfusu bir yandan daha üretken hale getirirken bir taraftan da çeşitli kültürel faaliyetler ve etkinliklerle halkı kontrol etmişlerdir. Spor faaliyetleri, ödül ve cezalar bedenler üzerinde kontrol sağlıyordu (Metin, 2013: 209). Selçuklu Devleti’nde gök meydanlar ve spor medreseleri önemli spor kuruluşları olarak öne çıkıyordu. Bunlar dönemin kendine özgü yapısı içerisinde hem askeri hem de sosyo-kültürel hizmetler sunan kurumlardı. Selçuklu devleti şehirlerinde göl meydanlar, Şahne’ye bağlı meydan emiri idaresinde düzenli hizmet sunuyordu. Selçuklu kaleleri yakınlarındaki yerleşim yerlerindeyse Kale Muhafızı Kutval’e bağlı şekilde yine meydan emirinin yönetiminde hizmet veriyordu. Spor tekkeleriye şehirlerde kadıya bağlı şekilde tekke şeyhlerinin kontrolündeydi. Yerleşim yerleri dışında kalan Türk boylarında ise Göktürklerden intikal eden gelenekle açık ve kapalı olmak üzere yaylak ve kışlak spor evlerinde eğitsel, askeri ve sosyo-kültürel faaliyetler sürdürülmüştür. En iyi savaşan toplum olmak amacıyla tüm olanakları kullanan devletin, bu amacına ulaşmasında “Gök Meydanlar” ve “Spor Tekkeleri” önemli rol oynamıştır. Askeri eğitimlerin haricinde “Gök Meydanlar” ve “Spor Tekkeleri” halkın kullanımına da açılmıştır. Böylece bu alanlarda halkın çeşitli spor dallarında eğitim görmelerine imkan tanınırken rağbet gören spor dallarının ekipmanlarının üretimine yönelik işletmelerin kurularak Selçuklu ekonomisinin gelişmesine katkı sağlanmıştır (Günel, 2019: 1512). Türkiye Selçuklularının önemli yerleşim merkezlerinden Konya Erzurum, Erzincan ve Kayseri’de çeşitli idman araçlarına dair kalıntılara rastlanması da bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin Konya’da Selçuklu sultanlarının türbesinde biri 78 cm boyunda ve 19 kg ağırlığında, diğeri ise 90 cm boyunda ve 9 kg ağırlığında iki lobut bulunmuştur. Lobutların sırt ve kol adalelerinin gelişmesi ve güçlenmesinde kullanıldığı ifade edilmektedir (Demirci, 2021: 225). Bu çerçevede çevganın Selçuklularda rağbet gören bir oyun olduğu söylenebilir. Nitekim devrin önemli mutasavvıflarından Yunus Emre’nin Divan’ında da çevgan ile ilgili benzetmelere rastlamak mümkündür (Boz, 2021: 78, 344):

“kim ala bu topı çevganumuzdan

top uran meydanda çevgan benümdür.”²

“niçe bir ışk meydanında nefis atın segirdürem

ya niçe bir başımı top eyleyüp çevgan olam”³

Diğer taraftan Türkiye Selçukları döneminde halkın da izleyebileceği önemli meydanlarda müsabakalar tertip edilmiştir. Konya, Erzurum, Kars, Niğde, Bitlis ve Kayseri şehirlerinde bulunan

² Çevgan oyunundaki topumuzu kim alabilir; meydanda çevgan ile topa vuran benim.

³ Nasıl, bir aşk meydanında nefis atını koştururum; nasıl, başımı top yapıp çevgan oynarım?

meydanlar bunlardan bazılarıdır (Başbuğ, 1986: 33). Türkiye Selçuklu hükümdarları yaz aylarını yazlık saraylarda ve özellikle de Kayseri'de geçirdikleri için çeşitli eğlence etkinliklerinde en çok sözü edilen meydan Meşhed ovasıydı. İbn Bibi'nin I. Alâeddin Keykubad ile ilgili olarak “Meşhed meydanında bir süre yürüdü, sonra atının dizginlerini sahaya doğru çevirdi ve sabaha kadar at sürerek çevgan oynadı.” (İbn Bibi, I, 1996: 453) ifadelerinden Meşhed Ovası'nın oldukça geniş olduğu ve çevgan oyunu için tahsis edilmiş ayrı bir saha alanının bulunduğu anlaşılmaktadır. Başkent Konya'da ise bu etkinlikler şehrin kuzeyinde yer alan meydan ile saltanat kasrının da olduğu Filobad düzlüğünde gerçekleştiriliyordu (Ersan, 2006: 76). Türkiye Selçuklu sultanları, savaş dışında zamanlarını ordunun belli bir kısmıyla birlikte spor ve askeri manevralar yaparak, cirit ve çevgan oynayarak, yürüyüş yaparak ve av partileri tertip ederek geçirirlerdi (Kesik, 2011: 157-158).

I. Gıyâseddin Keyhüsrev sonrasındaki neredeyse tüm sultanların bu oyunu düzenli olarak oynadıkları bilinmektedir (İbn Bibi, 1996). Türkiye Selçuklu Sultanlarından I. Gıyâseddin Keyhüsrev'in, memleketinden uzakta gurbet hayatı yaşadığı dönemde Halep hakimi el-Melik ez-Zahir'i ziyaret ettiği, Halep'te onu karşılayanların eğer Sultan çevgan oynamak isterse ona memnuniyetle hizmet edebileceklerini söyledikleri ifade edilmektedir (Kaymak, 2013: 15).

Türkiye Selçuklu Devleti'nde ordu sefere çıkmak için toplandığında da padişahın önderliğinde çeşitli savaş oyunları ve eğlencelerin düzenlendiği bilinmektedir. Bunun savaş öncesi askere moral verme ve askeri idman amacıyla yapıldığı düşünülmektedir. Nitekim Ermeni Tekfur Leon'a karşı sefer öncesinde I. İzzeddin Keykâvus, Yabanlu Pazarı'nda ordu için eğlence meclisleri düzenlemişti. Ordu Suriye tarafından ilerleyerek Elbistan'da konaklandığında çevgan oynanmış, eğlence meclisleri tertip edilmiş ve hükümdar seyrana çıkmıştır. I. İzzeddin Keykâvus'un, Ermeni Tekfur Leon'un teslimiyeti sonrasında da Kayseri yakınlarında sevinçle çevgan oynadığı kaydedilmektedir. Galibiyet sevinciyle hükümdar, sevdikleriyle birlikte Kayseri'de çevgan oynayarak, eğlenerek vakit geçirmiştir (İbn Bibi, I, 1996: 183, 204).

Sultanların önemli gelişmelerin ardından kutlama amacıyla da çevgan oynadıkları anlaşılmaktadır. I. İzzeddin Keykâvus'un Mengücek hanedanından Melik Behramşah'ın kızıyla evliliğinde gösterişli ziyafetler ve çeşitli oyunlar tertip edilmiştir. Düğün yaklaşık bir hafta boyunca sürmüştür. Erzincan emirlerine 500 hil'at, 700,000 dirhem gümüş akçe, 100 at, 100 katır ve çeşitli kumaşlar hediye edilerek derecelerine göre dağıtılmış, daha sonra emirler hil'atlerini giyerek Sultanın elini öpmüşler ve memleketlerine gönderilmişlerdir. Sultan, devlet erkânı ve beyler ise âdet gereği top ve çevgan oynamışlardır (İbn Bibi, I, 1996: 192-200.). I. Alâeddin Keykubâd'ın da haftada iki kere çevgan oynadığından ve çevgana olan ilgiyi, sevgiyi yaygınlaştırmak için büyük şehirlerde çevgan meydanları oluşturduğundan bahsedilmektedir (Yalçın vd., 2024: 33). Ayrıca Alâeddin Keykubâd'ın da sefer öncesi ve sonrasında çevgan oyunu tertip ettiği görülmektedir. Dolayısıyla

Türkiye Selçuklularında sefer öncesi ve sefer sonrası çevgan oyununun askeri disiplin ve motivasyonel katkısının yanında bir gelenek şeklinde sürdürüldüğü söylenebilir. I. Alâeddin Keykubâd, Alaiye kalesinin alınmasının ardından Konya'ya gelmiş, burada çevgan oynamak için askeri süvarileri çağırtmıştır. Onlar da at üzerinde çevgan oynamışlardır (İbn Bibi, I, 1996; 258.). Erzincan'ın fethinden önce ise Sultan'ın Kubadâbâd'a giderek orada bir ay kaldığı, bu süre zarfında avlanarak, çevgan oynayarak ve müzik dinleyerek vakit geçirdiği, daha sonra ise Kayseri'ye gittiği ifade edilmektedir. Yassı Çemen Muharebesi'nden bir gün önce de I. Alâeddin Keykubâd, Sivas meydanında çevgan oynamıştır. Çevgan oyununun daha çok askeri süvarilerin eğitilmesi için kullanılan bir oyun olmasından dolayı savaş öncesinde oynandığı düşünülmektedir (İbn Bibi, I, 1996; 366, 411). Yine 1237 senesinin Ramazan Bayramı'nda Amid'e sefer yapmak amacıyla ordusuyla Meşhed Ovası'nda toplanan I. Alâeddin Keykubad'ın bayramını kutlamak için çeşitli ülkelerden elçiler gelmiştir. Elçiler arasında Eyyübî meliklerinin elçileri de bulunuyordu. Selçuklu Sultanı burada elçiler onuruna büyük bir ziyafet düzenlemiştir. Çeşitli çalgılar ve şarkıcıların katıldığı müzik ziyafeti ile bezm meclisi düzenlenmiş, altın ve gümüş tabaklarda servis edilen yemekler yenilmiş, şerbetler içilmiştir. Şenliklere bizzat katılan I. Alâeddin Keykubad, mücevherlerle süslü kıyafetiyle tören alanına gelmiştir. Görkemli bir tören atmosferinde gerçekleşen bayram kutlamalarında Sultan, Eyyübî elçileriyle çevgan oyunu oynamıştır (Kösali Muş, 2020: 946). Sultan I. Alâeddin Keykubad'ın Eyyübî meliklerinden Melik Eşref ile görüşmesi esnasında da çevgan oynadığı belirtilmektedir. Oyun esnasında hükümdarın tam üç kere çevganı yere düşürdüğü ve içinde de Melik Eşref'in saygıyla atından inerek çevganın topuzunu öpüp Sultan'a verdiği kaydedilmiştir (Kaymak, 2013: 15). İlginç bir şekilde bu durum, oyun ve eğlence sırasında bile devletler arasındaki hiyerarşinin unutulmadığını göstermektedir. Kalonoros'un fethi sırasında da Sultan, çevgan ve cirit atmada usta komutanların meydana toplanmasını istemiştir. Kurulan takımlarla beraber Sultan çevgan oynamış ve oyun sırasında maharetlerini sergilemiştir (Yalçın vd., 2024: 34). Köseadağ Muharebesi öncesinde ise Sivas'a gelen Sultan II. Gıyaseddin Keyhüsrev, burada kendisine katılacak olan askeri gücü beklerken çevgan oynayarak, avlanarak ve yiyip içerek vakit geçirmiştir (Ersan, 2006: 80). Türkiye Selçuklu hükümdarlarından III. Alâeddin'in, Ramazan ayındayken Kadir gecesine denk gelen bir günde, gününü meydana at sürüp çevgan oynayarak geçirdiği ve aşırı susuzluk yaşadığı belirtilmiştir (İbn Bibi, I, 1996: 289). Bazı sohbet ve istişarelerin de av, çevgan gibi uygulamalar esnasında gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Merçil, 2011: 243). Türkiye Selçuklularının diğer hükümdarlarından II. Süleymanşah, I. İzzeddin Keykavus, II. Gıyaseddin Keyhüsrev ve Alaeddin Siyavuş'un da çevgân oynayan sultanlardan olduğu ifade edilmektedir (Kaymak, 2013: 15).

Türkiye Selçuklu Devleti'nde çevganın emirler arasında da oynandığı bilinmektedir. Devletin son dönemlerinin önemli emirlerinden biri olan Eminateddin Mikail, çevgan oynayan devlet adamlarındandır (Kaymak, 2013: 15). Bu bağlamda çevgan sporunun Türkiye Selçuklularında

ağırlıklı olarak savaşa hazırlanan veya halihazırda savaştaki askerlerin askeri eğitiminde kullanıldığı söylenebilir. Eski Türklerden itibaren Türklerin asker millet oluşu ve göçebe yaşam tarzının bir uzantısı olarak Türkiye Selçuklularına intikal eden bu sporun, savaş öncesi ve sonrasında askeri talim ve askere moral vermek amacıyla, çeşitli önemli günlerde eğlence amacıyla oynandığı, hem devlet erkani hem de toplum tarafından büyük meydanlarda icra edilen toplumsal nitelikli önemli bir atlı spor olduğu ve Türk kültürünün bir ögesi şeklinde günümüze kadar geldiği anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çevgan, eski Türklerde konar-göçer yaşam tarzının ve asker millet anlayışının bir uzantısı şeklinde toplumsal hayata entegre edilen bir atlı spor dalıdır. Türklerin savaşçılık özelliklerini korumaları, daima dinamik ve savaşa hazır konumda bulunmaları açısından savaş dışı dönemlerde hem askeri talim hem de eğlence amacıyla geniş alanlarda oynanmıştır. Çevgan oyunu sayesinde atların da dinamik ve hızlı olmaları sağlanarak eğitimlerinde yararlanılmıştır. Türklerin İslamiyet'i kabulü ve Anadolu'ya göçüyle beraber savaşçılık özellikleri devam ettiğinden çevgan oyunu Büyük Selçuklularda ve Türkiye Selçuklularında da yer bulmuştur. Türkiye Selçuklu Devletinde çevgan oyunu için başta Konya, Kayseri, Niğde, Erzurum, Kars, Bitlis gibi dönemin önemli yerleşim yerlerinde büyük meydanlarda çevgan oynanmıştır. Türkiye Selçuklu sultanları arasında oldukça popüler olan bu spor, savaş öncesinde askere moral vermek ve talim amaçlı, savaş sonrasında da kazanılan zaferlerde kutlama amaçlı oynanmıştır. Kaynaklarda savaş öncesi ve sonrasında özellikle I. İzzeddin Keykâvus ile I. Alâeddin Keykubad dönemlerinde çevgan oynandığına dair kayıtlara rastlamak mümkündür. Ayrıca düğün gibi bayram gibi önemli günlerde de çevgan müsabakaları düzenlenmiştir. Nitekim I. İzzeddin Keykâvus'un düğününden sonra devlet erkaniyle çevgan oynadığı, I. Alâeddin Keykubad'ın da bayram kutlamalarında çevgan müsabakaları düzenlediği görülmektedir. Türkiye Selçuklularının diğer hükümdarlarından II. Süleymanşah, I. İzzeddin Keykavus, II. Gıyaseddin Keyhüsrev ve Alaeddin Siyavuş da çevgan oynayan sultanlardandır. Çevgan oyunu sadece devlet erkani arasında değil halk arasında da bilinen ve oynanan bir spor olmuştur. Kısacası toplumsal yaşam dinamikleriyle beraber Türklerin hayatında yer edinen bu spor dalının, Türkiye Selçuklularında saray hayatı ve toplumsal hayatta yer edinerek, edebiyatta ve sanatta kendisinden söz ettirmesi, günümüzde ise otantik bir ritüel şeklinde varlığı, kültürel miras açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Aliyeva, S. (2023). At ve at kültürü, çevgan oyunu ve mesihi yaratıcılığında izleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 628-637.
- Atabeyoğlu, C. (1984). *Olimpiyatlar*. İstanbul: Dışbank Yayınları.
- Atalay, B. (1992). *Divanü Lügati't Türk tercümesi 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Başbuğ, H. (1986). *Aşiretlerimizde at kültürü*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Boz, E. (2021). *Yunus Emre, Divan (Fatih Yazması)*. Ankara: Uzman Matbaacılık.
- Çavuşoğlu, A. (2008). Çevgan/çöğen oyunu kültürü ve edebî, tasavvufî metinlerde yansımaları. *İSTEM*, 6(11), 159-174.
- Demirci, M. (2021). Selçuklularda spor ve idman faaliyetleri. *İslâm'da Dayanışma ve Spor* (M.R. Akpınar Ed.). Keykubat Matbaa: Konya.
- Elibol, R. (2023). *Ortaçağ'da aristokrat bir eğlence: Çevgan oyunu ve pratikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Martin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Ersan, M. (2006). Türkiye Selçuklularında devlet erkânının eğlence hayatı. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 21(1), 73-106.
- Esin, O. (2017). Orta Asya ve Anadolu ekseninde eski Türklerin hayatında önemli bir figür: At. *Ulakbilge*, 5(14), 1315-1334.
- Eyduran, A. (2009). Türk kültürü ve edebiyatında çevgan oyunu. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (53), 83-114.
- Güven, Ö. (1992). Spor anlayışımız ve sporun sosyo-psikolojik işlevi. *G.E.F. Dergisi*, 8(1), 40-48.
- Halıcı, F. (1993). "Çevgân", *TDV Diyanet İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları.
- İbn Bibi (1996). *El-evâmirü'l Alâiye fi'l-umûri'l-Alâiyye (Selçukname I)*. (M. Öztürk, Haz.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İlker Günel - Abdurrahman Kepoğlu, "Büyük Selçuklu Devletinin İktisadi Anlayışı Ve Gök Meydan Ve Spor Tekkesi Kurumlarının Eğitim Yönetimi Yapıları Ve Ekonomiye Etkileri", *Turkish Studies Social Sciences*, Volume 14 Issue 4, 2019, p. 1499-1513, s.1512.
- Kaymak, S. (2013). Selçuklu'nun çevgânı Avrupa'da oldu polo. *Yedi Kıta*, (Kasım 2013), 13-15.
- Kazvini, Hamdullah Müstevfi (2018). *Tarih-i Güzide*. (M. Öztürk, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kesik, M. (2011). *At üstünde Selçuklular, Türkiye Selçukluları'nda ordu ve savaş*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kinzler, İ. (1947). *Die leibesübungen der zentralasia tischen völker inauguraldissertation zur eirangung*. Grazim: Des Doktorgrades, Grazim.
- Kösali Muş, S. (2020). I. Alâeddin Keykubad dönemi (1220-1237) Türkiye Selçuklu Devleti ve Eyyübîler arasındaki elçilik ilişkileri. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4), 939-951.
- Merçil, E. (2011). *Selçuklularda saray ve saray teşkilatı*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Metin, Y. (2013). Türkiye Selçuklu şehirlerinde "Meydan" kültürü. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 28(1), 209-222.
- Öngel, H. B. (2001). *Türk kültür tarihinde spor*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özen, N. (2012). *Türk kültür tarihinde spor ve Türklerin spora katkıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Öztek, İ. (2007). Çöğen. *Türkiye Olimpiyat Derneği Dergisi*, (3), 1-4.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü 2*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tazegül, Ü. (2017). Farklı toplumlarda polo sporu. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 2150-2161..

- Türkmen, M. (2009). Düünden bugüne Türk toplumlarında çevgen / çöğen / çevgan / polo oyununa genel bakış. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (183), 479-492.
- Türkmen, T.A. (2014). *Selçuklularda at ve atçılık kültürü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Yalçın, Y., Turan, F. & Korkmaz, S. (2024). Alaaddin Keykubat döneminde (1220-1237) spor ve uygulama alanları. *Herkes İçin Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 6(1), 32-46.



Sehî Bey Divanı'nda Gönül

(Heart in the Divan of Sehî Bey)

Metin Aydın¹, Selahattin Aydın²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

12/11/2024

Kabul edildi/Accepted:

30/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1583941

Gönül kavramı Türk edebiyatının tüm safhalarında olduğu gibi Klasik Türk edebiyatında da önemli bir yere sahiptir. Farsça "dil", Arapça "kalb ve fu'ad" sözcüklerine karşılık gelen gönül kavramı sözlükte; "iman, sevgi ve nefretin, iyi ve kötü bütün duyguların kaynağı olduğu kabul edilen kalbin manevi yönü" olarak tanımlanmaktadır. Klasik Türk şiirinde gönül sözcüğü; saray, harabe, ev, köle, müşteri, padişah, ayna, pervane, kuş, deli, ârif, ölü, av, avcı, çocuk, pehlivan, gül bahçesi gibi birçok kavram ile benzerlik ilişkisi içinde kullanılmıştır. Ayrıca divan şairleri gönlü akıldan üstün tutmuş ve onu aşk hazinesinin bulunduğu yer olarak yüceltmişlerdir. Gönül, kimi zaman da âşğın dert ortağı veya onu sıkıntılara düşüren bir konumda karşımıza çıkmaktadır. Klasik Türk şiirinde gönül kavramının tasavvufi çerçevede de sıklıkla işlendiğini görmekteyiz. Bu tür şiirlerde gönül, ilahî aşkın merkezi konumundadır. Bu yüce konumundan dolayı saf olarak kalmasına, kibir ve nefret gibi günahlarla kirlenmemesine özen gösterilmelidir. Bu makalede Sehî Bey Divanı'nda gönül kavramının hangi bağlamlarda kullanıldığı saptanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sehî Bey, gönül, divan, klasik Türk şiiri, âşık

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Aydın, M. & Aydın, S. (2024). Sehî bey divanında gönül. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 188-205. doi: 10.48174/buaad.1583941

Summary

Classical Turkish literature is a literary tradition that has existed for six centuries and has been a mirror of the deep-rooted culture and civilization of the Turkish nation. Although very valuable works have been produced in this field in the prose genre, classical Turkish literature has shown itself as a poetry literature. The backbone of classical Turkish literature, and therefore of classical Turkish poetry, is the theme of love. The heart is at the center of love as it is at the center of the body.

The heart can take on all the responsibilities that the lover takes on in classical poetry. Sometimes it is majnun, sometimes it is a dervish, sometimes it is a prisoner. It is the one who is drunk and the one who is in love. Sometimes it is Moses who is manifested on Mount Tur. Sometimes it is Mount Tur itself. Sometimes it is a jewel, sometimes a treasure full of jewels, and sometimes it is the ruin where this treasure is hidden. It is the heart that is a servant, a slave at the door of the beloved and generous like a sultan. The tavern and the mosque are both the heart. The heart is both the place where the secret of love is hidden and the place where this secret is manifested. Sometimes it is the lover and sometimes it is the rival of the lover. When it is in the lover, it is the place of love, when it is in the rival, it is the place of grudge and hatred.

The concept of heart has an important place in Classical Turkish literature as in all stages of Turkish literature. Many figures of speech are based on the word "heart" and many metaphors in classical Turkish poetry are created using this word. Heart is one of the most important materials used by the poet in the creation of his poetry. The concept of heart, which corresponds to the Persian word "dil" and the Arabic word "kalb", is defined in the dictionary as "the spiritual aspect of the heart, which is accepted to be the source of faith, love and hate, and all good and bad feelings". In classical Turkish poetry, the word heart is used in a relationship of similarity with many concepts such as palace, ruin, house, slave, customer, sultan, mirror, pervane (a winged insect), bird, madman, wise, dead, hunt, hunter, child, wrestler, rose garden. In addition, divan poets prioritized the heart over the mind and glorified it as the place where the treasure of love is located. Heart sometimes appears as the lover's partner in trouble or in a position that causes him trouble.

¹İzollu Çok Programlı Anadolu Lisesi, Öğretmen, aydin_metin@msn.com, Orcid: 0000-0002-2446-397X

²Kuyulu Ortaokulu, Öğretmen, selahattin@gmail.com, Orcid: 0009-0009-4247-7273

The heart is likened to a sea or ocean, mainly in terms of being wavy, overflowing, and having no end. Sometimes the sea becomes love, and the heart becomes the ship in that sea. Sometimes it is the wine itself, sometimes a tavern, and sometimes the place where the wine is made and sold. It is the slave and beggar of the beloved. It is Majnun, it is Farhad. The lover's heart constantly wants to be together with the beloved. Most of the time, even though the lover complains that he is in a difficult situation, he cannot prevent it. The lover is happy and peaceful to the extent that he is close to his beloved. The heart will also be happy to the extent that it is close to the beloved. Another aspect of the concept of heart is the heart of the beloved. The cruel, hard heart of the beloved appears before us in contrast to the suffering heart of the lover.

The heart is accustomed to troubles, it has wisdom. We see that the concept of heart is frequently used within the Sufi framework in classical Turkish poetry. In such poems, the heart is the center of divine love. Because of this exalted position, care should be taken to keep it pure and not to contaminate it with sins such as arrogance and hatred. In poems expressing both human and divine love, the heart is held superior to the mind. Sufism, which is an important source in the formation of Divan poetry, is based on love.”

For Turkish literature, more specifically for classical Turkish literature, the word “heart” is of great importance. The heart is the only place where the human self experiences all material and spiritual emotions. In this article, it is tried to determine in which contexts the concept of heart is used in Sehî Bey's divan.

Keywords: Sehî Bey, heart, divan, classical Turkish poetry, lover.

Giriş

Farsça “dil”, Arapça “kalb ve fu’âd” anlamlarına gelen gönül, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Sevgi, istek, düşünüş, anma, hatır vb. kalpte oluşan duyguların kaynağı” (TDK, 2005: 777) şeklinde tanımlanmaktadır. Dünya edebiyatlarının tamamında önemli bir yer tutan “gönül” kavramına, Türk edebiyatının bütün dönemlerinde sıklıkla rastlamak mümkündür.

“Gönül kelimesinin en eski Türkçede söylenişi, kön-kül’dü, zamanla köngül sesini ve yüzyıllarca bu sesle kullanıldı. Ona gönül sesini veren Türkiye Türkçesidir” (Banarlı, 2007: 80).

“Aşkın mekânı olarak gönül, aşk ile ilgili her türlü gelişmenin algılandığı, her türlü tecellinin meydana geldiği çok yönlü ve hassas bir yapıya sahiptir” (Yıldızhan, 1997: 9). Divan şairleri de şiirlerinde “kalb, gönül, dil” sözcüklerini sıklıkla kullanmışlardır:

Kimsenün hîç gönül âyînesini kırma sakın

Yohsa bin neşter olur hakkuna her bir mir‘ât *Belîğ, G³.17/3*

Sakın kimsenin gönül aynasını kırma. Yoksa o aynadan her bir parça senin için neşter olur.

Bir sınık gönül ele alup imâret eyle kim

Hak evin ma‘mûr ider şunlar ki gönül yaptılar *Rumelili Za‘îfî, G.73/3*

Kırık bir gönlü tamir etmeye çalış. Gönül yapanlar, Allah evini ma‘mûr etmiş olurlar.

Gönül yıkma gönül yap cins ü mezheb etmeyip tefrîk

Eder bu hak sözü yerde beşer gökde melek tasdîk *Fennî, Müsb.1/3*

³ Makalede nazım şekillerini ifade etmek için kullanılan kısaltmalar şunlardır: G. (Gazel), K. (Kaside), Müf. (Müfred), Müsb. (Müsebba).

Hiç kimseyi ayırmadan gönül yapmaya çalış, gönül yıkma. Bu sözü; yerde insanlar, gökte melek tasdik etmektedir.

Harâbelerde yatan mürde dilleri şâd it

Yıkuk gönülleri yap sen de Ka'be bünyâd it *Süheylî, G.30/1*

Harabelerde yatan ölü gönülleri mutlu et. Sen de Ka'be yapmak istiyorsan yıkık gönülleri tamir etmeye çalış.

Günümüzde de gönül kelimesinin yer aldığı birçok atasözü, deyim ve tamlamaya (Gönül almak, alçak gönüllü, gönül hoşluğu, gönül yapmak, yufka gönüllü, gönlü düşmek, gönlü kalmak, gönlü kırılmak, gönlü zengin, gönlüne taht kurmak, gönül vermek, gönül avutmak, gönül borcu, gönül dostu, gönül evi, gönül gözü, gönül huzuru, gönül köprüsü, gönül yarası, gönül yıkmak, gönül bağlamak, gönül derdi, gönül kuşu, gönül tahtı, gönül gözü...) rastlamak mümkündür.

“Gönül, şairin esinlerinin belirlediği, şiirlerinin zuhur ettiği kaynaktır. Gönül bir bakıma şairin kendisidir ya da şair gönülden ibarettir. Gönül insanın tüm manevî varlığının ve ruhî faaliyetlerinin merkezidir” (Güler, 2014: 64).

Gönül, tasavvuf ehline insanı Allah'a ulaştırmada en dolaysız ve kestirme yollardan birisi olarak kabul edilir. Tasavvuf yolunu 'gönül yolu' olarak kabul eden ve insanı 'gönül'den ibaret sayan bir bakış açısından söz etmek mümkündür (Akbalık, 2013: 22). Kalb; sûfilerin hemen hepsi tarafından vücutta kendine ait işlevini gören basit bir organ olarak değil de insanın mânevî dünyasında çok önemli işlevleri olan adeta her şeyin başladığı ve bittiği nokta olarak kabul edilen bir yer olarak görülmüştür (Yalçın, 2019: 34).

Kur'an-ı Kerim'de kalb kavramının doğrudan yer aldığı ayetlerden bazıları şunlardır⁴:

“Allah, onların kalplerini ve kulaklarını mühürlemiştir. Gözleri üzerinde de bir perde vardır. Onlar için büyük bir azap vardır.” (Bakara, 2/7).

“Kalplerinde münafıklıktan kaynaklanan bir hastalık vardır. Allah da onların hastalıklarını artırmıştır. Söyledikleri yalana karşılık da onlara elem dolu bir azap vardır.” (Bakara, 2/10).

“Sonra bunun ardından kalpleriniz yine katılaştı; taş gibi, hatta daha katı oldu. Çünkü taş vardır ki, içinden ırmaklar fişkirir. Taş vardır ki yarılr da içinden sular çıkar. Taş da vardır ki, Allah korkusuyla (yerinden kopup) düşer. Allah, yaptıklarınızdan hiçbir zaman habersiz değildir.” (Bakara, 2/74).

⁴ Ayet mealleri, <https://www.kuranmeali.com> adresinden alınmıştır. [Erişim Tarihi: 26. 08. 2023]

“Biz onların kalplerini ve gözlerini ters döndürürüz de ilkin ona iman etmedikleri gibi (mucize geldikten sonra da inanmazlar) ve yine onları azgınlıkları içinde bırakırız da bocalar dururlar.” (En’âm, 16/110).

“İşte onlar, Allah’ın; kalplerini, kulaklarını ve gözlerini mühürlediği kimselerdir. İşte onlar gafillerin ta kendileridir.” (Nahl, 16/108).

Klasik Türk şiirinde gönül ve aşk temalı birçok çalışma bulunmaktadır⁵. Biz de bu çalışmamızda XVI. yüzyılda *Heşt Behişt* adlı tezkiresi ile öne çıkan Sehî Bey’in Divanı’ndan⁶ hareketle gönül kavramıyla ilgili tasavvurları ele aldık.

SEHÎ BEY DİVANI’NDA GÖNÜL

1. Sevgiliye Düşkün Olması ve Ona Ulaşmaya Çalışması

Âşığın gönlü sürekli olarak sevgili ile bir arada olmayı ister. Çoğu zaman âşık, zor duruma düşmesinden dolayı şikayetçi olsa da bu duruma engel olamaz. Sehî Bey de beyitlerinde gönlünün bu arzusunu dile getirmektedir:

Cânâne kûyına yine dil azm idüp gider

Benzer ki Ka’be yolına düşdi sefer bana (G.5/3)

Ka’be’ye gitmek için yola çıktığım gibi gönül de sevgilinin köyüne gitmeye gayret göstermektedir.

Oldı dil bir serv-i bâlâ dilberün efgendesi

Bir melekdür kim olur mihr-i felek şermendes (G.275/1)

Gönül, bir selvi boylu güzelin düşkünü olmuştur. O melek kadar güzel olan sevgili karşısında güneş, mahcup olmaktadır.

Özenür gönlüm yine cânânı eyler ârzû

Gayrı nesne istemez cân anı eyler ârzû (G.196/1)

⁵ Klasik Türk şiirinde gönül ve aşk temalı bazı çalışmalar için bk. Gümüş, Kudret Safa (2013). Nedim Divanı’nda Gönül Kavramı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 353-363. Kola, Fatma (2016). Aşka Dair Bazı Tasavvurlar (16. yüzyıl Divanlarında Aşk Redifli Gazellerden Hareketle. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (2), 1-28. Ekici, Hasan (2017). Nev’î Divanı’nda Aşk Üzerine Teşbihler. *Külliyat Osmanlı Araştırmaları Dergisi* (1), 21-36. Hünerli, Duygu D. (2017). Klâsik Türk Şiirinde Gönül. Edirne: Trakya Üniversitesi, Doktora. Akatay, Kübra (2018). Fuzûlî’nin Türkçe Divanı’ndaki Gazellerinde Gönül. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 28 (2), 77-95.

⁶ Çalışmamızda Hakan Yekbaş tarafından hazırlanan *Sehî Bey Divânı* esas alınmıştır. İlgili çalışma için bk. Yekbaş, H. (2020). Sehî Bey Divânı. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.

Gönlüm yine bir sevgiliyi arzu etmektedir. Başka bir şey istemez, sadece onu arzulamaktadır.

2. Hasta, dertli oluşu

Haste, Farsça bir kelime olup ve “hasta, rahatsız, sayrı” anlamlarına gelmektedir (Devellioğlu, 2012: 387). Divan şairlerine göre, insanın rûhî yapısına tesir ederek onun mizacını bozan en temel olgu aşktır (Kemikli, 2007: 24). “Klasik şiirde âşık olan bîmâr; sevgilinin gözü, gamzesi, saçı, işvesi ile hasta olmuştur. Aynı zamanda sevgilinin dudakları ile şifa bulmaya çalışan kişidir” (Güler, Babür: 2020: 46).

Haste yatar tîr-i gamzenden gönül

Kendüyi fark eyleyemez kandedür (G.89/6)

Gönül, sevgilinin gamze okundan dolayı hasta yatmaktadır, ne halde olduğunun farkında değildir.

Âlâm-ı hecr-i yâr ile dil dermend idi

Efsûn okudı hatt-ı lebi emsem eyledi (G.288/4)

Sevgiliden ayrı olmanın verdiği elemeler ile gönül dertlidir. Onun dudağındaki ayva tüyleri, tılsım okuyarak şifa vermektedir.

Tâkat getirmez iy kaşı yâ tîr-i gamzene

Tîg-i gamunla haste yatur yâredür gönül (G.145/3)

Ey kaşları yay gibi olan sevgili! Gönül, senin gamze oklarına tâkat gösteremez. Senin yan bakış kılıcın ile yaralıdır, hasta yatar.

3. Küçük saray, küçük konak

Âşığın gönlü hem saray hem de tahttır. Burada daima sevgilinin hayali bulunmaktadır (Yıldızhan, 1997: 9). Sevgilinin sürekli olarak gönülde kalması için âşığın daima gönlünü olumsuzluklardan temiz tutması gerekir. Sehî Bey de aşağıdaki beytinde bu konuda dikkatli olunması gerektiğini anlatmaktadır.

Gönül serâçasını sil süpür kudûretten

Ki lâyhı ola sana medh-i şâh-ı dîn-i perver (K.3/3)

Gönül saraycığını kaygıdan, tasadan arındır ki dine hizmette bulunan padişahın övgüsü sana layık olsun.

4. Pehlivan olması

Şair, gönül ile pehlivan ve aşk ile ateş arasındaki anlam ilişkisi kurmuştur.

Küştgîr-i dil ki olmuş dūd-ı âhı perçemi

Işk odına tutuşup durmaz yanar ister güreş (G.111/3)

Gönül pehlivanı aşk ateşi ile durmadan yanar ve aşk meydanında kahramanlık göstermek ister.

5. Bahar rüzgârı ile tazelenir

Hoşa giden ve hafif esen rüzgâr olarak tanımlayabileceğimiz bâd-ı nesîm; bâd-ı subh, bâd-ı seher, bâd-ı hoş-nesîm, nesîm-i subh gibi benzer kullanımlar ile divan şiirinde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bu hafif rüzgâr, diriltici etkisinden dolayı Hz. İsa'ya benzetilmiştir. Sehî Bey de aşağıdaki beytinde gönlünün bahar rüzgarının nefesi ile tazelendiğini söyler ve sevgilinin anber gibi güzel kokan ayva tüylerinin kokusunun sanki cân dirilttiğini dile getirerek Hz. İsa'nın mucizesine telmihte bulunur.

Nefes-i bâd-ı nesîm ile gönül tâzelenür

Cân dirildür meger ol bûy-ı hat-ı 'anber-sâ (K.10/2)

6. Sevgiliye yakın olduğu için mutludur

Seven, sevdiğine yakın olduğu ölçüde mutlu ve huzurludur. Gönül de sevgiliye yakın olduğu nispetle mutlu olacaktır.

Sevinür cân u gönül işigüne yüz süricek

Nitekim Ka'be tavâfın ide ashab-ı safâ (K.10/5)

Gönül ve cân, sevgilinin eşliğine yüz süreceği için mutludur. Nitekim huzur ehli olanlar Ka'be'yi tavaf ederler.

Gönlün hoş kokulu olarak tasavvur edildiği aşağıdaki beyitte şair, “bu-bû” kelimelerini cinas ilişkisi içerisinde kullanmıştır.

Zülf-i miskînün hevâsı ile hoş-bûdur gönül

Nice yıl esdi yine anı getürdün bu yana (G.4/4)

Gönül, sevgilinin misk kokulu saçlarının hevesiyle hoş kokuludur. Nice yıl esti yine onu getirdi.

7. Dünyaya bağlılık göstermesi istenmez

İnsanoğlu dünya hayatının geçiciliğinin bilincinde olmalı, dünyaya olması gerektiği kadar değer vermeli ve onu sonsuz zannetmemelidir (Aydın, 2023: 127). Dünyanın aldatıcılığının farkında olan Sehî Bey de gönlüne öğütte bulunarak bu hakikati dile getirir.

Kanı ol tecrîd ile kesretten el çek ki sakın

Bu cihânun iy gönül aldanma hûy u hâyına (G.141/4)

Ey gönül! Bu dünyanın gürültüsüne, dedikodusuna aldanma. Dünyaya ait şeylerden vazgeçerek kesretten el çek.

Zer ü sîmün koma mihrün gönülde ana meyl itme

Cigerde son nefesde her biri bir dâğ-ı hasretdür (K.17/4)

Gönülde altın ve gümüş sevgisi bulundurma, onlara ilgi gösterme. Son nefeste ciğerde her biri hasret yarası olur.

8. Ev olarak gönül

Sehî Bey'in gönül için kullandığı benzetmelerden biri de “ev” dir. Gönül evi sevgilinin makamıdır ve ona uygun olmalıdır. Bu nedenle gönül, daima güzelliklerin süslediği bir yer olmalı, kötülüklerden arınmalıdır.

Gönül beytini lâ-cârûsı ile sil pür pâk it

Kararmış ucb u kibr ü kîneden toptolu zulmetdür (K.17/21)

Gönül evini “Lâ” süpürgesi ile sil, tertemiz et. Orası kibir, kin, garaz ile kararmış, zulmet doludur.

Kâmetün servi gönül hânesin ideli makâm

Sularam çeşm-i hûn-âb ile cân cilvegehün (G.138/3)

Servi boyun gönül hanesini makam ettiğinden beri canın zuhur ettiği yeri kanlı gözyaşlarım ile sularım.

Târîk-i gamdan açdı dili rûşen eyledi

Dil hânesinde koyalı üstâd-ı kâr câm (K.25/41)

Sanat üstâdı, gönül hanesinde kadeh koyalı gam yolundan geçip gönlümüzü aydınlattı.

9. Gül bahçesi olması

“Edebî metinlerdeki gül bahçelerine bakıldığında hemen hemen bütün edebî, dinî yahut dindışı metinlerde bir gül bahçesi tasavvuru olduğu görülür” (Çukurlu, 2017: 70). Divan şiirinde de şairler, sevgiliye olan duygularını dile getirirken bahçe tasvirlerini sıklıkla kullanmışlardır.

Ey dost cân evindeki cânân degül misin

Dil gülşenindeki gül-i handân degül misin (G.179/1)

Ey dost! Sen cân evinde sevgili değil misin? Gönül gülşeninde nazenin bir gül değil misin?

Dil gülsitâni dün gice bir nûr idi yine

Bir boyı serv yanağı gül hoş-hırâm ile (G.207/4)

Gönül bahçesi dün gece; servi boylu, gül yanaklı, güzel yürüyüşlü bir sevgili ile yine aydınlıktı.

10. Harabe, yıkıntı olarak gönül

“Virâne ıssız, yıkık” (Özön, 1988, s. 280) anlamlarına gelen *harâb*, gönlün perişan durumunu anlatmak için kullanılan benzetmelerden biridir. Âşığın *harâb* olan gönlünü yalnızca sevgili tamir edebilir.

Ne sır durur bu ki yâ Rab hevâ-yı ışkun ile

Gönül harâbesini eyledi gamun ma‘mûr (K.19/29)

Yâ Râb! Nasıl bir sır ki bu, senin aşkının arzusu ile gönül harabesini senin kaygın, derdin ma‘mûr eyledi.

Mihri yapar egerçi ki gönlüm harâbını

Göge savurdı cevri eli cismüm türâbın (G.263/1)

Sevgilinin âşığa dostluk göstermesi onun harabe olan gönlünü tamir edecektir. Sevgilinin eziyetleri ise onu perişan eder, toprağını göge savurur.

11. Aşkta-sevgiliden kaynaklı feryat eder, acı çeker

Birçok klasik Türk şairi gibi Sehî Bey de gönlün, sevgiliden kaynaklı çektiği acıları şiirlerinde dile getirmiştir. Âşığın ızdırap içinde oluşun en önemli sebebi sevgilinin ilgisizliğidir. Bu ilgisizlik karşısında âşık kendisini bahtsız ve çaresiz olarak görür. Sehî Bey’in şiirlerinde gönül ile ilgili en fazla dile getirdiği husus budur.

Dil yanıp hicrân odına olsa cânândan cüdâ

Sen nasîb itme İlâhi ola cân andan cüdâ (G.3/1)

Gönül, sevgiliden ayrı düşüp ayrılık ateşiyle yanmaktadır. Allahım, cânın sevgiliden ayrı düşmesini nasip etme.

Eyleyelden dil ser-i zülfün hevâsın ârzû

Ten turâb oldu gönül pür-nâr iki gözüm pür-âb (G.15/4)

Gönül, sevgilinin saçının ucunu arzuladığından beri teni toprak oldu, gönül ateşle doldu, iki gözü ise yaşla doldu.

Gönül sen lâle ruhsarun ışkı ile yanukdur

Yaşum ırmağı anuñün kızıl kana boyanukdur (G.53/11)

Gönül sevgilinin lale rengindeki kırmızı yanağından dolayı yanuktur. Irmağa dönen gözyaşları bu nedenle kana boyanmıştır.

Bir bahtı kara tâlî'i hergiz açılmaduk

Hatt-ı ruhun gamıyla siyehkâredür gönül (G.145/2)

Bahtı kara, talihi hiçbir şekilde açılmayan gönül, sevgilinin yüzündeki ayva tüylerinin gamıyla günahkar gibi karalara bürünmüş haldedir.

Câm-ı lebün şarâbuna bir çâre olmadı

Gam meclisünde derd ile bî-çâredur gönül (G.145/5)

Gönül, gam meclisinde dert ile çaresizdir. Sevgilinin dudak kadehi bir çare olamamıştır.

Nâr-ı hicrânunla nâlândur gönül

Âteş-i ışkunla sûzândur gönül (G.155/1)

Gönül, ayrılık ateşi ile inlemektedir. Sevgilinin aşkının ateşi ile yanmaktadır.

Halâs ola gönül ânîde vâdi-i gamdan

Eger inâyet iderse havâletin bana şâh (K.2/2)

Eğer sevgili, âşığa ihsanda bulunursa, gönül bir anda gam vadisinden kurtulur.

12. Âşığı gamdan kurtarır

“Yaradılıştan beri devam eden ezeli gam, şairin muhayyilesinde süreklilik arz eder” (Karabulut, 2021: 88).

Bahr-i gamdan kurtulup fülk-i ten olmazdı halâs

Bâd-bân açup gönül bulmasa âhumdan hevâ (G.6/2)

Gönül, âşığın âhları ile yelken açmış olmasaydı ten gemisi, gam denizinden kurtulamazdı.

13. Müşteri olması

Sehî Bey, aşağıdaki beytinde ise gönül ile müşteri arasında bir benzetme kurarak onun aşk pazarında satışa çıkarıldığını anlatmaktadır.

Bâzâr-ı ışk içinde gönül müşterîsinün

Boynına sardı zülfî metâ'ın idüp mezâd (G.33/4)

14. Köle, tutsak olması

Sevgili özgüveni ve âşıkları kendine itaat ettirmesi, hâkimiyet gücü ve emretme kudreti gibi özellikleri bakımından âşıkların nazarında sultan konumundadır. Bu durumda âşık da sevgilinin karşısında kul, köledir. Ülkenin sahibi padişah ise aşk mülkünün sultanı da sevgilidir (Kola, 2016: 88).

Bir şâh ışığınün yine dil oldı çâkeri

Kim kulu kapusunda bu dünyâ melikleri (K.4/1)

Gönül, yine bir sevgilinin eşiğinin kölesi oldu ki dünyanın bütün sultanları onun kapısında köledir.

Zülfünün her bir kılında niçe bin

Cân ü dil bağılyatur tutsağ idi (G.297/3)

Sevgilinin saçının her bir telinde binlerce cân ve gönül tutsak haldedir.

15. Şehir, Payitaht, Ülke, Mülk, Kale, Sultan

Gönül, Sehî Bey'in şiirlerinde şehir, kale, sultan, payitaht, mülk, ülke gibi kavramlarla benzerlik ilişkisi içerisinde kullanılmıştır. Gönülün sultan gibi otorite olması, payitaht gibi özel olması onun önemini vurgulamak açısından önemlidir.

Yıktdı dil ma' mûresin mihnetle bu gerdûn-ı dîn

Aç himmet kapusun gönlüm evin lutf eyle yap (K.11/31)

Bu alçak dünya eziyetle gönül şehrini yıktı. Himmet kapısını aç da lütfeyleyip gönül evimi mamûr et.

Çün hayâli pâdişâhı taht-gâhıdur gönül

Ya n' için cevri ile dil ma' mûresin vîrân ider (G.49/4)

Gönül, hayali padişahın ülkesidir. Peki o padişah -sevgili- neden eziyet ile orayı yıkmaya çalışıyor.

Şair, gönlü sultana, aşkı ise sultanın tahtına benzetmektedir.

Degme bir şâha kul olmakdan kaçır

Tahtgâh-ı ıška sultândur gönül (G.155/2)

Sıradan bir padişahın kulu olmaktan kaçır. Gönül, aşk ülkesinin sultanıdır.

Ol yâr olduğına gönül kişverine şâh

Efgân u âh ü nâle-i âşık yeter güvâh (G.251/1)

O sevgilinin gönül ülkesine padişah olduğuna kanıt olarak âşıkların inlemeleri, feryatları, âh etmeleri yeter.

16. Miskin olması

Aciz, zavallı, tembel, düşkün (Ayverdi, 2010: 828) anlamlarına gelen *miskin*, sevgili karşısında gönlün durumu için kullanılan benzetmelerden biridir.

Hîç meskende bu miskîn gönül itmedi karâr

Görelî gün yüzün üstündeki zülf-i siyehün (G.138/2)

Gün gibi parlayan yüzünün üzerindeki siyah saçlarını gördüğünden beri bu miskin gönül hiçbir yerde sabit ve sakin kalamadı.

17. Âşığın aşka düşmesine sebep olması

Âşığî, aşk yolunda sıkıntıya düşürdüğünden dolayı gönülden şikâyet etmek, divan şairlerinde sık rastlanan bir durumdur. Bu duruma farklı şairlerden örnekler vermek mümkündür:

Ben ne bahtımdan ne yârımdan şikâyet eylerüm

Hep beni âşüfte iden bu dil-i âvâredir *Ahmed Rüşdî, G. 184 / 34*

Ben ne bahtımdan ne de sevgilimden şikâyet ederim. Beni düşkün duruma düşüren bu avare gönüldür.

Belâ dildendür ol cânân elinden dâdumuz yokdur

Gönüldendür şikâyet kimseden feryâdumuz yokdur *Nev'î, G.126/1*

Bela gönüldendir, o sevgiliden yana şikâyetimiz yoktur. Şikâyetimiz ancak gönüldendir, başkasından değildir.

Uydı hevâ-yı ışka gönül bî-nevâ budur

Yokdur günâhı kimsenün iden bana budur *Mu'îdî, G.72/1*

Gönül aşk arzusuna uydu, bunda kimsenin suçu yoktur. Beni zavallı duruma düşüren gönüldür.

Sehî Bey de aynı duygu ile “Kanıma susadın da bir gözü kanlı sevgiliye meylettin. Ey gönül! Kanıma girdin, göreyim sen de kan ol” demektedir.

Susadun kanuma bir gözi kanlu yâra meyl itdün

Göze göz kanuma girdün göreyin iy gönül kan ol (G.151/3)

18. Ayna olması

Sehî Bey divanında, gönül ile ilgili önemli bir benzetme de aynadır. Aynaların lekesiz olması, görüntüyü olabildiği kadar kusursuz yansıtması arzu edilir. İnsanların aynaya benzeyen gönlünde toz, kir, pas olması onun saflığını bozacaktır.

Tasavvufî şiirlerde de ayna önemli bir sembol olarak karşımıza çıkar. “Tasavvufî hayatın merkezi kalptir. İç duyulara bağlı bütün faaliyetler gönülde meydana gelir. Gönül, tasavvufî bilginin, marifet ve irfanın kaynağı; keşif ve ilhamın meydana geldiği yerdir. Kalp tecellî aynasıdır” (Güler, 6: 2004). “Benlik ve masiva ile paslanan gönül aynasına Hak tecelli etmez” (Tarlan, 20: 2005).

Leb-i cânânımızun tûtî-i şekker-şikeni

Gönül âyînesine söyliyemez nâzundan (G.175/4)

Bir papağan gibi tatlı sözler söyleyen sevgili, nazından gönül aynasına konuşmaz.

Gönlüne neden toz kona ben hâk için iy dost

Yolunda gönül âyîne-i sâf degül mi (G.284/3)

Ey dost! Neden benim için gönlüne toz konsun? Gönül, senin yolunda saf bir ayna değil mi?

Kılca denlü hâtır-ı fâtırda kalmadı gubâr

Viridi dil âyînesine hatt u ruhsârı cilâ (G.256/3)

Kalpte kıl kadar toz kalmadı. Sevgilinin yüzündeki ayva tüyleri ve yanağı gönül aynasına parlaklık verdi.

19. Mest, perişan, pervane, deli olması

Şair; gönül kavramını mest, perişan, pervane, deli gibi sözcüklerle ilişkilendirmiştir.

Oldı dil fikr-i lebünle mest ü bî-hûş iy sanem

Viridi mey hâsiyyetin la 'l-i güher-pûş iy sanem (G.174/1)

Ey sevgili! Gönül, senin dudaklarının hayali ile mest olmuştur. Ey sevgili! Senin la 'l renkli dudağın şarap özellikleri vermektedir.

Dil perîşân olduğudur düşde gördüm dostlar

Boynuma salındı zülf-i 'anber-efşân dün gice (G.238/4)

Dostlar! Düşümde, gönlümün perişan halde olduğunu gördüm. Dün gece, sevgilinin anber kokusu saçan saçları boynuma dolandı.

Yanmağa şem ' -i ruhun şevkine dil pervâne-vâr

Câme-hâbuna gelür üftân ü hizân her gice (G.240/3)

Gönül, pervane gibi sevgilinin yanağının mumuna yanmak için her gece düşe kalka yatağına gelir.

Su gibi akdı gönül serv-i gül-endâmlara

Deli gönlüm n'ideyin uydı dil-ârâmlara (G.247/1)

Gönlüm; gül endamlı, servi boylu güzellere su gibi aktı. Ne yapayım ki deli gönlüm, gönül alan güzellere uydu.

20. Kuş, Bülbül, Keklik, Güvercin olması

Divan şiirinde hem genel olarak kuş sözcüğüne hem de özel olarak birçok farklı kuş ismine rastlamak mümkündür.

“Genellikle herhangi bir kuş türünü anlatmadan söylendiğinde âşığın, övülenin, sevgilinin veya rakibin sembolü olarak kullanılır. Âşığın gözü, bakışı, gönlü, canı bunların başında gelir. Bazı beyitlerde âşık bütün varlığı ile kuş olarak tasavvur edilir” (Ertap, 1996: 8).

Şehbâz-ı zülfün ile gönül murgın it şikâr

Sayyâd gibi avla begüm kuşu kuş ile (G.215/4)

Doğan kuşu gibi avcı olan saçların ile gönül kuşunu av yap. -Ey sevgili!- Avcı gibi kuşu, kuş ile avla.

Dil bülbülü feryâd ider ben hasteyi dilşâd ider

Âlemde bir hoş âd ider yâr ansa gelse nâmumuz (G.98/5)

Gönül bülbülü feryat eder, hasta olan âşığı mutlu eder. Sevgili, âşığı ansa, âlemde hoş bir ad kalır.

Dil ü cân kebkinde bir demde Sehî ide şikâr

Zülfi şehbâzı eger bâl açâ pervâza gele (G.227/6)

Sevgilinin doğan kuşu gibi avcı olan saçları kanat açıp uçsa gönül ve can keklğine Sehî bir anda av olur.

21. Feleğin sıkıntılarına alışkın olması

“Felek, genel olarak zaman, dünyanın dönmesi; yüceliği ve ihtişamı bakımından gücün sembolü olması; bu güç karşısında insanoğlunun acizliği, yedi veya dokuz kat olması; insanlara kötülük eden eziyet çektiren yönleriyle zâlim oluşu ele alınmıştır” (Kul, 2015: 20).

Çarh zehrin yutmada dil şöyle mu‘tâd oldu kim

Yidi tasdan geçmiş agu şehd ü şerbetdür bana (G.11/7)

Feleğin zehrini yutmaya gönül öyle alıştı ki yedi tasta geçmiş zehir, bal ve şekerdir bana.

22. İrfân sahibi olması

Ârif isen iy gönül koma bu günü yarına

Ayş u nûş eyle bilürsün çünkü irmez dem deme (G.222/3)

Ey gönül ârif isen bugünün işini yarına bırakma. Hoşça vakit geçir çünkü bugünün yarını olmayabilir.

23. Aşk hazinesinin bulunduğu yer olması

Âşık için en değerli hazine elbetteki sevgilisine duyduğu aşktır. Sehî Bey, hazineye benzettiği aşk için en güvenilir yer olarak gönlünü işaret etmektedir. Vîrâneler, hazinelerin kolayca bulunamayacağı mekanlardır ve bundan dolayı âşığın gönlü harâbeye benzetilmiştir.

Gönülde sakladı dil genc-i ışkı

Harâb içre olur ekser define (G.249/4)

24. Aşk derdi ile mutlu olur, sıhhat bulur

Divan şiirinde, dermansız dert olarak görülen ve tabipleri çaresiz bırakan aşk, aslında âşıkların şikayetçi olmadığı bir konudur. Birçok divan şairi bu hakikati şiirlerinde dile getirmiştir:

Başka bir zevk u sefâdur yâr derdi âşıkâ

Âkil olan derd-i ışk-ı yâre derman istemez *Süheylî, G.111-5*

Âşık olana yar derdi bir başka zevk ve eğlencedir, Akıl olan sevgilinin aşk derdine derman istemez.

Söylen tabîbe yok yire arz-ı ilâc ider

Bîmâr-ı derd-i aşk kabûl eylemez ilâc *Şeyhülislam Yahyâ, G.36-2*

Tabibe söyleyin ilaç vermek için boşuna uğraşmasın. Aşk derdinin hastası asla ilaç kabul etmez.

Aşk derdiyle hoşum el çek ilâcımdan tabîb

Kılma dermân kim helâküm zehri dermânındadır *Fuzûlî, G.90-2*

Aşk derdinden memnunum, ey tabip beni tedavi etmekten vazgeç. Benim derdime ilaç bulmaya çalışma. Beni öldürecek zehir senin dermanındadır.

Şair, sevgilinin gamından dolayı mutlu olduğunu ve bu duruma şaşılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü, bu dert ile biraz da olsa sıhhat bulmuştur.

Aceb mi derdün ile şâd olursam

Gamundan buldı dil bir pâre sıhhat (G.18/3)

25. Akıldan üstün olması

“Gerek beşerî gerek ilahî aşkın dile getirildiği şiirlerde gönül, akıldan üstün tutulmuştur. Divan şiirinin teşekkülünde önemli bir kaynak olan tasavvuf anlayışının temeli aşka dayanır” (Ekmekçi, 2017: 529). Tasavvuf erbâbının Allah’ı gönül ve aşk vasıtasıyla aramaları, akıl yoluyla ona ulaşmak isteyen âlimler ve filozoflar ile aralarında tartışma konusu olmuştur (Göktaş, 2016: 183).

Ey gönül! Akıl ile aşk için kavga etme. Bilirsin ki pîr olan çocuk ile iddialaşmaz.

Eyleme akl ile ey dil ışk için ceng ü cedel

Pîr olan itmez bilürsin çünkü oğlan ile bahs (G.24/6)

26. Av, Avcı olması

“Av ve avlanma ile ilgili Farsçada “şikâr ve nahçîr” kelimelerini görmekteyiz. Bu kelimeler de dilimizde “av ve sayd” gibi hem gerçek ve mecaz anlamda hem de birleşik kelimelerde yaygın bir kullanıma sahiptir” (Yıldız, 2019: 179). Sehî Bey, keman kaşlı ve işveli diye tanımladığı Türk güzelinin, bir fitne ile bin cânı ve gönlü av ettiğini söyler.

Kurdı kaşı kemânı ol Türk-i işvedâr

Bir fitne ile bin dil ü cânı şikâr ider (G.45/2)

27. Ferhâd'a benzemesi

Şairler sevgiliye olan ilgilerinde samimi olduklarını dile getirirken kendilerini aşk yolunda öncü kabul edilen isimlere benzetirler. Divan şiirinde “aşk” söz konusu olduğunda akla gelen ilk isimlerden biri de şüphesiz Ferhâd'dır. Sehî Bey de gönlünü, aşk yolunda Ferhâd'a benzetmektedir.

Ferhâd'a benzeyen gönül, dağ devirmeye başladı. Ey tatlı ağızlı, tatlı dilli sevgili! Gözle ki âşığının yine oyunu var.

Kûhkenlik eyleyi başladı çün Ferhâd-ı dil

Gözle iy şîrîn-dehen erin yine oyunu var (G.79/2)

Aşağıdaki beyitte gönül, gam dağında bir Ferhâd olarak tasvir edilmekte ve âh kazması ile Şîrîn dudaklı sevgilinin gönlünü alması beklenmektedir.

Gönlün anan tîşe-i âh ile ol şîrîn lebün

N'ola iy dil kûh-ı gamda sen de bir Ferhâdsın (G.191/4)

28. Çocuk olması

“Gönlün çocuk olarak tasavvurunun nedenlerinden biri de çocukların kendilerine zarar verebileceğini düşünmeden tehlikeli oyunlara meyletmeleri, hediye gibi güzel ve ilgi çekici şeylere çabuk kapılıp sevinmeleri gibi davranışlarıdır” (Hünerli, 2017: 941).

Dil tıflı gerçi gamzen okıyla oyalanur

Lîkîn kaşun hayâlini ansa oyalanur (G.82/1)

Aynı zamanda klasik şiirimizde gönlün, mektebe giden çocuğa benzetildiği kullanımlara da sıkça rastlanır. Aşağıdaki beyitte de şair “Gönül çocuğu, güzelliğinin mektebinde sayısızca ayrılık mektubu yazmıştır” diyerek bu kullanımı örneklemektedir.

Dil tıflı yazdı mekteb-i hüsnünde bî-hisâb

Vaslun firâknâmelerini tabak tabak (G.122/2)

Sonuç

Klasik Türk edebiyatında gönül ve aşk kavramına ve onunla kurulan benzetmelere/tasavvurlara sıklıkla rastlanır. Aşkın merkezi olan gönül mefhumu istisnasız her şairde karşılaşılan bu durum Sehî Bey'in şiirinde de görülmektedir. Sehî Bey gönlü; saraya, hastaya, harabeye, eve, müşteriye, payitahta, köleye, aynaya, ava, avcıya, çocuğa, pehlivana, gül bahçesine benzetir. Ayrıca gönül Sehî Bey için aşk yolunda bir Ferhad'dır, aşk derdi ile mutlu olur.

Gönül, feleğin sıkıntılarına alışkındır, irfan sahibidir. Sehî Bey'in diğer klasik Türk şairleri gibi geleneğin çizdiği çerçevede gönlü akıldan üstün tuttuğu görülür. Gönül aynı zamanda aşk hazinesinin bulunduğu yerdir. Genelde olumlu değerlendirmeler olmakla birlikte, Sehî Bey gönlü kimi yerde perişan, miskin olarak tanımlar, âşığın aşka düşmesine sebep olarak görmüştür.

Kaynakça

- Akarsu, K. (2011). *Rumelili Za'îfî Dîvânı (Tenkidli Metin)*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Akatay, K. (2018). "Fuzûlî'nin Türkçe Divanı'ndaki gazellerinde gönül". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 77-95.
- Akbalık, E. (2013). "Yunus Emre'nin şiirlerinde 'Gönül' imgesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/26, 20-28.
- Aydın, M. (2023). "Divan şiirinde dünyaya yönelik olumsuz benzetmeler". *Turkish Studies - Language*, 18(1), 119-140
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Banarlı, N.S. (2007). *Türkçenin sırları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Çukurlu, T. (2017). "Dîvân şâirinin Gülistân/Gülzâr/Gülşen mefhumu". *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature* 3 (2), 69-85.
- Demirel, H.G. (2005). *18. yüzyıl şairlerinden Belîğ Mehmed Emîn Dîvânı (İnceleme- Tenkitli Metin-Tahlil)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Doktora.
- Devellioğlu, F. (2012). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Ekici, H. (2017). "Nev'î Divânı'nda aşk üzerine teşbihler". *Külliyat Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, (1), 21-36.
- Ekmekçi, G. (2017). "Divan şiirinde aşk ve sevda". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5 (54), 528-538.

- Ergin, A.Ş. (1996). *Yozgatlı Mehmed Sa'îd Fennî Dîvanı*. Ankara.
- Ertap, Ö. (1996). *Dîvân şiirinde hayvan motifi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Yüksek Lisans.
- Göktaş, M. (2016). "Divan şiirinde akıl tasavvuru". *İLTED* 1 (45), 173-186
- Güler, M. & Babür, Y. (2020). "Ahmedî Divanı'nda hasta kavramı ve göz hastalıkları". *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13 (1), 42-60 .
- Güler, Z. (2004). "Şeyh Galib Divanında ayna sembolü". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal Of Social Science* 14 (1), 103-121.
- Güler, Z. (2014). "Divan şiirinde papağan". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 61-71.
- Gümüş, K. S. (2013). "Nedim Divanı'nda gönül kavramı". *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 353-363.
- Harmancı, M.E. (2017). *Süheylî Divanı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Hünerli, D.D. (2017). *Klâsik Türk şiirinde gönül*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Doktora.
- Karabulut, H. (2021). *Divan şiirinde "Gam u Şâdî"*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Doktora.
- Kavruk, H., *Şeyhülislam Yahyâ Divanı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kemikli B. (2007). "Divan şiirinde hastalık ve tedavi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 19-36.
- Kola, F. (2016). "Aşka dair bazı tasavvurlar (16. yüzyıl divanlarındaki aşk redifli gazellerden hareketle)". *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (2), 1-28.
- Kul, N. (2015). *16. yüzyıl şairlerinde felek kavramı*. Ordu: Ordu Üniversitesi, Yüksek Lisans.
- Özön, M.N. (1988). *Küçük Osmanlıca Türkçe sözlük*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Tanrıbuyurdu, G. (2012). *Muîdî, Dîvân (Metin-Çeviri)*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Doktora.
- Tarlan, A.N. (2005). *Fuzûlî Divanı şerhi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tulum, M. & Tanyeri, M.A. (1977). *Nev'î Divanı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tunadurur, M. (2012). *Edirneli Ahmed Rüşdi Divanı*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yalçın, E. (2019). *Mesnevî'de kalb/gönül*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans.

Yekbaş, H. (2020). *Sehî Bey Dîvânı*. Ankara: T.C. Kùltür ve Turizm Bakanlığı Kùtùphaneler ve Yayınlar Genel Mùdùrlùđù Yayınları.

Yıldız, E. (2019). “Klasik Tùrk şiirinde şikâriyyeler/saydiyyeler”. *Tùrklùk Bilimi Araştırmaları*, 46, 177-221.

Yıldızhan, R. (1997). *Fuzûlî, Bâkî, Nef'î ve Nedîm Divanları'nda iç mekân*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans.

İnternet Kaynakları

<https://www.kuranmeali.com/> [Erişim Tarihi: 26. 08. 2023]

<https://www.luggat.com/> [Erişim Tarihi: 10. 05. 2023]



Kıbrıs Türk Halk Kültürü Araştırmacısı Olarak Mustafa Gökçeoğlu

(Mustafa Gökçeoğlu as a Researcher of Turkish Cypriot Folk Culture)

Mehmet ÇEVİK¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

13/11/2024

Kabul edildi/Accepted:

30/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1584032

Bu çalışmada, Kıbrıslı Türk halk bilimi araştırmacısı ve yazar olan Mustafa Gökçeoğlu'nun (1942-2022) Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili, tamamı alan araştırmalarına dayanan kitaplarından hareketle, halk bilimci olarak nasıl bir araştırmacı profiline sahip olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda önce, Gökçeoğlu'nun yaşamöyküsü kısaca ele alınmış ve yayınlarının künyesi verilmiştir. Ardından da bu yayınların içerik, yöntem, yaklaşım, bakış açısı, üslup gibi çeşitli açılardan değerlendirilmesiyle ulaşılan tespitlerden hareketle Gökçeoğlu'nun halk bilimi araştırmacılığına dair bulgular aktarılmıştır. Bu çerçevede Gökçeoğlu'nun halk bilimi araştırmacısı olarak sahip olduğu profile dair 10 madde tespit edilmiş ve bu maddelerin her biri örneklerle gerekçelendirilerek açıklanmıştır. Bulguların değerlendirilmesiyle, Gökçeoğlu'nun Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili araştırmalarını, mensubu olduğu toplumun kültürel değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılması çabasına katkı sunmak amacıyla gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aslında bu sonucun, yani Gökçeoğlu'nun araştırma yapıp bunları yayımlama amacının da onun sergilediği araştırmacı profiline dair tüm özelliklerin ortaya çıkmasında belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Tüm bunlar çerçevesinde de Mustafa Gökçeoğlu'nun Kıbrıs Türk kültür tarihi ve halk bilimi araştırmaları açısından, bir taraftan önemli belirlemelerde bulunduğu; ama diğer taraftan ve çok önemlisi, yapılacak çalışmalar için çok önemli bir metin ve veri külliyatı meydana getirmiş olduğu gerçeğinin altı çizilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs; Kıbrıs Türk folkloru; halk bilimi; Mustafa Gökçeoğlu

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Çevik, M. (2024). Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmacısı olarak Mustafa Gökçeoğlu. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 206-226. doi:10.48174/buaad.1584032

Summary

The official Turkish presence on the island of Cyprus begins in 1571. The Turks, who were taken from Anatolia and settled on the island within the framework of the settlement policies pursued after the conquest of Cyprus by the Ottomans, have existed here for about 450 years. In fact, Turks in Cyprus are a part of Anatolia in terms of geographical, physical, cultural and folkloric values. However, while Turkish Cypriots represent Anatolian Turkishness on the island, they have also created a unique Turkish Cypriot culture. Turkish Cypriot culture, both in terms of its unique characteristics and its relationship with the cultures of the Turkish world, especially Turkey, has a very rich accumulation worthy of research. However, studies on Turkish Cypriot folk culture, although there are some studies conducted in Turkey, seem to be left largely to the initiative of Turkish Cypriot researchers. Especially the compilations, which are first-hand sources based on field studies, were generally made by Cypriot researchers. In this respect, the works of Turkish Cypriot folklore researchers have a distinct importance. Each and every study conducted within this framework, of course, has a certain importance to a greater or lesser extent. However, when we look at the literature on Turkish Cypriot folklore or folk culture, a few names stand out. One of these researchers, considering the quantity and quality of his work, is Mustafa Gökçeoğlu, perhaps the first to be mentioned.

Gökçeoğlu was born in Cyprus in 1942. He studied at university in Turkey and worked as a teacher in Turkey and Cyprus. He worked in many cultural and art institutions in Cyprus. Gökçeoğlu, who has important researches on Turkish Cypriot culture, has 27 books. One of them is a poetry book and one is a story book. The remaining 25 books are researches on the language, literature and culture of Turkish Cypriots.

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Prof. Dr., mehmet.cevik@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7392-1121

In this study, Mustafa Gökçeoğlu, a Turkish Cypriot folklore researcher and writer, has tried to reveal what kind of a researcher profile he has as a folklorist, based on his books on Turkish Cypriot folk culture, all of which are based on field research. For this purpose, firstly, Gökçeoğlu's biography is briefly discussed and his publications are given. Then, the findings about Gökçeoğlu's folklore researcher profile are presented. These findings were reached by analyzing his books from various perspectives such as content, method, approach, perspective and style. In this framework, 10 features of Gökçeoğlu's profile as a folklore researcher were identified. These features are as follows:

1. Gökçeoğlu is a very productive researcher and writer.
2. Gökçeoğlu is an important folklore researcher who has conducted folklore studies, written books, articles and presented papers within the framework of folklore; however, he is not a professional folklorist.
3. Gökçeoğlu has also done very important work in the fields of linguistics and lexicography; however, he does not have a professional identity in linguistics or lexicography.
4. Gökçeoğlu has conducted research and publications by prioritizing "scientific" standards and not with "academic" concerns, but with the concern of identifying the products of his own culture and transferring them to the future.
5. Although Gökçeoğlu does not have a "professional" identity in the fields of folklore, linguistics and lexicography, he is a researcher who has carried out innovative and pioneering works that are not seen in many professionals.
6. In some of his works, Gökçeoğlu has transcribed the folk literature texts as he compiled them, with the dialects of Cyprus, and in others with Turkey Turkish, with the standard written language; however, in both cases, he has done this as a conscious choice.
7. Gökçeoğlu has simultaneously focused on both field research and literature studies for the products he has produced.
8. When it comes to folk culture research, Gökçeoğlu is actually both a learner and a teacher.
9. In addition to his research books, Gökçeoğlu has also written and published short stories and poems, which naturally have deep reflections of his identity as a folk culture researcher.
10. Some of Gökçeoğlu's works have been criticized by some researchers with a strict attitude in terms of "scientific" standards.

By evaluating these characteristics, it has been concluded that Gökçeoğlu's research on Turkish Cypriot folk culture was carried out with the aim of contributing to the effort to transfer the cultural values of the society to future generations. In fact, it has been determined that this conclusion, that is, Gökçeoğlu's aim of conducting research and publishing them, is also decisive in the emergence of all the characteristics of the researcher profile he exhibits. Within the framework of all these, it has been underlined that Mustafa Gökçeoğlu has made important determinations in terms of Turkish Cypriot cultural history and folklore research on the one hand; but on the other hand, and very importantly, he has created a very important corpus of texts and data for future studies.

Keywords: Cyprus; Turkish Cypriot folklore; folklore; Mustafa Gökçeoğlu

Giriş

Kıbrıs adasında resmî olarak Türk varlığı 1571'den itibaren başlar. Kıbrıs'ın fethinden sonra izlenen iskân politikaları çerçevesinde Anadolu'dan alınıp adaya yerleştirilen Türkler, yaklaşık 450 yıldır burada varlık gösterirler. Coğrafi, fiziki, kültürel ve folklorik değerler açısından bakıldığında esasında Anadolu'nun bir parçası (Altun ve Keser, 2013, s. 53) durumunda olan adadaki Türkler; burada, bir taraftan Anadolu Türklüğünü temsil ederken diğer taraftan da kendilerine özgü bir Kıbrıs Türk kültürü inşa etmişlerdir. Kıbrıs Türk kültürü, hem kendine mahsus özellikleri hem de başta Türkiye olmak üzere Türk dünyası kültürleriyle ilgisi bakımından, araştırılmaya değer oldukça zengin bir birikime sahiptir. Ancak "Osmanlı Türk aydınının bir uzantısı" (Nesim, 2011, s. 17) şeklinde değerlendirilen Kıbrıslı Türk aydınlar; halk kültürü araştırmaları konusunda -özellikle adada 1878-

1960 arası süren İngiliz yönetimi² dönemi ve 1974'e kadar da Rumlara karşı verilen varlık mücadelesi gibi sorunlar başta olmak üzere- çeşitli nedenlere bağlı olarak zaten dünyadan 100 yıl kadar geride kalmış olan Türkiye'den de geç başlamışlardır. Bu geç kalma çerçevesinde Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili çalışmaların, her ne kadar öncesinde de birtakım yayınlar olsa bile, genel olarak 1970'li yıllarda başladığını, 1980 ve özellikle 1990'lı yıllarda önemli bir ivme kazandığını, 2000'lerden itibaren de artarak devam ettiğini söylemek mümkün³.

Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili çalışmalar, Türkiye'de yapılmış olanları da bulunmakla birlikte, büyük oranda Kıbrıslı Türk araştırmacıların inisiyatifine bırakılmış gibi görünmektedir. Özellikle alan çalışmalarına dayanan birinci elden kaynak niteliğindeki derlemeler genellikle Kıbrıslı araştırmacılarca yapılmıştır. Bu bakımdan Kıbrıslı Türk halk bilimi araştırmacılarının çalışmaları apayrı bir öneme sahiptir. Bu çerçevede yapılmış her bir çalışma, elbette az ya da çok belli bir öneme sahiptir. Ancak Kıbrıs Türk halk bilimi ya da halk kültürüyle ilgili literatüre bakıldığında az sayıda birkaç ismin öne çıktığı görülmektedir ki bunlardan biri, çalışmalarının nicelik ve niteliği göz önünde bulundurulduğunda, belki de ilk anılması gerekeni Mustafa Gökçeoğlu'dur. Bu bağlamda, *Kıbrıs Türk Edebiyatı Tarihi (1571-2017)* adlı çalışmanın (Bozkurt vd., 2019) birçok sayfasında (örneğin s. 77, 98, 312 vb.) Mustafa Gökçeoğlu'nun Kıbrıs Türk halk bilimiyle ilgili çeşitli çalışmalarının önemine işaret edildiği görülür. Aynı eserde İsmail Bozkurt (2019, s. 2) da, Kıbrıs Türklerinin; kendileriyle ilgili dil, folklor veya genel kültür alanlarında çok sayıda çalışma yaptığını belirtir ve bu bağlamda çalışma yapan araştırmacılar arasında birçok isimle birlikte haklı olarak Mustafa Gökçeoğlu'nu da sayar.

Araştırmacı-Yazar Olarak Mustafa Gökçeoğlu

A. Gökçeoğlu'nun kısa yaşamöyküsü

Mustafa Gökçeoğlu'nun yaşamöyküsü, 24 Şubat 2022'de vefatını haberleştiren KKTC gazeteleri başta olmak üzere, birçok yazılı kaynakta kısaca yer alır. Bu kaynaklardan derlenen bilgiler çerçevesinde Gökçeoğlu'nun yaşamöyküsü kısaca şöyledir:

4 Ağustos 1942'de Lefkoşa'ya bağlı Gönyeli köyünde doğan Gökçeoğlu, ortaokulu Atatürk Enstitüsü'nde, liseyi Celal Bayar Lisesi'nde bitirdi. 1970'te İstanbul Eğitim Enstitüsü'nden mezun olduktan sonra Türkiye ve Kıbrıs'ta uzun yıllar fen ve matematik öğretmenliği yaptı. Çağdaş Yazarlar Birliği'nin kurucuları arasında yer aldı ve yönetim kurulu üyeliği yaptı. Sanatçı ve Yazarlar Birliği'nin kuruluş çalışmalarına katıldı ve bir

² Kıbrıs adasının 1878'de, Padişah II. Abdülhamit'in onayıyla İngilizlere kiralanması ve adanın 1914'te İngilizler tarafından ilhak edilmesi konusunda, İngiltere dış işleri belgelerinden veriler aktaran ayrıntılı bir çalışma için bkz.: Sonyel, 1978.

³ Akçam'ın çalışması da (2002) genel olarak bu yöndeki tespitleri teyit eder niteliktedir.

dönem başkanlık görevini üstlendi. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kültür Dairesi bünyesindeki Kültür Sanat Danışma Kurulu üyeliği de yapan Gökçeoğlu, Doğu Akdeniz Üniversitesi'ne bağlı "Kıbrıs Araştırmaları Merkezi'nin danışmanlığını da yürüttü. Yakın Doğu Üniversitesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğretim görevlisiyken 2008 yılında buradan emekliye ayrıldı.

Yaptığı araştırmalarla ulusal ve uluslararası çok sayıda toplantıya katıldı; sempozyum, panel ve konferanslarda konuşmalar yaptı. Yazıları çeşitli gazete ve dergilerde yer aldı. Kıbrıs Türk Dili dergisini çıkardı. Şiir ve öyküler de yazmış olmakla birlikte Kıbrıs Türk dili, kültürü ve özellikle de sözlü edebiyatına dair derleme, araştırma ve incelemelerini içeren çok sayıda kitap yayımladı. Çalışmaları dolayısıyla hakkında iki ayrı yüksek lisans tezi (Balci, 2008; Avşaroğlu, 2008) yapıldı. Türkiye Folklor Araştırmaları Kurumu "Türk Halk Kültürüne Hizmet Ödülü/Onur Belgesi" (2000) ve "Truva Folklor Araştırmaları Derneği 2006 Pertev Naili Boratav Halk Bilimi Ödülü" (2006) başta olmak üzere çok sayıda ödül aldı. 24 Şubat 2022'de vefat etti. (URL-1, 2, 3, 4, 5)

B. Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmacısı olarak Gökçeoğlu

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki Gökçeoğlu'nun çalışmaları, Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili önemli birer veri kaynağı durumundadır. Bu kaynaklardan hareketle Kıbrıs Türk halk kültürüne dair çok sayıda çalışma yapılmış (örneğin Çevik 2016, 2018, 2019) ve hiç kuşku yok ki bundan sonra da daha birçok çalışma yapılacaktır. Gökçeoğlu'nun çalışmaları, Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili önemli veriler içermesinin yanı sıra, doğal olarak, kendisinin nasıl bir araştırmacı-yazar olduğuna dair de ipucu ve bilgiler içerir. Bu çerçevede, yayımlanmış eserlerinden hareketle Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmacısı olarak Gökçeoğlu ve çalışmalarının niteliklerini, şu şekilde maddeler hâlinde sıralayıp açıklamak mümkündür:

1. Gökçeoğlu çok üretken bir araştırmacı ve yazardır.

Mustafa Gökçeoğlu, öykü ve şiir de yazmış olmakla birlikte genel olarak Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili çalışmalar ve yayımlar yapmıştır. Halk kültürüyle ilgili çalışmaları da alanın sadece belli bir yönü ya da türüne odaklanmış değil, mümkün olduğunca çok yönlüdür. Bu bağlamda aslında onun, Kıbrıs Türk halk kültürüne dair elinden geldiğince derleyebildiği her türlü malzemeyi derleyip yayımladığı söylenebilir. Yayımladığı kitaplar, hem nicelik hem de nitelik olarak Gökçeoğlu'nun çok çalışkan ve üretken bir araştırmacı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, Gökçeoğlu'nun yayımlanmış kitaplarını şu şekilde listelemek mümkündür:

1- *Dulun Oğlu* (Öyküler). İleri Basımevi, 1985.

2- *Tezler ve Sözler I* (Halkbilim Araştırmaları). Sultan Ofset, Lefkoşa 1988.

- 3- *Kıbrıs Türk Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Galeri Kültür Yayınları, Lefkoşa (1988?/1991?).
- 4- *Tezler ve Sözler II* (Halkbilim Araştırmaları). Gençlik Merkezi Yayınları, Lefkoşa 1991.
- 5- *Aynalı'nın Okuduğu Şiirler* (Halk Destanları). Gökçe Yayınları, Lefkoşa 1993.
- 6- *Kıbrıs Halk Fıkraları*. Galeri Kültür Yayınları, Lefkoşa 1992.
- 7- *Tezler ve Sözler III* (Halkbilim Araştırmaları). Yakın Doğu Üniversitesi Yayınları. Lefkoşa 1994.
- 8- *Şu Adamız/Dediğimiz* (Destan Denemesi). Mez-Koop Yayınları, Mağusa 1995.
- 9- *Cihan Şah* (Çocuk Masalı). Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 1997.
- 10- *Bir Varmış / İki Yokmuş* (Masallar). Er Reklam Yayınları, Lefkoşa 1997.
- 11- *Bilmecelerimiz*. Gençlik Merkezi Yayınları, Lefkoşa 1999.
- 12- *Hikâyelerimiz Tekerlemelerimiz*. Mez-Koop Yayınları, Lefkoşa 1999.
- 13- *Bildiriler Panel Notları 1*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2000.
- 14- *Masal Ağacı* (Kıbrıs Masalları). Girne Belediyesi Yayınları, Lefkoşa 2000.
- 15- *Kıbrıs Türk Kültürü Telefon Mesajları / Telefonun Ucundaki Sevda Sözleri*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2001.
- 16- *Manilerimiz*. Eğitim Vakfı Yayınları, Lefkoşa 2002.
- 17- *Kıbrıs Türk İnkilemeleri ve Yansıma Sesleri Sözlüğü*. Eğitim Vakfı Yayınları. Lefkoşa 2004.
- 18- *Efsanelerimiz*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2004.
- 19- *Toplu Masallar I/He Babam De Babam*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2005.
- 20- *Toplu Masallar II/Ay Oğlum Ayan Oğlum*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2005.
- 21- *Bilmecelerimiz* (Genişletilmiş ikinci baskı). Eğitim Vakfı Yayınları, Lefkoşa 2007.
- 22- *Kıbrıs Türk Takmaadlar ve Unvanlar Sözlüğü*. 2 cilt, Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2007.
- 23- *Kıbrıs Türk Ağızları Sözlüğü*. Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul 2008.
- 24- *Kıbrıs Türk Küme Sözler Sözlüğü*. 2 cilt, Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2010.
- 25- *Kıbrıs Türk ve Azerbaycan Atasözleri Özdeşler ve Benzerler Sözlüğü / Azərbaycan və Kıbrıs Türk Atalar Sözləri Sinonim Dubletlər və Ata Sözləri Lüğəti*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2011.
- 26- *Bildiriler Panel Notları 2*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2012.
- 27- *Nasr-Edin-Hotzas / Nasreddin Hoca'nın Şakacı Anektotları Fıkraları*. Gökçeoğlu Yayınları, Lefkoşa 2013.

Burada Gökçeoğlu'nun eserlerinin mümkün olduğunca ilk baskı yılları verilmiştir; ancak eserlerin önemli bir kısmının birden çok baskı yaptığını da belirtmek gerekir. Bunlara ek olarak Gökçeoğlu'nun, "Kıbrıs Türk Masalları" adlı çalışması Edit Tasnâdi (2007) tarafından Macarcaya, "Kıbrıs Halk Fıkraları" adlı çalışması da Seyhan Özmenek (2008) tarafından İngilizceye çevrilip kitap olarak yayımlanmıştır.

2. Gökçeoğlu, halk bilimsel çalışmalar yapmış, halk bilimi çerçevesinde kitaplar, makaleler yazmış, bildiriler sunmuş önemli bir halk bilimi araştırmacısıdır; böyle olmakla birlikte profesyonel bir halk bilimci değildir.

Buradaki "profesyonellik" vurgusu, onun bir taraftan halk bilimi ya da Türk halk edebiyatı alanında bir "diploma" ya da "akademik unvan" sahibi olmadığını, diğer taraftan da çalışmalarını salt ya da öncelikli olarak "bilimsel" kaygılarla yapmamış olduğunu imlemek üzere tercih edilmiştir. Bu bakımdan açıkça belirtmek gerekir ki böyle bir araştırmacı için "profesyonel" olmama durumu kesinlikle bir eksiklik ya da olumsuzluğa atıf yapmaz. Aksine, Kıbrıs Türk halk kültürü, meslek ya da geçim kaynağı anlamında onun "işi gücü" olmamasına karşın bu konuya yoğun emek harcamış olması, bu çalışmaları daha değerli kılar. Gökçeoğlu, kendi kültürüne ait halk bilimsel ürünleri içten bir çabayla derleyip değerlendirerek yayımlamaya çalışmış bir halk bilimi araştırmacısıdır. Diğer taraftan akademik unvanlara da sahip "profesyonel" kimlikli birçok halk bilimciden de hem nicelik hem de nitelik olarak çok daha başarılı ve yararlı çalışmalar yapmıştır.

3. Gökçeoğlu, dil bilimi ve sözlük bilimi alanlarında da çok önemli çalışmalar yapmıştır; ancak dil bilimi ya da sözlük bilimi konusunda da bir profesyonel kimliğine sahip değildir.

Gökçeoğlu, halk bilimsel konularda olduğu gibi dil bilimi ve sözlük bilimi alanında da çalışmalar yapmış; mensubu olduğu kültürün, Kıbrıs Türk kültürünün, birçok yönünün yanı sıra dili üzerinde de birbirinden değerli araştırmalara imza atmıştır. O, bu konularda da "profesyonellik" kaygısında değildir. Bu durumu, *Kıbrıs Türk Atasözleri ve Deyimleri Sözlüğü* adlı çalışmasının ön sözünde de şu cümlelerle açık açık ifade eder: "Dilin araştırılması, incelenmesi olayı günümüzde yeni boyutlar kazanmıştır. Özlü dil araştırmaları yapılırken öteki bilimlerden de yararlanılmaktadır. Sözlüğü yazarken böylesi kuramsal amacım olmadı. Tek kaygım, ileride Kıbrıs Türklerini her yönüyle araştırarak olanlara iyi bir kaynak hazırlamaktır." (s. I)

4. Gökçeoğlu, "bilimsel" standartları önceleyerek ve "akademik" kaygılarla değil; kendi kültürüne dair ürünleri tespit edip geleceğe aktarma kaygısıyla araştırma ve yayınlar yapmıştır.

Gökçeoğlu'nun Kıbrıs Türk dili, edebiyatı ve folkloruyla ilgili çalışmalarındaki öncelikli amacı "akademik" ya da "bilimsel" standartlarda yayın yapmak değil; bu standartları da gözetmek

kaydıyla kendi kültürüne dair her türlü malzemeyi derleyip incelemek, böylece bir tür kültür envanteri oluşturmak ve bu malzemeleri hem gelecek kuşaklara aktarmak hem de ileride yapılacak çalışmalar için derli toplu veri hâline getirmektir. Bu durumu, kimi çalışmalarında açık açık da ifade eder ki yukarıda da aktarılan “Tek kaygım, ileride Kıbrıs Türklerini her yönüyle araştırarak olanlara iyi bir kaynak hazırlamaktır.” (*Kıbrıs Türk Atasözleri ve Deyimleri Sözlüğü*, s. 1) cümlesi bunun en açık örneğidir. *Kıbrıs Türk Takmaadlar ve Unvanlar Sözlüğü-1* adlı eserindeki “Bence bu çalışmadaki en önemli bulgu sosyometrik araştırmalar yapmak isteyenlere önemli veriler sunmasıdır.” (s. 13) sözleri de bu durumu örnekler.

Hikayelerimiz Tekerlemelerimiz kitabının ön sözünde, Kıbrıs Türk halk kültüründe özellikle yaşlılar arasında “hikâye” sözcüğünün çok farklı anlamlarda kullanılabildiğini, bir bakıma narratif nitelikli her metne “hikâye” denebildiğini belirtir. Tüm bunları da Kıbrıs’ta halk kültürü araştırması yapacak gençleri uyarmak ya da bilgilendirmek üzere dile getirir. Gökçeoğlu burada aslında “hikâye” teriminin tür üstü bir terim olduğu gerçeğine işaret eder. Ancak bu uyarısına rağmen söz konusu kitabının “Hikayelerimiz” bölümünde “hikâye” olarak derleyip aktardığı metinlerin önemli bir bölümünün daha çok masal, bir kısmının da (örneğin *Kırk Bir Deliler* tipine bağlı anlatılar, ss. 146-157) fıkra niteliğinde olduğu görülmektedir. Bu metinlerin çoğu; biçim/yapı, içerik ve hacim açısından klasik anlamda Türk halk hikâyeleri arasında değerlendirilmeye uygun değildir. Kaldı ki kitabın ön sözünde de Kıbrıs Türk kültüründe klasik anlamda halk hikâyeciliği geleneğinin, en azından tespit edilebildiği kadarıyla, yeterince gelişmediği ve kimi hikâye metinlerinin de Karagözcülerden derlendiği ifade edilir (ss. 9-10). Böyle olmakla birlikte Gökçeoğlu da aktardığı metinlerin gerçek anlamda halk hikâyesi olmadığını, çoğunun sözlü gelenekte kısaltılıp dönüştürülmüş metinler olduğunu farkındadır. Bunu, yine ön sözde belirttikten sonra kısa da olsa bu metinlerin kitapta yer alması gerektiğine, çünkü bunun, Kıbrıs Türklerinin kültürel köklerinin belirlenmesi konusunda yararlı olacağına inandığını ifade eder (s. 10). Başka bir ifadeyle, kitaptaki metinlerin, halk hikâyesi türünün özelliklerini tam anlamıyla yansıtmadığını bildiği hâlde derlenmiş bu malzemeleri geleceğe aktarmak kaygısıyla yayımlar.

Gökçeoğlu, Kıbrıs Türklerinin, Türk dünyasının bir parçası olduğunun da elbette bilincindedir. Dolayısıyla geleceğe taşımaya çalıştığı metinlerin sadece Kıbrıs Türklerini değil, bütün olarak Türk kültürünü ilgilendirdiğinin farkındadır. Bunu da *Efsanelerimiz* kitabının ön sözünde, “Hazırladığım Efsaneler kitabıyla özelde Kıbrıs kültürüne, genelde Türk kültürüne bir katkıda bulunabilmişsem kendimi mutlu sayacağım.” (s. 10) cümlesiyle ifade eder.

5. Gökçeoğlu; halk bilimi, dil bilimi ve sözlük bilimi alanlarında her ne kadar “profesyonel” kimliğine sahip olmasa da birçok profesyonelde görülmeyen yenilikçi, öncü çalışmalara imza atmış bir araştırmacıdır.

Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki bir alanda yenilikçi, öncü çalışmalar yapmak her şeyden önce o alana ciddi anlamda kafa yorulduğunun bir göstergesidir. Gökçeoğlu'nun çeşitli çalışmalarında, bu nitelikte bir araştırmacı olduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Örneğin 2001 yılında çıkan kitaplarından birinin adı *Telefonun Ucundaki Sevda Sözleri*'dir; ancak kitabın üst başlığı *Kıbrıs Türk Kültürü Telefon Mesajları*'dır. Yani aslında kitabın tam adının *Kıbrıs Türk Kültürü Telefon Mesajları / Telefonun Ucundaki Sevda Sözleri* şeklinde belirtilmesi gerekir. Gökçeoğlu bu çalışmasında, Kıbrıs Türk kültüründeki cep telefonu mesajlarını (*Short Message Service/SMS* mesajları) halk bilimsel bir unsur olarak ele alır. Bu çerçevede öncelikle genel olarak kültürdeki değişimlerden söz eder ve ardından, "Telefonun Oluşturduğu Kültür" başlığı altında telefon mesajlarıyla yeni bir kültürel bağlamın yaratılmakta olduğuna ve bunun önemine dikkat çeker. Bu öneme binaen oluşturulan kitapta 1409 mesaj metnine ve bu metinlerin çeşitli açılardan değerlendirildiği genişçe bir inceleme bölümüne yer verilmiştir.

Cep telefonu mesajlarını 2001 yılında halk bilimsel bir konu olarak ele almak, elbette yeni bir bakış açıdır ve önemlidir. Öyle ki bu çerçevede Şeref Boyraz (2010), Gökçeoğlu'nun 2001'de kitaplaştırdığı konuyu, 2006 yılında bir bildirisine konu eder ve bu bildiriye gözden geçirip 2010 yılında makale olarak yayımlar. Boyraz'ın söz konusu bildiri ve makalesinin başlığı "Halkbiliminin Çalışma Kadrosuna Yeni Bir Başlık: Cep Telefonu Mesajları"dır. Bu makalesinde Boyraz, yerinde bir saptamayla, cep telefonu mesajlarının halk bilimi/kültür bilimi için yeni bir inceleme alanı olduğunu ifade eder. Ancak bu makalenin iki talihsizliği vardır. Birincisi, makaleden 9 yıl, makalenin ilk hâli olan bildiriden de 5 yıl önce Mustafa Gökçeoğlu'nun zaten bu yönde bir çalışma yapmış olmasıdır. İkinci ve asıl önemli talihsizlik ise Gökçeoğlu'nun söz konusu eserine, üstelik Kaynakça bölümünde yer verilmiş olmasına karşın, makalede hiç değinilmemiş olmasıdır. Elbette Boyraz'ın çalışması da önemli olmakla birlikte, esasen ve en azından bu konu bağlamında, Mustafa Gökçeoğlu'nun söz konusu eserinin de Türk halk bilimi çalışmaları için öncü ve ufak açıcı nitelikte olduğunu vurgulamak gerekir.

Gökçeoğlu, *Bilmecelerimiz* kitabındaki inceleme bölümünde de farklı bir ayrıntıya dikkat çekerek öncülük eder. Burada, Türkiye'deki halk bilimi/edebiyatı araştırmalarında pek karşılaşılmayan bir konuyu, Kıbrıs Türk sözlü kültüründeki sayısal mantık soru ve cevaplarını da "Sayısal Bulmacalar" (ss. 89-92) başlığı altında ele alıp değerlendirir. Bu metinlerin bir bölümü matematikteki problem sorularına benzer ve çözümleri için sayısal işlem yapmak gerekir; ancak bir kısmı da şaşırtmaca şeklindedir. Örneğin, Türkiye'de de bilinen şu metni aktarır:

Ağaçta 10 tane kuş var. Bir tüfek attım 3 tanesini vurdum. Ağaçta kaç tane kuş kaldı?

Yanıt: Hiç kuş kalmadı. Kuşların vurulmayanları tüfek sesinden korkup kaçtılar. (s. 90)

Gökçeoğlu, sözlük bilimi alanında da yenilik arayışındadır. Bu çerçevede onun iki ciltlik *Kıbrıs Türk Küme Sözlük (Formeller) Sözlüğü* adlı çalışması, en başta adıyla dikkat çekicidir. Kitabının giriş bölümünde, “küme söz” ile kastettiğinin “kalıp söz, öbek, formel” ifadeleri olduğunu belirten Gökçeoğlu, “kalıp” sözcüğü Arapça, “formel” sözcüğü de Fransızca olduğu için bu ifadeleri tercih etmez. “Öbek” kavramının ise tam bir kalıplaşmayı, standart bir yapıyı ifade etmediğini belirtir. Bu nedenle, fen ve matematik alanlarında aldığı eğitim ve öğretmenlik birikiminden de ilhamla, matematikteki “küme” kavramını dil bilimine taşır ve “küme söz” terimini önerir (ss. 24-28). Bu kavramsallaştırma, Gökçeoğlu’nun dil bilimi ve sözlük bilimi alanlarında da yenilik arayışının önemli bir göstergesidir.

6. Gökçeoğlu, çalışmalarının kimilerinde halk edebiyatı metinlerini derlediği şekilde, Kıbrıs ağızlarıyla, kimilerinde de Türkiye Türkçesiyle, standart yazı diliyle aktarmış; ancak her iki durumda da bunu bilinçli bir tercih olarak yapmıştır.

Bugün dünya genelinde halk bilimi çalışmalarının geldiği nokta ve bilimsel ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, halk edebiyatı ürünlerinin derlendikleri şekilde, varsa yöresel ağız özellikleri mümkün olduğunca korunarak (Ekici, 2013, ss. 89-90) yazıya aktarılması/yayımlanması tercih edilir. Ancak geçmişte, özellikle toplumların uluslaşma süreçlerinde yapılan çalışmalarda derlemecilerin, metinlerin sadece dil özelliklerine değil, genel olarak yapılarına da müdahalede buldukları; metinleri “millî” hassasiyetlerle bir bakıma “idealize ettikleri” bilinmektedir. Bu çerçevede İngiliz tarihçi Peter Burke (1996, ss. 31-36), dünya genelinde derleme çalışmalarıyla tanınan Grimm Kardeşler başta olmak üzere, James Macpherson, Sir Walter Scott, V. S. Karadziç, V. E. Trutovsky ve E. Lönnrot gibi ünlü derlemecilerin, derledikleri ürünlere büyük müdahalelerde bulduklarını söyler ve bu nedenle de söz konusu isimleri birer derlemeciden çok “editör” şeklinde değerlendirir. Benzer durumlar, yani derlenmiş metinlere başta “millîlik” olmak üzere kimi değerler açısından müdahaleler, elbette, Türkiye’de de halk bilimi çalışmalarının özellikle ilk devrelerinde görülür. Örneğin Ziya Gökalp (Taşçı, 2021, s. 11) ya da Naki Tezel’in (Aksüt, 2014, s. 148) yayımladıkları metinlerle ilgili bu tür tartışmalar söz konusudur. Mustafa Gökçeoğlu’nun da, benzer hassasiyetlerle, yayımladığı metinlere -içerikle ilgili elimizde herhangi bir veri olmasa da- en azından dil açısından yer yer müdahale ettiği görülmektedir. Ancak bu durumun, Gökçeoğlu’nun yaptığı çalışmalara gölge düşürdüğünü iddia etmek pek mümkün ve anlamlı değildir. Çünkü Gökçeoğlu, Kıbrıs ölçeğinde halk kültürü ürünlerini derleyip yayımlayan öncü kuşak araştırmacılardan biridir ve elbette bilimsellikten ziyade kendi kültürel değerlerini derleyip geleceğe aktarma derdindedir.

Gökçeoğlu’nun aktardığı metinlerdeki dil tercihiyle ilgili şöyle bir genel mantığın gözetildiği söylenebilir: Metinler; dil özelliği metnin kuruluşu ve yapısı için birincil nitelikteyse Kıbrıs Türkçesi ağızları, birincil değilse standart Türkiye Türkçesiyle aktarılmıştır. Örneğin *Manilerimiz* ve

Bilmecelerimiz kitaplarında metinler Kıbrıs Türkçesiyle verilmiştir. Zira bu metinler Türkiye Türkçesiyle aktarıldığında, ölçü ve uyak gibi özellikler başta olmak üzere metnin yapısı ve anlamı da içeren genel dokusu büyük zarar görebilir. *Toplu Masallar I-II*, *Kıbrıs Halk Fıkraları* ve *Hikayelerimiz Tekerlemelerimiz* kitaplarındaki metinlerse Türkiye Türkçesiyle verilmiştir. Bunlar, genel olarak narratif nitelikli mensur ürünlerdir. Her edebî ürün için olduğu gibi bu ürünler için de dil, elbette çok önemlidir. Ancak Gökçeoğlu'nun bu tür ürünleri aktarırken Kıbrıs Türk ağızları yerine Türkiye Türkçesini tercih etmiş olması, biraz da Türkiye Türkçesi ve dolayısıyla Türkiye'yle bütünleşmeye yönelik gelecek vizyonundan kaynaklanıyor gibidir. Bu çerçevede Gökçeoğlu, *Bilmecelerimiz* kitabının ikinci baskısı için yazdığı ön sözde kültürün dinamikliğinden, değişimden, geleneksel değerlerin dönüşmesinden, kültür ve kimlik için dilin öneminden söz eder ve Kıbrıs'ta konuşulan dilin de değiştiğine, geleneksel ağızların yok olma noktasına geldiğine işaret ederek şu değerlendirmeleri yapar:

Geleneksel Kıbrıs Ağızları yok oldu. Yaşanan tüm olumsuzluklara karşın bizler yine de şanslıyız. Kıbrıs Ağızları unutuldu ama onun yerine yabancı bir dilin boyunduruğu altına girmedik. Okullarda okutulan derslerde, görsel, yazılı ve sözlü basında, yazınsal ürünlerde Türkiye Türkçesi kullanılmaktadır. Dolayısıyla Kıbrıs Ağızları'nın yerini Türkiye Türkçesi almıştır. Sonuç olarak geleneksel ağızlarımız öldü ama ulusal kimliğimiz yönünden yitimlere uğramadık. Ama ölen ağızlarımız için de üzülmedim dersem yalan olur. Türkiye Türkçesi'nin yanında Kıbrıs Ağızları'nın da yaşaması beni mutlu ederdi. İşte bu kaygularla bilmeceleri Kıbrıs ağızlarıyla kaleme almıştım. Başka bir deyişle halktan işittiğim biçimiyle yazmıştım. (ss. 9-10)

Gökçeoğlu, benzer değerlendirmeleri yaptığı *Manilerimiz* kitabında da bu konu çerçevesinde şunları söyler:

Günümüzde görsel, işitsel ve yazılı basın, toplumların yapılarında, dolayısıyla dillerinde büyük değişikliklere neden olmaktadır. Ada insanları Türkiye basınına yakından izlemektedir. Ada'ya yerli gazeteden çok Türkiye gazetesi gelmektedir. Ayrıca 1974 savaşından sonra Ada'ya çok sayıda Türkiyeli insan getirilip yerleştirilmiştir. Yaşanan bu olayların doğal sonucu olarak Kıbrıs Türkçesi'nde de büyük değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Okulların bütün basamaklarında da ölçünlü Türkçe okutulmaktadır. Süre zaman içerisinde Kıbrıs Türkçesi'nin de Türkiye Türkçesine dönüştürüleceği varsayımı ortaya atılabilir. (s. 106)

Toplu Masallar I-II kitabının ön sözünde ise metinleri Türkiye Türkçesiyle aktarması konusunda şunları ifade eder:

Çocuklarımız yıllar boyu yabancı masalları okumak zorunda bırakılmıştır. Pinokyo, Sinderella, Kırmızı Başlıklı Kız söylediklerimin en güzel kanıtıdır. Oysa bizlerin de evrensel nitelikli çok sayıda masalımız vardır. Çocuklarımızın öz değerlerimizle de beslenmelerini istedim. Bu kaygularla derlediğim masallarımızı ölçünlü Türkçe'yle yazmayı yeğledim. (s. 13)

Gökçeoğlu'nun Türkiye Türkçesiyle aktardığı kimi metinler; standart Türkçede olmayan, Kıbrıs ağızlarına özgü, Rumca ya da İngilizce sözcük ve ifadeler içerebilmektedir. Böylesi durumlarda sözcük ya da ifadenin standart Türkiye Türkçesindeki karşılığını kullanmak yerine makul bir şekilde dipnotlarla açıklamalar yapmıştır. Örneğin *Kıbrıs Halk Fıkraları* kitabında “şilin, U gavole/diyavoles, genapla, ya ana, ısladır, kannavuri, foggy, kitchen” (2. b., s. 25, 26, 28, 84, 85, 88, 106, 142) gibi ifadelerin anlamlarını dipnotla açıkladığı görülür.

Gökçeoğlu'nun, rahatlıkla halk kültürü araştırmaları kapsamında değerlendirilebilecek sözlük çalışmalarında genel olarak madde başları Kıbrıs ağızlarıyla, açıklamaları ise Türkiye Türkçesiyle verilmiştir. *Kıbrıs Türk Küme Sözcükleri (Formeller) Sözlüğü*'nde de durum böyledir; hatta bu sözlükte madde başı olan “küme söz”ün, anlam açıklamasından sonra Türkiye Türkçesine göre yazılışı da verilmiştir. Örneğin “Böyüg söz sövle / Böyüg logma yudma” madde başının altındaki anlam açıklamasından sonra “Büyük söz söyle / Büyük lokma yutma” (s. 389) şeklinde Türkiye Türkçesindeki yazılışı verilmiştir.

7. Gökçeoğlu, ortaya koyduğu ürünler için eşzamanlı olarak hem alan araştırmalarına hem de literatür çalışmalarına yoğunlaşmıştır.

Halk bilimi çalışmaları genel olarak alan araştırmaları/derlemeler ve teorik incelemeler çerçevesinde gerçekleştirilir. Gökçeoğlu'nun bu iki çerçevede de mesai harcadığı görülmektedir. Bu anlamda bir taraftan derleme yapmak üzere Kıbrıs'ı köy köy dolaşırken diğer taraftan da kütüphane ve resmî arşivlerde taramalar yapmış, spesifik birtakım bilgilere ulaşabileceğini düşündüğü kurum ve kişilerle de temaslar kurmuştur. Örneğin *Nasr-Edin-Hotzas / Nasreddin Hoca'nın Şakacı Anekdotları Fıkraları* adlı kitabının hazırlanma sürecini ön sözde ayrıntılı bir şekilde anlatır. Bu kitap, New York'ta tarihsiz olarak Rumca basılmış bir Nasreddin Hoca kitabının tıpkıbasımı, Türkçe çevirisi ve incelemeden oluşmaktadır. Gökçeoğlu, Karamanlıca kitap ararken kitabın kendisine ulaşmasını ve ardından kitabın kaynağı, dili, çevrilmesi konusunda birçok kurum ve kişiyle kurduğu temasları etraflıca anlatır (ss. 13-15). *Kıbrıs Türk Atasözleri ve Deyimleri Sözlüğü* adlı kitabının ön sözünde ise, sözlük hazırlanırken Kıbrıs'ta Gençlik Merkezi ile işbirliği yapıldığını ve sözlükteki madde başlarının, bu işbirliği sayesinde, Kıbrıs'ta basılmış kitapların taranmasıyla belirlendiğini ifade eder (s. II).

Başka bir sözlük çalışması olan *Kıbrıs Türk Takmaadlar ve Unvanlar Sözlüğü-1*'de, sözlüğün hazırlanma sürecinde yerli Kıbrıs Türk köylerinin tek tek gezildiği ifade edilir (s. 13). *Kıbrıs Halk Fıkraları* kitabında ise “Yıllardır halk bilimi araştırmaları yapmaktayım. Bu amaçla her köye iki üç kez gittim. Araştırmalarım sırasında çok sayıda fıkra derlemiştım.” (s. 17) cümleleriyle aynı durum dile getirilir.

Gökçeoğlu her ne kadar yoğun alan araştırmaları yapmış olsa da genel olarak kitapları, sadece derlenmiş metinlerin yayımlanmasından ibaret değildir. Kitaplarında metin bölümünden önce, araştırmaya konu olan tür ya da türlerle ilgili bilgilere yer verir ki bu bilgiler kimi zaman sayfa sayısı olarak kitabın yarısından bile fazladır. Kitapların giriş bölümünde, çoğu zaman “Ön Söz” başlığı altında verilen bu bilgiler bazen söz konusu türle ilgili genel bilgilerdir; ancak çoğu zaman ayrıntılı tespit ve değerlendirmeleri içerir. Hatta yer yer uygun bağlamlarda konunun çeşitli yönlerinin tartışıldığı da görülür. Örneğin *Manilerimiz* kitabında “Manilerin ilk iki dizesi doldurma dizeler midir?” sorusu üzerinde durulduğu ve bu konunun tartışıldığı görülmektedir (ss. 10-25). Diğer taraftan bu kitabın metin bölümünde Kıbrıs Türklerinden derlenmiş 2412 mani metnine yer verilir. Kitap 318 sayfadır ve bunun ilk 106 sayfası yani 1/3'ü inceleme bölümüdür. 232 sayfalık *Bilmecelerimiz* kitabının önemli bir kısmı incelemelerden oluşur. Bilmecce metinleri 120. sayfadan başlamış, buraya kadar olan sayfalarda Kıbrıs Türk bilmeceleri çeşitli açılardan incelenmiştir. Başka bir ifadeyle kitabın yarısından fazlası incelemeye ayrılmıştır.

Nasr-Edin-Hotzas / Nasreddin Hoca'nın Şakacı Anekdotları Fıkraları kitabı, 70 sayfa kadar metin, 50 sayfa kadar tıpkıbasım ve 120 sayfa kadar da (ss. 11-128) incelemelerden oluşur. Gökçeoğlu burada, fıkra ve özellikle Nasreddin Hoca ile fıkralarını, gülme kuramları ve karşılaştırmalar dâhil, çeşitli açılardan inceler. *Kıbrıs Türk Küme Sözlük (Formeller) Sözlüğü 1* adlı kitabının ise başında 200 sayfa kadar ayrıntılı bir inceleme bölümü vardır. Burada, sözlüğe konu olan Kıbrıs Türk dilindeki “küme sözler” çeşitli açılardan sınıflandırılarak örneklerle incelenir.

Gökçeoğlu'nun, bu tür örneklerin yanı sıra ağırlıklı olarak metin yayınından oluşan çalışmaları da vardır. Örneğin *Toplu Masallar I-II* eserlerinde, ilk cildin başındaki ön söz bölümünde ana hatlarıyla masallar ve Kıbrıs Türk masalları hakkında genel bilgiler, tespitler ve değerlendirmeler yer alır. 17 sayfalık (ss. 7-23) bu genişçe ön sözün ardından, ikinci baskı için yazılmış tek sayfalık İkinci Önsöz (s. 24) ve ondan sonra da metinler gelir. İkinci ciltse doğal olarak sadece metinlerden oluşur.

Derlenmiş metinler içeren kitapların bir kısmında derleme ve kaynak kişilere dair bilgiler bulunmamaktadır, ancak çoğunda bu bilgilere yer verilmiştir. Örneğin *Efsanelerimiz* kitabında, büyük kısmı sözlü gelenekten derlenmiş, bir kısmı da yazılı kaynaklardan alınmış toplam 94 efsane metnine yer verilir. Burada her bir efsanenin sonunda, derlendiği sözlü kaynak ve derleme bilgileri

ya da alıntılı olduğu yazılı kaynak hakkında bilgiler verilir. *Hikayelerimiz Tekerlemelerimiz ve Toplu Masallar I-II* kitaplarında da aktarılan metinlerin sonunda derleme ve kaynak kişi bilgileri yer alır. Diğer taraftan *Manilerimiz* kitabının sonunda sözlü kaynaklarla ilgili toplu bilgiler bulunmakla birlikte hangi maninin kimden derlendiğine dair bilgilere yer verilmemiştir. *Kıbrıs Halk Fıkraları* kitabında ise derleme ve kaynak kişilere dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. *Kıbrıs Türk Kültürü Telefon Mesajları / Telefonun Ucundaki Sevda Sözleri* kitabında da aktarılan mesajlarla ilgili kaynak kişi bilgisi verilmemiştir; ancak burada durum oldukça farklıdır. Söz konusu kitabında, 15-25 yaş arası 67 gençten 2647 telefon mesajı derlediğini (s. 19) ifade eden Gökçeoğlu; mesajlardaki “özel” içerikler nedeniyle kimliklerinin deşifre olmasını istemeyen gençler izin vermediği için kaynak kişilerle ilgili bilgileri aktarmadığını belirtir (s. 14).

Metin yayınlarında derleme ve kaynak kişi bilgisinin verilmemiş olması, halk bilimsel ölçütler açısından elbette önemli bir eksikliktir. Ancak daha önce de ifade edildiği üzere Gökçeoğlu’nun öncelikli amacı, bilimsel çalışma yapmaktan ziyade kendi kültürüne dair verileri, bir bakıma “kurtarma” ve “gelecek kuşaklara aktarma” çabasıdır. Bu bakımdan söz konusu metinlerin, hiç yayımlanmamış olmasındansa derleme ve kaynak kişi bilgilerine dair eksikliklerle bile yayımlanmış olması elbette çok daha iyidir.

Gökçeoğlu’nun kitaplarındaki inceleme bölümlerinde karşılaştırmalara da sıklıkla yer verildiği görülür. Bu çerçevede kitaba konu olan tür ve ürünler doğal olarak en çok Türkiye’dekilerle karşılaştırılır. Örneğin *Bilmecelerimiz* (ss. 57-59) ve *Toplu Masallar I* (ss. 13-14) kitaplarında bu nitelikte karşılaştırmalar yapılır. *Hikayelerimiz Tekerlemelerimiz* kitabında, “Kırk Bir Deliler” tipine bağlı Kıbrıs fıkralarının metinlerini aktaran Gökçeoğlu, kitabın ön sözünde bu tipe bağlı fıkralarla Türkiye’deki Karatepeli fıkraları arasındaki benzerliğe çok isabetli bir şekilde işaret eder (ss. 10-11). Aynı yerde, Türkiye’den derlenmiş kimi hikâye/masal ve tekerleme metinlerinin Kıbrıs Türklerindeki varyantlarına da değinir.

Gökçeoğlu’nun kitaplarındaki karşılaştırmalar elbette Türkiye ile sınırlı değildir. Örneğin *Manilerimiz* (ss. 44-75) kitabının başındaki inceleme bölümünde, Kıbrıs Türk manilerini farklı ülkelerde yaşayan Türklerin manileriyle, varyant niteliğindeki örnek metinlerle karşılaştırarak irdeler. Burada Kıbrıs Türklerinin manilerini Türkiye, Bulgar, Kosova, Romanya, Tatar, Kerkük Türklerinin yanı sıra Avustralya ve İngiltere’de yaşayan Türklerin ürettiği manilerle de bire bir örneklerle karşılaştırır. *Nasr-Edin-Hotzas / Nasreddin Hoca’nın Şakacı Anekdotları Fıkraları* kitabının giriş bölümünde ise fıkra ve özellikle Nasreddin Hoca konusunda geniş bilgiler verir. Burada Nasreddin Hoca’nın, Türk boylarının yanı sıra Fransa’dan Tayland’a, Finlandiya’dan Japonya’ya varıncaya kadar birçok farklı ülkedeki yayılma alanlarını örneklerle gösterir.

Karşılaştırma konusunu, bir türün/ürünün sadece Kıbrıs ve diğer ülkelerdeki örneklerini karşılaştırmayla sınırlı tutmayan Gökçeoğlu; türler arasında da karşılaştırmalar yapar, varsa türlerin birbirleriyle ilişkilerini ve iç içe geçmişliklerini örneklerle ele alır. Bu çerçevede örneğin *Bilmecelerimiz* kitabında “Halk Hikâyeleri ve Bilmeceler” (ss. 63-70) ve “Bilmeceli Halk Masalları”⁴ (ss. 71-88) başlıkları vardır. *Efsanelerimiz* kitabında ise “Masallarımızdaki Efsane Örgeleri” (ss. 21-58) başlığı altında Kıbrıs Türk masallarında yer alan efsane metinlerini örneklerle ayrıntılı bir biçimde irdeler.

Gökçeoğlu'nun karşılaştırmalı halk edebiyatı çalışmaları konusunda oldukça geniş bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Şöyle ki, *Toplu Masallar I* kitabında; Kıbrıs Türk masallarının Kıbrıs Rumlarına ait masallarla da karşılaştırılması gerektiğini, ancak bunu, mevcut şartlar dolayısıyla kendisinin yapamayacağını ama gelecek kuşakların yapması gerektiğini şu sözlerle ifade eder:

Yüzyıllardır adayı Rumlarla birlikte paylaştık. Gün oldu iç içe, yan yana yaşadık. Birlikte yedik içtik, eğlendik. Gün oldu birbirimizin boğazını sıktık. Acaba diyorum eski birlikteliklerin bir sonucu olarak masalarda bir değiş tokuş oldu mu? Dirimo (Dirimbo) tipi bunlardan biri olabilir mi? Ne yazık ki Kıbrıs'ın siyasal statüsü dolayısıyla bu sorunun yanıtını şimdilerde bulmak olası değil. Eğer varsa bile bunu bulup çıkarmaya benim olanaklarım elvermez. Bugünlerde güneye ne geçiş var ne de güneyden kuzeye geçiş. Masal alanında eğer ortak değerler varsa bunların bulunup çıkarılmasını gelecek kuşaklara bırakmak gerekir. (s. 14)

Gökçeoğlu'nun işaret ettiği bu yöndeki bir çalışmanın, genel olarak Türk masal araştırmaları için de önemli bir kaynak oluşturacağı rahatlıkla söylenebilir.

8. Halk kültürü araştırmaları söz konusu olduğunda Gökçeoğlu, aslında hem bir öğrenci hem de bir öğretici konumundadır.

Herhangi bir araştırma, öncelikle araştırmacının kendi merakını giderme amacına hizmet eder. Yani araştırmacı, çalışmasıyla önce kendisi bir şeyler öğrenir. Ardından da öğrenilen, herhangi bir araç kullanılarak başkalarıyla paylaşılır ve böylece araştırmacı dışındakiler de ilgili konuya dair bilmedikleri varsa öğrenmiş olurlar. Bu bakımdan diğer tüm araştırmacılar gibi Gökçeoğlu da çalışmalarıyla, kitaplarıyla aslında bir taraftan öğrenir, diğer taraftan da öğrendiklerini paylaşarak öğretir. Ancak Gökçeoğlu, birçok araştırmacıdan farklı olarak, öğrenme konusundaki açıklığını, kendini sürekli yenileme kaygısı taşıdığını ve yaptığı çalışmaların eleştiriye açık olduğunu net bir

⁴ Bu başlık, kitabın İçindekiler dizininde (s. 225) gösterilse de ilgili bölümde bir başlık ifadesi olarak yer almamaktadır. Ancak işaret edilen sayfada masalarda yer alan bilmeceler konusu örnekleriyle ele alınmaktadır. Bu durum, başlık olarak kullanılacak söz konusu ifadenin dizgi aşamasında unutulmuş olabileceğini düşündürmektedir.

şekilde belirtir. Örneğin *Nasr-Edin-Hotzas / Nasreddin Hoca'nın Şakacı Anekdotları Fıkraları* kitabında bu konuyla ilgili olarak şunları söyler:

Yaşamımın yarısı toplumsal konuları araştırmakla geçti. İnsanları anlayıp öğrenmeye çalıştım. Bulgularımı kitaplaştırdım. Halk edebiyatımızın temel kitaplarını yazdım. 4000 sayfaya yakın sözlük yazdım. İnsanın tinsel ve toplumsal yapısını gene de tam öğrenmiş olamadım. (s. 16)

Bu ifadelerle yer verdiği kitap, New York'ta Rumca basılmış bir Nasreddin Hoca kitabının çevirisi ve ayrıntılı bir incelemeyle yayıma hazırlanmış hâlidir. Ancak kitabın ne yazarı ne de basım yılı bellidir. Gökçeoğlu, başta künyesi olmak üzere kitap hakkında bilgilere ulaşmak için çok uğraşır ancak kayda değer bir bilgi elde edemez. Kitabın “Sunu” başlığında bu durumu anlattıktan sonra şunları söyler: “Kitap konusunda bilgisi olanlar benimle paylaşırsa sevinirim. Her zaman söylerim, 7 yaşından 77 yaşına kadar herkesten öğreneceklerim vardır.” (s. 15)

Gökçeoğlu, çalışmaları için eleştiriye açık olduğunu da birçok kitabında ifade eder. Örneğin *Kıbrıs Türk Küme Sözcükleri (Formeller) Sözlüğü* adlı çalışmasında “kalıp söz, öbek, formel” gibi ifadeler yerine kitabının adında da yer verdiği “küme söz” terimini önerir ve bu önerisinin tartışmaya açık olduğunu söyler (s. 28). Benzer şekilde *Tezler ve Sözcükler-I*’de de bu durumu, “Ortaya sürdüğüm düşünce ve görüşlerin tümünün eleştiri ve katkıya açık olduğunu peşinen söylemeliyim.” (2. b., s. 14) sözleriyle ifade eder.

Gökçeoğlu, yaptığı derlemelerle Kıbrıs Türk kültürüne dair birikimi gelecek kuşaklara aktarırken yer yer halk bilimi araştırmacısı ve derlemeci kimliğine dair deneyimlerini de paylaşır. Böylece, özellikle araştırma yapacak başka kişilere, kimi zaman dolaylı olarak kimi zaman da doğrudan önerilerde bulunur ki bunlar da onun öğreticilik yönünün açığa çıktığı noktalardır. Örneğin *Hikayelerimiz Tekerlemelerimiz* kitabının ön sözünde, Kıbrıs Türklerinin yaşlı kuşaklarından derlemeler yapacak kişilere, “hikâye” kavramına yüklenen anlam ve kavramın adlandırılmasıyla ilgili şu bilgileri paylaşır önerilerde bulunur:

Kıbrıs Türk Toplumunda yaşlı kuşak halk hikayelerine, temsil ya da masal demektirler. Onların dillerindeki hikaye sözcüğünün anlamı başkadır. Geçmişte yaşanmış ya da yaşadıkları olayları anlatmaya hikaye demektirler. “Sizlere bir hikaye anlatayım” derler. Başlarından geçen olayları ya da duyup işittiklerini anlatmaya başlarlar. Bu, yaşlılardan hikaye derlemeye çıkacak olanların göz önünde bulundurması gereken bir kavramdır. Halkımız, halk hikayelerini çoğu kez rivayet biçiminde anlatmaktadırlar. Derleme yapacak olanlar buna da dikkat etmelidir. (s. 11)

Tezler ve Sözcükler-I kitabının “Sunu” başlığında da benzer düşüncelerini şu sözlerle dile getirir:

Bölge bölge, köy köy taramalar yaparak çaprazlama çalışılması gerekir. Bunu yaparken elimizi çabuk tutmalıyız. Çünkü ölen her yaşlı Kıbrıs insanı bildiklerini de beraberinde götürmektedir. İşte bu noktadan hareket ederek soruna ve çözümüne bir dereceye kadar da olsa katkıda bulunabilmek amacıyla yola çıktım. (2. b., s. 13)

Bu sözler arasında ifade edilen “acele etme” önerisi, aslında Gökçeoğlu’nun kendi kültürüne ait değerlerin bir an önce kayıt altına alınarak tamamen unutulup yok olmasının önüne geçilmesi yönündeki arzusunu içerir ki bu da onun, Kıbrıs Türk halk kültürü konusundaki bireysel duyarlılığını gösterir.

Gökçeoğlu’nun bu bağlamdaki öğreticilik konusunda Kıbrıs’taki Türk halk bilimi çalışmalarının genel durumuna da kafa yorduğu, alanla ilgili sorunlar tespit edip çözüm önerileri de sunduğu görülmektedir. Örneğin *Tezler ve Sözler 3* kitabının ön sözünde Kıbrıs’taki halk bilimi araştırmacılarının açmazlarını sıralar. Bu çerçevede araştırmacıların karşılaştığı zorluklar, halk bilimi araştırmalarının en fazla çeyrek yüzyıl geriye gidebildiği ve dolayısıyla henüz kurumsallaşmadığı, yöntem ve kavram kargaşası, devlet yönetiminin halk bilimi araştırmaları konusundaki tutumu ve çözümleme eksikliğinin sıkıntıları gibi konulardan söz eder (ss. 11-12). Bu yöndeki değerlendirmeleri, onun, her ne kadar halk bilimi alanında bir profesyonel kimliğine sahip olmasa da, Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmalarıyla profesyonelce ilgilendiğini gösterir.

9. Gökçeoğlu, araştırma kitaplarının yanı sıra öykü ve şiir de yazıp yayımlamıştır ki bu ürünlerinde de doğal olarak halk kültürü araştırmacısı kimliğinin derin yansımaları görülür.

Herhangi bir sanat alanında, sanatçının içinde bulunduğu sosyal, siyasal, kültürel ortam ile genel gündem ve kişisel deneyimleri elbette yarattığı ürüne yansır. Bu anlamda Gökçeoğlu’nun öykü ve şiirlerinde Kıbrıs Türk halk kültürüne dair önemli detaylar yer alır. Bu çerçevede, tek şiir kitabı olan ve aslında bir destan denemesi niteliği taşıyan *Şu Adamız/Dediğimiz* adlı eseri, başlı başına Kıbrıs ve halk kültürüne odaklanmıştır. Nitekim bu kitaptaki kısa değerlendirme yazısında Filiz Naldöven, Gökçeoğlu ve kitabıyla ilgili: “Araştırmacının, halkbilimciliğinin zemin oluşturduğu tarihsel-şiirsel döküm Gökçeoğlu’na yeniden ve bir başka açıdan bakmamızı sağlayacak.” (s. 7) yorumunu yapar. Kıbrıs Türk edebiyatı tarihiyle ilgili bir çalışmada (Bozkurt vd., 2019, s. 69) da Gökçeoğlu’nun öykülerinde toplumun dili, folklorik özellikleri ve geçmiş yaşantılara dair izler görmenin mümkün olduğu ifade edilir. Bu bakımdan Gökçeoğlu, sadece araştırmacı olarak değil; şair ve yazar olarak da Kıbrıs Türk halk kültürüyle iç içedir.

10. Gökçeoğlu’nun bazı çalışmaları, kimi araştırmacılarca “bilimsel” standartlar açısından katı bir tutumla eleştirilmiştir.

Her ürün ve ortaya bir ürün koyan herkes elbette çeşitli açılardan eleştirilebilir. Dolayısıyla Gökçeoğlu'nun da eleştirilmesi normaldir. Nitekim yukarıda da dile getirildiği üzere, kendisi de eleştiriye açık olduğunu zaten net bir şekilde ifade etmektedir. Eleştiride amaç, yanlışla işaret etmek ve mümkünse doğruyu göstermektir. Dolayısıyla eleştiri yapan kişi, yanlış olduğunu düşündüğü her şeyi açıklıkla ifade edebilir. Ancak bu yapılırken elbette konuya yaklaşım ve üslup da çok önemlidir.

Gökçeoğlu'nun çalışmalarıyla ilgili, örneğin Burak Gökbulut ve Mustafa Yeniasır (2013, s. 233), *Toplu Masallar I-II* adlı kitabı değerlendirirken masalların herhangi bir incelemeye tâbi tutulmadığını belirtir ve şu eleştiriye yöneltirler: “[...] masalların diliyle oynanmış olması ve Kıbrıs Ağzı ile yayınlanmamış olması bize göre bilimsel çalışma disiplinine uygun değildir”. Bu, tamamen yerinde, haklı ve seviyeli bir eleştiridir. Ancak söz konusu kitabın ön sözünde Gökçeoğlu, çocukların yabancı masalları okumak zorunda kaldıklarını belirtir ve “Çocuklarımızın öz değerlerimizle de beslenmelerini istedim.” der. Bu nedenle de derlediği masalları, çocuklar kendi masallarını da okuyabilsin diye Türkiye Türkçesi ve standart yazı diliyle aktardığını açıkça ifade eder (s. 13). Dolayısıyla söz konusu eleştiri yapılırken yazarın bu tutumunun da belirtilmiş olması, hiç kuşku yok ki, çok daha yerinde bir yaklaşım olurdu.

Gürkan Gümüşatam da Gökçeoğlu'nun özellikle dil bilimi çerçevesinde sözlük çalışmalarını eleştirir. Örneğin Kıbrıs ağzı üzerine hazırlanan sözlüklerle ilgili makalesinde Gümüşatam (2009, ss. 487-491, 498-499, 501), Gökçeoğlu'nun çeşitli sözlük çalışmalarını sert bir tutumla eleştirir. Konuya sözlük bilimi açısından bakıldığında Gümüşatam'ın işaret ettiği yanlışlık ya da aksaklıklar elbette yerindedir. Oysa burada eleştiri konusu edilen kitapların birinde, *Kıbrıs Türk Atasözleri ve Deyimleri Sözlüğü*'nün ön sözünde Gökçeoğlu, sözlüğü yazarken kuramsal/bilimsel amacının olmadığını belirtir ve açıkça: “Tek kaygım, ileride Kıbrıs Türklerini her yönüyle araştırarak olanlara iyi bir kaynak hazırlamaktır.” der. Böyle bir amaç, sözlüğü elbette eleştirilemez kılmaz ama eleştiri yapılırken dikkate alınması gereken önemli bir ayrıntıdır.

Gümüşatam, başka bir yazısında da Gökçeoğlu'nun *Kıbrıs Türk Ağzları Sözlüğü*'nü şu sözlerle eleştirir:

Gökçeoğlu'nun geçmişte hazırladığı sözlükleri üzerine getirdiğimiz eleştirileri, genel amaçla hazırladığı Kıbrıs Türk Ağzları Sözlüğü'nde tekrar etmesi, sözlük bilimin ilke ve yöntemlerinden hiçbir surette yararlanma çabasına girişmemesi, alandaki en zayıf ağız sözlüğünün ortaya çıkmasına yol açmıştır. (Gümüşatam, 2016, s. 176)

Burada iddia edilen “en zayıf ağız sözlüğü” eleştirisi, objektif bilimsel ölçütler açısından değerlendirildiğinde doğru olabilir. Ancak yine burada da Gökçeoğlu'nun çalışmalarındaki genel amaçların da dikkate alınmadığı görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi Gökçeoğlu'nun genel amacı; Kıbrıs Türk halk kültürüne dair ürünlerin, gelecekte yapılacak çalışmalara malzeme

sağlamak üzere bir an önce derlenip kayıt altına alınmasına katkıda bulunmaktadır. Nitekim bu durumu, masal özelinde, *Toplu Masallar I* kitabında: “Yapılması gereken en ivedi iş masallarımızı derlemektir.” (s. 14) sözleriyle açıkça ifade eder.

Gökçeoğlu'nun bu yaklaşımı; Pertev Naili Boratav'ın, öğrencisi İlhan Başgöz'e derleme ve halk bilimsel çalışmalar konusunda öneri içeren bir açıklamasını anımsatmaktadır. Başgöz, 1960'larda Amerika'dayken yapacağı çalışmaların teorik altyapısını kurmada ve çözümleme aşamasında sıkıntılar çektiğini, bunu aşmak için de hocası Boratav'a danıştığını anılarını kaleme aldığı kitabında anlatır. Kitabın, bu konuyla ilgili bölümü şöyledir:

Ben ne sosyoloji, ne psikoloji okumuştum, ne de bu konularda bilgim vardı. 1960'larda moda yaklaşım, içerik (contextual) ve işlev (functional) analizleriydi. Benim bunlardan haberim bile yoktu. Gerçi genel bilgim metnin sosyal çevre içinde analiz edilmesi merkezindeydi. Ama teoriyi bilmiyordum. Pertev Hoca'ya, Paris'e yazdım, “Hocam araştırma yaparken güçlük çekiyorum,” dedim. Hoca şöyle cevap verdi: “İlhancığım, biz sosyoloji okumadık, antropoloji okumadık. Bizim yapacağımız namuslu bir işçiliktir. Metinleri dürüstçe toplayacağız, gerekli notlarla yayımlayacağız.” Hocam haklıydı. Hint-Avrupa mitolojisi üzerindeki çalışmalarıyla tanınan George Dumezil'in bir sözü vardır. O diyor ki en sağlam teori on yıl yaşar, sonra yerini başka bir teoriye bırakır. Ama yolunca derlenip yayımlanan folklor metni her zaman yaşayacaktır. (Başgöz, 2017, s. 313)

Boratav'ın, profesyonel bir halk bilimci olmasına rağmen öğrencisi İlhan Başgöz'e yaptığı bu öneri ya da açıklama, dönemin Türkiye'sinde halk bilimi çalışmalarının genel durumuyla yakından ilgilidir. Öncelik, elbette bir an önce kayıt altına alınması gereken malzemenin derlenmesi, başka bir ifadeyle, hızla dönüşen dünyanın sosyokültürel ortamında kaybolmaktan kurtarılmasıdır. Kıbrıs Türk halk kültürü ürünlerinin ilk kuşak derleyicileri arasında sayılabilecek Mustafa Gökçeoğlu'nun yapmaya çalıştığı da aslında tam olarak budur. Bu bakımdan, Gökçeoğlu elbette eleştirilebilir ama eleştirirken yine yukarıda da ifade edildiği üzere onun profesyonel bir halk bilimci, dil bilimci ya da sözlük bilimci kimliğine sahip olmadığı; çalışmalarını, “bilimsel/akademik” kaygılardan çok, mensup olduğu kültürün dünü, bugünü ve yarınına karşı kendini sorumlu hisseden ve bu nedenle de kaybolmakta olan kültürel değerleri bir an önce kayıt altına almaya çalışan duyarlı bir aydın refleksiyle yaptığı gerçeklerini gözden kaçırmamak gerekir.

Sonuç

Mustafa Gökçeoğlu, 1942-2022 yılları arasında 80 yıl yaşamış bir araştırmacı yazardır. Bu çalışma kapsamında değerlendirilen ve önemli bir bölümü birden çok kez basılmış olan 27 kitabı

bulunmaktadır. Bunların -biri öykü, diğeri de şiir olan- ikisi hariç tamamı Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmalarına dayanmaktadır. Bu kitapların da 6'sı sözlük çalışmasıdır. Gökçeoğlu'nun sözlükleri, her ne kadar dil bilimi ve sözlük bilimi kapsamında değerlendirilse de, Kıbrıs Türk halk kültürüne dair önemli malzemeler içermesi bakımından aslında halk bilimsel çalışma olarak da değerlendirilebilecek niteliktedir. Geriye kalan tüm kitapları ise başta halk edebiyatı olmak üzere doğrudan doğruya Kıbrıs Türk halk bilimi araştırmalarından oluşmaktadır.

Gökçeoğlu, Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmacısı olarak ilk kitap yayımını 1988'de *Tezler ve Sözler (I)* adlı çalışmasıyla yapar. Yani ilk halk bilimsel kitabı yayımlandığında 46 yaşındadır. Doğal olarak diğer tüm çalışmalarını da bu yaştan sonra yayımlamıştır. Bu makale kapsamında değerlendirilen son kitap çalışması⁵ da 2013 yılında yayımladığı Nasreddin Hoca kitabıdır. Dolayısıyla Gökçeoğlu, Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmaları kapsamındaki çalışmalarını ancak 1988-2013 arasında 25 yıl içinde kitap olarak yayımlayabilmiştir. Bu kitapların da toplam sayfa sayısına bakıldığında 8500 sayfa civarında olduğu görülmektedir. 25 yıl içerisinde böylesi hacimde bir külliyat ortaya koymak elbette kolay değildir. Diğer taraftan, 25 yıl içinde bunca malzemenin hem derlenmesi hem de hazırlanıp kitap olarak yayımlanması da pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle Gökçeoğlu, her ne kadar Kıbrıs Türk halk kültürüyle ilgili ilk kitabını 46 yaşında yayımlamış olsa da, bu kapsamdaki çalışmalarına çok daha öncesinden başlamış olmalıdır.

Gökçeoğlu, halk kültürü araştırmaları kapsamında adada derlemeler yapan ilk Kıbrıslı Türk değildir. Ondan önce, yaş olarak aynı kuşakta olmakla birlikte Mahmut İslamoğlu (doğumu 1934) ve Oğuz M. Yorgancıoğlu (1942-2021) gibi araştırmacıların önemli derleme çalışmaları bulunmaktadır. Ancak Gökçeoğlu'nun aksine hem İslamoğlu hem de Yorgancıoğlu, Türkiye'de üstelik ülkenin en köklü yükseköğretim kurumlarından biri olan DTCF'de Türkoloji eğitimi almışlardır ve öğrencilik yıllarından itibaren Kıbrıs Türk dili, edebiyatı ve kültürüyle profesyonel olarak ilgilenmişlerdir. Bu bakımdan fen ve matematik eğitimi almış olan Gökçeoğlu'nun Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmalarına yönelik ilgisi, yukarıda da ifade edildiği üzere profesyonellik ya da bilimsel, akademik olma gibi kaygılardan önce sağduyuya dayanan bir kültürel sorumluluk refleksine dayanır. Bu çerçevede Tuncer Gülensoy (2010, s. 214) da, "Gökçeoğlu altyapısı Türkoloji olan bir kişi değildir." der, onun fen ve matematik eğitimi aldığını belirtir ve "Kıbrıs'ta sessiz sedasız Türkoloji araştırmaları yapan birisi de Mustafa Gökçeoğlu'dur." değerlendirmesinde bulunur. Burada Gülensoy, "sessiz sedasız" derken elbette haklı bir tevazu göndermesi yapar ki yazısının bütününde de Gökçeoğlu ve çalışmalarından övgüyle söz eder. Buradan hareketle, sonuç olarak rahatlıkla şu söylenebilir: Gökçeoğlu'nun Kıbrıs Türk halk kültürü araştırmaları kapsamındaki renkli "sesi sedası", konuyla ilgili önemli boşlukları doldurmuş ve yapılacak yeni çalışmalar için değerli

⁵ Gökçeoğlu'nun, yaşamının son yıllarında önemli sağlık sorunlarıyla uğraşmak zorunda kaldığı bilinmektedir.

kaynaklar sunmuş olması bakımından varlığını, her geçen yıl gücünü artırarak korumaya devam edecektir.

Kaynakça⁶

- Akçam, Z. (2002). *Kıbrıs Türk halk bilimi bibliyografyası (1928-2002)*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Aksüt, S. (2014). Dr. Ferhat Aslan, Naki Tezel'in İstanbul'dan derlediği masallar (inceleme-metin), İstanbul, Bilge Kültür Sanat, 2012, 640 s.. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, LI (2014/2), ss. 147-152.
- Altun, I. & Keser, U. (2013). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin unutulmuş barış elçileri; Maruniler, yapılanlar ve yapılamayanlar üzerine kesitsel bir bakış. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2013 (2) (Temmuz-Aralık) (Kıbrıs Özel Sayısı-II), ss. 52-75.
- Avşaroğlu, A. (2008). *Mustafa Gökçeoğlu'nun yaşam öyküsü ve Kıbrıs halk edebiyatı'ndaki yeri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Balcı, M. (2008). *Mustafa Gökçeoğlu'nun hayat hikayesi ve eserleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi.
- Başgöz, İ. (2017). *Gemerek nire Bloomington nire*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Boyras, Ş. (2010). Halkbiliminin çalışma kadrosuna yeni bir başlık: cep telefonu mesajları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, ss. 121-132.
- Bozkurt, İ. (2019). Kıbrıs Türk edebiyat tarihi'ni yazmak. İ. Bozkurt vd. (Edt.), *Kıbrıs Türk Edebiyatı Tarihi (1571-2017)*, Ankara: Kıbrıs Türk Edebiyatı Araştırma ve Tanıtma Projesi Yayını, ss. 1-4.
- Bozkurt, İ. & Karakartal, O. & Onuş, E. & Ezilmez, H. (2019). *Kıbrıs Türk edebiyatı tarihi (1571-2017)*. C. 1, Ankara: Kıbrıs Türk Edebiyatı Araştırma ve Tanıtma Projesi Yayını.
- Burke, P. (1996). *Yeniçağ başında Avrupa halk kültürü*. (Çev.: Göktuğ Aksan), Ankara: İmge Kitabevi.
- Çevik, M. (2015). Gülme kuramları bağlamında Kıbrıs Türk fıkraları. II. *Uluslararası Kıbrıs Türk Edebiyatı ve Edebiyatçıları Sempozyumu-Bildiriler Kitabı*, (Haz.: Mehmet Çevik), Ankara: Uluslararası Eğitim Öğretim Matbaacılık Ltd. Şti., ss. 85-100.
- Çevik, M. (2018). Kıbrıs Türk fıkralarında "Kıbrıslı/Türk" tipi. *Üçüncü Uluslararası KIBATEK Kıbrıs Türk Edebiyatı ve Edebiyatçıları Sempozyumu*, 5-7 Mart 2018, Lefkoşa/KKTC, s. 75-93.

⁶ Mustafa Gökçeoğlu'nun çalışmalarının tam künyeleri, makalenin "B. Kıbrıs Türk Halk Kültürü Araştırmacısı Olarak Gökçeoğlu" başlığı altında verildiği için burada tekrar edilmesine gerek görülmemiştir.

- Çevik, M. (2019). Kıbrıs ve Türkiye arasında kültürel bir köprü: fıkra türü. *Turnalar*, 21 (73), ss. 44-50.
- Ekici, M. (2013). *Halk bilgisi (folklor) derleme ve inceleme yöntemleri*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Gökbulut, B. & Yeniasır, M. (2013). Kıbrıs Türk halk masalları üzerine yapılan çalışmalarının incelenmesi. *Millî Folklor*, 25 (97), ss. 231-243.
- Gülensoy, T. (2010). Kıbrıs'ta Türkoloji çalışmaları ve Mustafa Gökçeoğlu. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2010/1, ss. 214-216.
- Gümüştam, G. (2009). Kıbrıs ağzı üzerine hazırlanan sözlükler ve bu sözlüklerdeki yöntem sorunları. *Turkish Studies*, 4 (4), ss. 481-504.
- Gümüştam, G. (2016). Kıbrıs Türk söz varlığının belgelenmesinde Bener Hakkı Hakeri'nin çalışmaları. *folklor/edebiyat*, 22 (88), ss. 165-178.
- Nesim, A. (2011). Kıbrıs Türk edebiyatında roman hakkında birkaç söz. S. Atun (Edt.), *Kıbrıs Türk Romanı-Örnekleme Tarihi*, KKTC: SAMTAY Vakfı, ss. 17-18.
- Sonyel, S. R. (1978). İngiltere dışişleri bakanlığı belgelerine göre: Osmanlı padişahı Abdülhamit 48 saat içinde Kıbrıs'ı İngilizlere nasıl kiraladı. *Bellekten*, 42, ss. 725-744.
- Taşçı, K. (2021). *Naki Tezel'in 'Türk Masalları' kitabında toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın-erkek ilişkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.

İnternet Kaynakları:

- URL-1: <https://www.kibrisgenctv.com/sair-arastirmaci-yazar-mustafa-gokceoglu-hayatini-kaybetti> (Erişim tarihi: 24.4.2024)
- URL-2: <https://www.yeniduzen.com/kultur-dairesi-sair-ve-arastirmaci-yazar-mustafa-gokceoglu-icin-taziye-mesaji-yayiml-150056h.htm> (Erişim tarihi: 24.4.2024)
- URL-3: <http://www.habertorkibris.com/sair-arastirmaci-yazar-mustafa-gokceoglu-hayatini-kaybetti-67439h.htm> (Erişim tarihi: 24.4.2024)
- URL-4: <https://www.mykibris.com/sanat/haber/sair-arastirmaci-yazar-mustafa-gokceoglu-vefat-etti-iste-odulleri-kitaplari-arastirmalari-12901> (Erişim tarihi: 24.4.2024)
- URL-5: https://www.kibrispostasi.com/c35-KIBRIS_HABERLERI/n412613-gokceoglu-hayatini-kaybetti (Erişim tarihi: 24.4.2024)



Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*

(Development of Excessive Screen Use Scale: Validity and Reliability Study)

Yaser Emir ELHATİP¹, Şerife IŞIK²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

18/01/2024

Kabul edildi/Accepted:

29/05/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1421865

Bu çalışmada, ergenlerin aşırı ekran kullanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir ilde farklı ortaokullarda öğrenim gören toplam 875 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinin (AFA) bulguları ölçeğin 20 madde ve üç faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi ile de onaylanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .76 ve .81 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları geliştirilen ölçeğin, ergenlerin aşırı ekran kullanım düzeylerini ölçme amacıyla geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilceğini göstermiştir. Araştırma bulguları alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aşırı ekran kullanımı; geçerlik ve güvenilirlik; ölçek geliştirme

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Elhatip, Y. E., & Işık, Ş. (2024). Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 227-244. doi:10.48174/buaad.1421865

Summary

Contemporary technology has facilitated individuals' access to screen media. It has been found that individuals aged 16-64 in Turkey use the internet for an average of 7.5 hours, social media for 3 hours, television for 3 hours, and game consoles for 1 hour per day (Kemp, 2023). According to international studies, 90% of 18-24-month-old children have an average daily screen time of 2-2.5 hours (Zimmerman, Christakis & Meltzoff, 2007; Cheng et al., 2010).

The term excessive screen use is used to describe problematic interaction with different screen activities for long periods of time, outside of an individual's professional and educational activities. Excessive screen use includes access to any potentially addictive activity that involves at least one screen (Balhara et al., 2018). In excessive screen use, the lack of access to a single device with a screen, such as a phone, tablet, computer, or television, is not an important indicator in itself. It refers to the situation in which the individual experiences discomfort and deprivation when he/she loses access to all or several of these devices at the same time (Lin et al., 2020).

Excessive screen time has been shown in the literature to have many negative effects on adolescents. For example, excessive screen use has been associated with decreased interaction with family and friends (Gross, 2004), loneliness and obesity (Wack & Tantleff-Dunn, 2009), depression and anxiety (Mentzoni et al., 2011), aggression and violence training (Bluemke, Friedrich & Zumbach, 2010; Fischer, Kastenmüller & Greitemeyer, 2010), distraction (Gentile, Swing, Lim & Khoo, 2012), social anxiety and decreased life satisfaction (Ybarra, Alexander & Mitchell, 2005). In addition, some studies have found that excessive screen time leads to academic procrastination (Elhatip, 2018) and decreased academic performance (Anand, 2007).

Studies have also found that excessive screen use has a negative impact on young people's physical health. According to these studies, excessive screen use has been associated with musculoskeletal disorders and poor posture (Jacobs, Hudak & McGiffert, 2009), numbness in the hands, and joint pain (Aslan, 2011).

Screen addiction appears as a behavioral addiction, such as internet addiction-related social media addiction, and digital game addiction (Domoff et al., 2019). This situation indicates that it may be important to use similar terminology in

*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

¹Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi, yaseremir@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0440-1069

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Prof.Dr., serife7403@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5184-8218

Turkey, as more studies are focusing on specific types of addiction. In this study, the aim was to develop a new scale by filling the gap in the literature.

This study was conducted with four different study groups for exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), convergent validity, and test-retest reliability. The study group consists of secondary school students studying in five different schools, two of which are private schools and three of which are public schools, in a city located in the Central Anatolian region in the 2022-2023 academic year. The data collected from 428 participants were analyzed for exploratory factor analysis, 256 for confirmatory factor analysis, 137 for convergent validity, and 54 for test-retest reliability.

During the development of the Excessive Screen Use Scale, the relevant literature was reviewed in detail, a conceptual framework was developed and an item pool of 41 items was created. The items in the item pool were evaluated by five experts in the relevant fields, one expert in measurement and evaluation, and two linguists. Items that were considered repetitive or did not meet content validity were removed and a new item was added in accordance with the suggestions. As a result of these procedures, the draft form consisting of 37 items was administered to a group of 25 secondary school students and feedback was obtained from the students.

Principal component analysis and varimax rotation techniques were used for the EFA. The analyses were repeated in several stages and as a result, 17 items were removed from the scale because of low factor loadings or because they overlapped with other factors. As a result, there were three factors with eigenvalues greater than 1, and the factor loadings of the items varied between 0.68 and 0.82. The total variance explained by the three factors is 58.67%. The first factor has been named "Negative Impact", the second factor is "Withdrawal" and the third factor is "Duration of Use".

A CFA was conducted to test the final form of the 20 items obtained from the EFA and to test construct validity. The result of the first and second-order factor analysis showed that the model fit was acceptable. Factor loadings in both models were between .51 and .84. To test the convergent validity of the Excessive Screen Use Scale, the correlation between it and the 28-item sub-dimension 'Internet addiction' of the Computer Addiction Scale for Adolescents was examined. A high level of correlation was found between Internet addiction and the Excessive Screen Use scale ($r=.84$, $p<.001$).

Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients were used to test the reliability of the final form of the Excessive Screen Use Scale, and a test-retest reliability study was conducted on another sample with an interval of approximately three weeks. All internal consistency coefficients were above .70, indicating that the scale is reliable. Furthermore, in the test-retest reliability study with 54 participants, the correlation coefficient between the two applications was found to be $r=.89$, $p<.001$.

Validity and reliability analyses showed that the scale met the criteria and showed the appropriate qualities to assess excessive screen use. The final version of the developed scale consists of three factors and 20 items in total. It is expected that the scale will be an effective measurement tool that school psychological counselors and researchers working in secondary schools can use to determine the level of excessive screen use among secondary school students. In further research, validity and reliability studies can be carried out with data obtained from different groups. In addition, the relationships between variables that may be related to excessive screen use activity can be investigated.

Keywords: excessive screen usage; validity and reliability; scale development

Giriş

Teknolojik gelişmelerin artması ve dijital uygulamaların yaygınlaşması sonucunda, televizyon, bilgisayar, mobil telefon, tablet gibi ekrana sahip medya araçları, gündelik yaşamın belirgin bir unsuru haline gelmiştir (Yeterge, 2023). Buna bağlı olarak günümüzde sıkça başvurulan internet ve görsel medya araçlarının eğlence, eğitim, haberleşme ve bilgi alma konularındaki önemli rolü geniş kitleler tarafından kabul edilmiştir.

Günümüz teknolojisi bireylerin ekran medyasına ulaşılabilirliğini kolaylaştırmıştır. Türkiye'de 16-64 yaş aralığındaki bireylerin günlük ortalama 7,5 saat internet, 3 saat sosyal medya, 3 saat televizyon ve 1 saat oyun konsolu kullanımının olduğu bulunmuştur (Kemp, 2023). Yurt dışında

yapılan araştırmalara göre de 18-24 aylık çocukların %90'ının günlük ortalama 2-2,5 saati bulan ekran kullanım sürelerinin olduğu bulunmuştur (Zimmerman vd., 2007; Cheng vd., 2010).

Özellikle Covid-19 pandemi sürecinin etkisiyle, çocuklar için internet, mobil telefonlar, televizyon, tablet gibi teknolojik araçlar, eğitim ve günlük yaşamın vazgeçilmez birer unsuru haline gelmiştir (Sirer, 2020). Bu açıdan bakıldığında pandemiyle birlikte sosyal etkileşimi kısıtlanan ergenlerin birden fazla ekranla geçirdikleri zamanı artırdığı ve bağımlılığa dönüşme riskiyle karşı karşıya oldukları söylenebilir (Sarıtepeci, 2021). Türkiye'de pandemi döneminde yapılan bir çalışmada ergen çocuklara sahip ailelerin yaklaşık %90'ının ekran kullanımlarını kısıtlayıcı kurallar koysalar dahi ergenlerin ekran kullanım sürelerinin günlük 4,5 saat arttığı bulunmuştur (Eyimaya ve Irmak, 2021). Pandemi döneminde artan ekran kullanım sürelerine ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar da mevcuttur. ABD'de pandemi dönemi öncesinde 13-18 yaş grubundaki ergenlerin ekran kullanım sürelerinin ortalama 7 saat, pandemi döneminde ise ortalama 12,5 saat olduğu görülmüştür (Wiederhold, 2020). Kanadalı ailelerin pandemi döneminde artan ekran kullanım sürelerinin incelendiği bir araştırmada annelerde, babalarda ve çocuklarda ekran süresinin sırasıyla %74, %61 ve %87 oranında arttığı bulunmuştur (Carroll vd., 2020). Aile bireyleri dışındaki kişilerle etkileşimin sınırlı olduğu bu durum bireylerin çeşitli açılardan stres yaşamalarına ve bu stresi aşmak için ekranlarda daha fazla vakit geçirmelerine neden olabilmektedir. Ekranlar böyle bir durumda yaşanan stresin üstesinden gelmeye yardımcı olsa da bireyin aşırı ekran kullanımı geliştirme riskini önemli ölçüde artırdığı söylenebilir (Khalili-Mahani vd.,2019).

Görsel medya araçları, ergenlerin bilgiye ulaşma, problem çözme, yaratıcılık ve kritik düşünme gibi bilişsel gelişimlerini desteklese de aşırı ve bilinçsiz kullanımıyla da gelişimlerine zarar verebilir. Kişisel bilgilerin değiştirilmesiyle gerçek kimliğin saklanması, erişkinlik öncesi bireylere arzu ettikleri herhangi bir sosyal gruba dâhil olma fırsatı vermektedir. Böylesi bir durum ise bağımlılık için risk teşkil etmektedir. Bununla birlikte görsel medya, çeşitli tehlikelere de açık bir platformdur. Özellikle küçük çocukların savunmasız olduğu durumlar arasında çevrimiçi saldırılar, siber zorbalık, şiddet içerikli medya ve cinsel içerikli materyaller gibi riskler bulunmaktadır. Dijital dünyada bilgiye kolay erişim, sosyal etkileşim ve öğrenme imkânları sağlanırken, bu avantajlarla birlikte çocukları korumak adına özenli bir dijital eğitim ve denetim de gereklidir (Çağiltay vd., 2017).

Aşırı ekran kullanımı terimi, bireylerin mesleki ve eğitimsel faaliyetleri dışında uzun süreler boyunca sorunlu bir şekilde çeşitli ekran faaliyetleriyle etkileşimi tanımlamak için kullanılır. Aşırı ekran kullanımı, en az bir ekranı içeren herhangi bir potansiyel olarak bağımlılık yapıcı faaliyete erişmeyi içermektedir (Balhara vd., 2018). Aşırı ekran kullanımında, telefon, tablet, bilgisayar veya televizyon gibi ekrana sahip tek bir cihaza erişimin olmaması başlı başına önemli bir gösterge değildir. Bireyin bu cihazların tümüne veya birkaçına aynı anda erişimini kaybettiğinde rahatsızlık ve yoksunluk yaşadığı durumu ifade eder (Lin vd., 2020). Bir başka ifadeyle aşırı ekran kullanımı,

internet bağımlılığı ve buna bağlı olarak gelişen sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığında olduğu gibi davranışsal bir bağımlılık olarak ele alınır (Domoff vd., 2019).

Literatürde aşırı ekran kullanım süresinin ergenler üzerinde birçok olumsuz etkiye neden olduğu görülmüştür. Örneğin aşırı ekran kullanımının aile ve arkadaşlar ile azalan etkileşim (Gross, 2004), depresyon ve kaygı bozukluğu (Mentzoni vd., 2011), yalnızlık ve obezite (Wack ve Tantleff-Dunn, 2009), dikkat dağınıklığı (Gentile vd., 2012), saldırganlık ve şiddet eğilimi (Bluemke vd., 2010; Fischer vd., 2010), sosyal kaygı ve yaşam doyumunda düşüş (Ybarra vd., 2005) gibi birçok problem ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca aşırı ekran kullanım süresinin akademik ertelemeye (Elhatip, 2018) ve akademik başarıda düşmeye (Anand, 2007) neden olduğu bulunmuştur.

Aşırı ekran kullanımının ergenlerin fiziksel sağlıklarını olumsuz yönde etkilediği de yapılan araştırmaların sonuçları arasındadır. Bunlara göre aşırı ekran kullanımı kas iskelet sistemi rahatsızlıkları ile postür (duruş) bozuklukları (Jacobs vd., 2009), ellerde uyuşukluk hissi ve eklem ağrıları (Aslan, 2011) ile ilişkili bulunmuştur. Ergenlerde en sık gözlenen fiziksel etkiler boyun ve sırt ağrıları, bileklerde tutulma ve dizlerde ağrılar olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm bu hususlarla birlikte ergenlerde gözlerde acı veya yanma yaşanması görsel odaklanış nedeniyle mevzubahis olabilmektedir (Harris ve Straker, 2000). Ayrıca bireylerin bilişim teknolojileri kullanımının süre ve sıklıkları arttıkça fizyolojik sorunların da arttığı bulunmuştur (Kuzu vd., 2008). Davranışsal bağımlılıkların ergenlerin bilişsel gelişimlerine olumsuz etkileri konusunda farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bilgisayar, telefon ve tablet gibi araçların aşırı kullanımı; çevre ile iletişim, hayal kurma, dikkatini içsel süreçlerine odaklama gibi önemli bilişsel faaliyetlerin yerini aldığı zaman kazanılamayan bu becerilerin telafi edilmesi çok zor olabilir (Akbulut, 2013). Dijital iletişimde ergenlerin kullandıkları kısaltılmış sözcük ve emojiler iletişim becerilerini ve güncel hayattaki dil kullanım becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. (Greenfield ve Subrahmanyam, 2003).

Davranışsal bağımlılıklar literatüründe, aşırı ekran kullanımı temel bağımlılık dinamiklerini ekran üzerinden dijital etkileşim ve sanal ortamda bulunma olarak ele almaktadır. Dijital etkileşim ve sanal ortamda bulunmanın ayrı ayrı veya birlikte aşırı ve kontrolsüz gerçekleştirilmesi bağımlılığa neden olabilir. Bu bağlamda teknoloji bağımlılığı, internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, bilgisayar bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı üzerine araştırmalar yapılsa da aşırı ekran kullanımı ayrı bir konudur ve hepsini içermektedir (Bölükbaşı Macit ve Kavafoglu, 2019). Ekran bağımlılığı ile akıllı telefon bağımlılığı ve internet bağımlılığı arasındaki en önemli fark, tek bir araç veya hizmetle sınırlı bir durumu ifade etmemesidir (Saritepeci, 2021). Davranışsal bağımlılığın önemli göstergelerinden biri, kişinin nesneye veya duruma erişiminin kısıtlanması veya tamamen kesilmesinin rahatsızlık yaratmasıdır. Aşırı ekran kullanımında telefon, tablet, bilgisayar veya televizyon gibi ekrana sahip tek bir cihaza erişimin olmaması başlı başına önemli bir gösterge değildir. Bireyin bu cihazların tümüne veya birkaçına aynı anda erişimini kaybettiğinde rahatsızlık

ve yoksunluk yaşadığı durumu ifade eder (Lin vd., 2020). Ekran bağımlılığı, internet bağımlılığı ve buna bağlı olarak gelişen sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığında olduğu gibi davranışsal bir bağımlılık olarak karşımıza çıkmaktadır (Domoff vd., 2019). Bu durum, belirli bağımlılık türleri üzerine odaklanan araştırmaların artmasıyla birlikte Türkiye'de de benzer terminolojilerin kullanılmasının önemli olabileceğini göstermektedir. Mevcut araştırmada, alan yazında söz edilen açığın kapatılarak bu konuda geçerli ve güvenilir yeni bir ölçeğin alana kazandırılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma; açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), benzer ölçekler (uygunluk) geçerliği ve test tekrar test güvenilirliği için dört farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında ikisi özel üçü devlet okulu olmak üzere, İç Anadolu bölgesinde yer alan bir şehirdeki beş farklı okulda eğitim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar, uygun örnekleme ile çalışmaya dâhil edilmiş ve veriler yüz yüze toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 428, doğrulayıcı faktör analizi için 256, benzer ölçekler geçerliği için 137 ve test tekrar test güvenilirliği için 54 katılımcıdan toplanan veriler analiz edilmiş ve Tablo 1 de toplam katılımcıya ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Açımlayıcı Faktör Analizi	Doğrulayıcı Faktör Analizi	Benzer Ölçekler Geçerliği	Test Tekrar Test
5. Sınıf	Kız	55	32	19	8
	Erkek	43	30	14	5
6. Sınıf	Kız	67	39	18	7
	Erkek	54	28	18	8
7. Sınıf	Kız	52	33	18	5
	Erkek	58	36	16	9
8. Sınıf	Kız	49	26	15	5
	Erkek	50	32	19	7
Toplam		428	256	137	54

Çalışma gruplarının özellikleri incelendiğinde ise AFA grubunda katılımcıların 223'ü (%52.1) kız öğrenci, 205'i (%47.9) ise erkek öğrencidir. Sınıf düzeyleri açısından 98 (%22.9) öğrenci beşinci sınıf, 121 (%28.3) öğrenci altıncı sınıf, 110 (%25.7) öğrenci yedinci sınıf ve 99 öğrenci (%23.1) sekizinci sınıf öğrencisidir. DFA grubunda ise grubunda katılımcıların 130'u (%50.8) kız öğrenci, 126'sı (%49.2) ise erkek öğrencidir. Sınıf düzeyleri açısından 62 (%24.2) öğrenci beşinci

sınıf, 67 (%26.2) öğrenci altıncı sınıf, 69 (%27.0) öğrenci yedinci sınıf ve 58 öğrenci (%22.7) sekizinci sınıf öğrencisidir. Benzer ölçekler geçerlik çalışma grubunda ise katılımcıların 70'i (%51.1) kız öğrenci, 67'si (%48.9) ise erkek öğrencidir. Sınıf düzeyleri açısından 33 (%24.1) öğrenci beşinci sınıf, 36 (%26.3) öğrenci altıncı sınıf, 34 (%24.8) öğrenci yedinci sınıf ve 34 öğrenci (%24.8) sekizinci sınıf öğrencisidir. Son olarak, test tekrar test grubunda ise katılımcıların 25'i (%46.3) kız öğrenci, 29'u (%53.7) ise erkek öğrencidir. Sınıf düzeyleri açısından 13 (%24.1) öğrenci beşinci sınıf, 15 (%27.8) öğrenci altıncı sınıf, 14 (%25.9) öğrenci yedinci sınıf ve 12 öğrenci (%22.2) sekizinci sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği

Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür detaylı bir şekilde incelenmiş, kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve bu bağlamda 41 maddelik madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzundaki maddeler beş alan, bir ölçme değerlendirme ve iki dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş, birbirini tekrar eden veya kapsam geçerliğini sağlamayacağı düşünülen maddeler çıkarılmış ve öneriler doğrultusunda bir yeni madde eklenmiştir. Bu işlemlerin sonucunda 37 maddeden oluşan, beşli Likert tipinde (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) taslak form elde edilmiştir. Oluşturulan bu taslak form 25 ortaokul öğrencisinden oluşan bir gruba uygulanmış ve öğrencilerden dönütler alınmıştır. Ön uygulamada taslak formdaki maddelerin hedef kitle tarafından anlaşıldığı ve herhangi bir problem yaşanmadığı görülmüştür. Bu aşamada hazırlanan taslak form açımlayıcı faktör analizi için veri toplamak üzere hazır hale getirilmiş ve “Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir. Örnek maddelerden biri “Ekran karşısında geçirdiğim süreyi azaltamıyorum” şeklindedir.

Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeği

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeğinin benzer ölçekler geçerliği için Ayas ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeğinin 28 maddelik “internet bağımlılığı” alt boyutu kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki bu ölçeğin internet bağımlılığı alt boyutunun iç tutarlılık katsayısının .96 olduğu hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ayas vd. (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen bu ölçme aracı, internet bağımlılığı ve bilgisayar oyun bağımlılığı olmak üzere iki alt boyut içerek şekilde ergenlerin bilgisayar bağımlılık düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipindedir ve ölçeğin ilk 28 maddesi

öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini ölçmektedir. Katılımcılar ölçekten en az 28, en fazla 140 puan almaktadırlar.

Verilerin Analizi

Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeği için oluşturulan uygulama formunun yapı geçerliğini test etmek üzere öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Benzer ölçekler geçerliği için ise Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeği'nin internet bağımlılığı alt boyutu ile arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Son olarak test tekrar test güvenilirliği için üç hafta arayla aynı gruptan veri toplanmış, iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı değerlendirilmiştir.

AFA veri setinde 14, DFA veri setinde 11, benzer ölçekler geçerliği veri setinde 8 katılımcının verileri uç değer olmaları nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Her bir veri setinde çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı, dolayısıyla dağılımların normale yakın olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Sonuç olarak verilerin ilgili analizler için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Betimsel istatistiklere ilişkin analizler ve AFA, SPSS 27.0 programı kullanılarak yapılmıştır. DFA ise AMOS 24 programı ve Gaskin ve diğerlerinin (2019) AMOS eklentisi kullanılarak maksimum olabilirlik (maximumlikelihood-ML) tahmin yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Model iyiliği için CFI, TLI, RMSEA, SRMR ve Ki-karenin serbestlik derecesine oranı(χ^2/sd) değerlendirilmiştir. Model değerlendirmelerinde $\chi^2/sd \leq 3$ (Ullman, 2001), $RMSEA \leq .06$, $SRMR \leq .06$, CFI ve TLI $\geq .95$ (Hu ve Bentler, 1999) değerleri iyi uyumu göstermektedir. Öte yandan; $\chi^2/sd \leq 5$ (Anderson ve Gerbing, 1988), $RMSEA \leq .08$ (Hu ve Bentler, 1999), $SRMR \leq .08$ (Keith, 2019), CFI ve TLI $\geq .90$ (Keith, 2019) değerleri ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Güç analizler için ise SPSS 27.0 programı ve semPower web sayfası (Moshagen ve Erdfelder, 2016) kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde madde sayısının 10 katı kadar katılımcıdan veri toplamak yeterli görünmektedir (Hair vd., 2019). Bu bakımdan AFA gerçekleştirilen veri setinin yeterli olduğu görülmektedir. DFA, benzer ölçekler geçerliği ve test tekrar test güvenilirliği için ise post-hoc güç analizleri gerçekleştirilmiş, tüm veri setleri ve ilgili analizler için güç değerlerinin .80'in üstünde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla dört çalışma grubunun da ilgili analizleri yürütmek için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

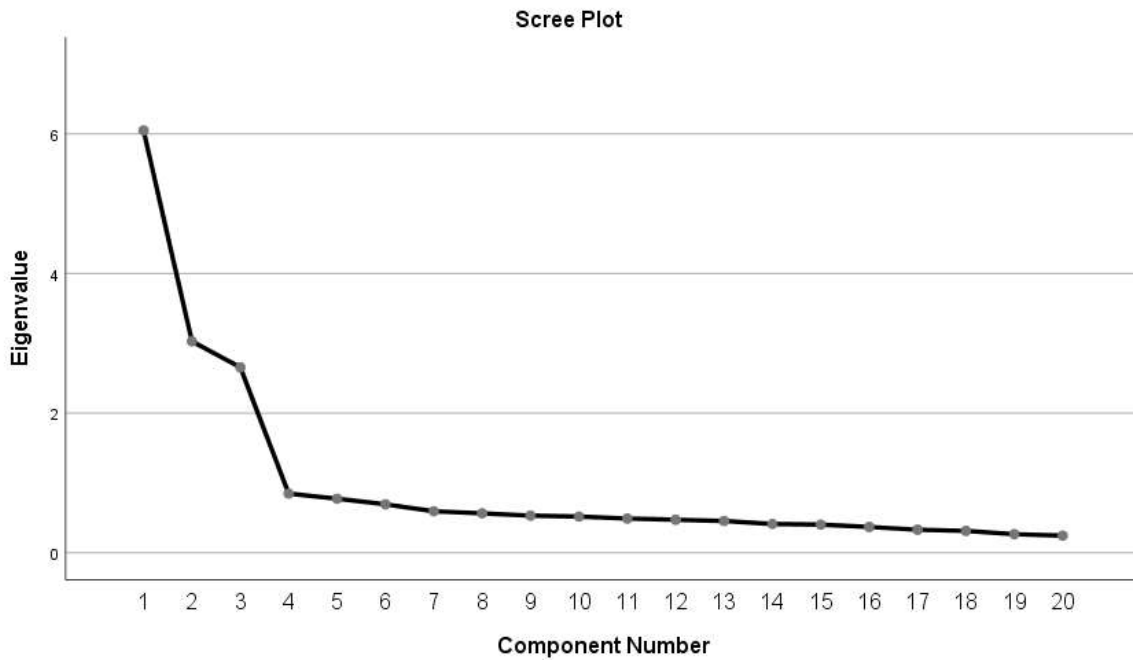
AFA için temel bileşenler analizi yöntemi ve varimax döndürme tekniği kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Faktör sayısına karar verirken yamaç birikinti grafiği ve öz değerlerin 1'in üstünde olması dikkate alınmıştır (Çokluk vd., 2021). AFA'da maddelerin ilgili faktörleri iyi bir şekilde temsil etmesi için minimum faktör yükü .55 olarak belirlenmiştir (Comrey ve Lee, 2013). Ayrıca iki farklı boyuttaki faktör yük değerleri arasında .10'dan az olan maddeler binişik madde olarak tanımlanmıştır (Çokluk vd., 2021). Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirme üzere öncelikle Bartlett'in Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlendirilmiştir. Bartlett'in Küresellik Testinin anlamlı çıkması ve KMO değerinin .50'nin üstünde olması, veri setinde AFA'nın gerçekleştirilebileceğini göstermektedir (Çokluk vd., 2021).

Verilerin AFA'ya uygunluğunu değerlendirmek üzere öncelikle 37 madde faktör analizine yerleştirilmiştir. Analiz neticesinde KMO testi için $MSA=.955$, Bartlett'in küresellik testi için ise $\chi^2=7624.099$, $df = 666$ ve $p = 0.00$ değerleri bulunmuştur. Bu değerler veri setinin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin AFA'ya uygunluğunun tespit edilmesinin ardından, analizler birkaç aşamada tekrar edilmiş ve neticede 17 madde faktör yüklerinin düşük olması ya da binişik olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 2'de de görüldüğü üzere, öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktör bulunmaktadır ve madde faktör yükleri .68 ile .82 arasında değişmektedir. Birinci faktörün öz değerinin 6.050, ikinci faktörün öz değeri 3.029, üçüncü faktörün öz değeri ise 2.656 olarak bulunmuştur. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise %58.67'dir. Ayrıca her bir faktör ve toplam puan için Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Analiz neticesinde beliren üç faktör, madde içerikleri dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda birinci faktör "Olumsuz Etki", ikinci faktör "Yoksunluk Belirtileri" ve üçüncü faktör "Kullanım Süresi" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 2*Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeğinin AFA Sonuçları*

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıkladığı Varyans	Cronbach Alfa	McDonald Omega
Birinci Faktör	M11	.80	6.050	%30.25	.90	.90
	M12	.79				
	M16	.79				
	M13	.78				
	M19	.73				
	M10	.73				
	M17	.72				
	M15	.71				
İkinci Faktör	M8	.82	3.030	%15.14	.88	.88
	M1	.80				
	M14	.79				
	M9	.77				
	M7	.75				
	M20	.73				
Üçüncü Faktör	M4	.75	2.656	%13.28	.83	.82
	M5	.74				
	M6	.74				
	M3	.72				
	M18	.69				
	M2	.68				
Toplam				%58.67	.88	.86

Ölçekte kalan 20 madde yeniden sıralanmış ve Şekil 1'de yamaç grafiğı gösterilmiştir.

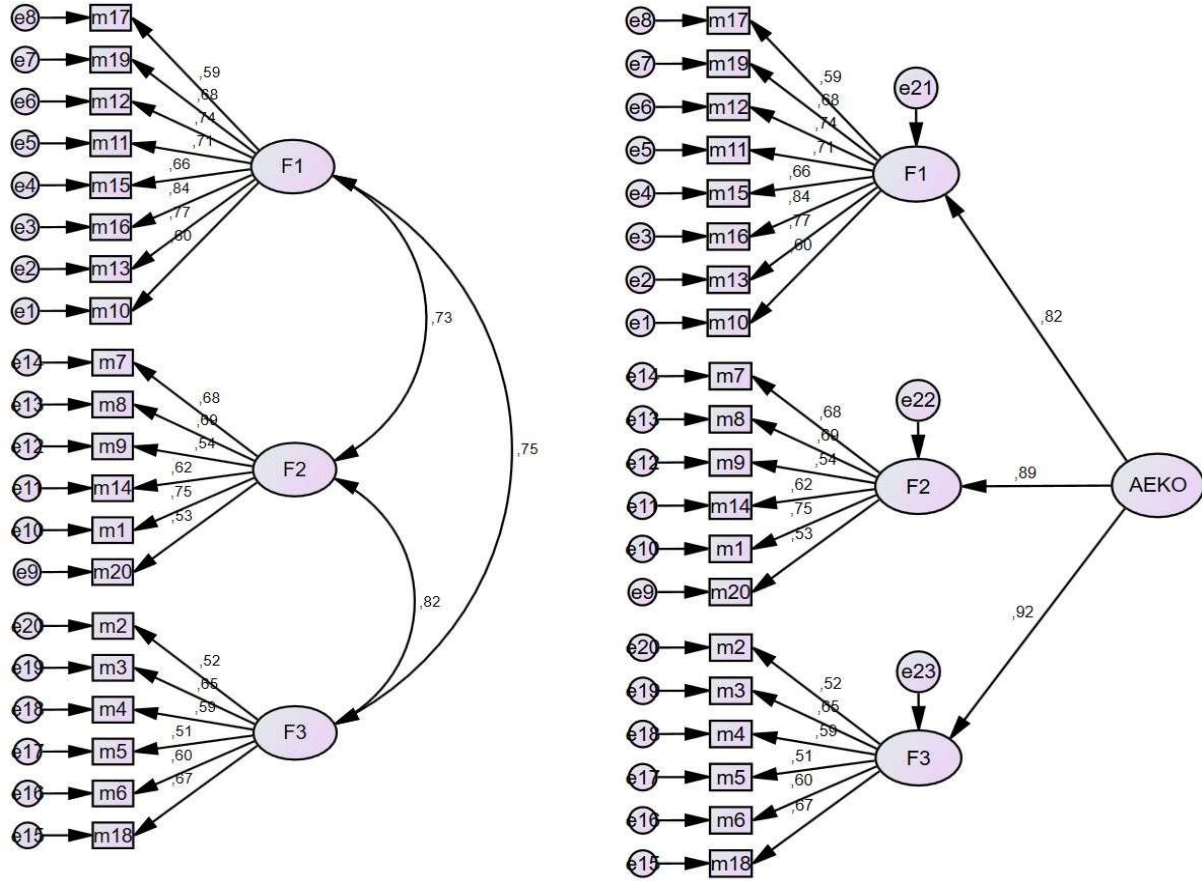
Şekil 1*Aşırı Ekran Kullanım Ölçeğı'ne Ait Yamaç Grafiğı*

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA'dan elde edilen 20 maddelik nihai formu sınamak ve yapı geçerliğini test etmek üzere DFA gerçekleştirilmiştir. Şekil 2'de görülüşü üzere hem birinci düzey hem de ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve analizde sınırlama ya da modifikasyon gerçekleştirilmemiştir. Birinci düzey faktör analizi neticesinde model uyum değerleri $\chi^2(167)=321.632$, $p<.001$, $\chi^2/sd=1.926$, CFI=.922, TLI=.912, SRMR=.054, RMSEA=.060, %90 GA [.050, .070]) olarak bulunmuştur. Aynı şekilde ikinci düzey faktör analizinde de $\chi^2(167)=321.632$, $p<.001$, $\chi^2/sd=1.926$, CFI=.922, TLI=.912, SRMR=.054, RMSEA=.060, %90 GA [.050, .070]) değerleri bulunmuştur. Ayrıca her iki modelde de faktör yüklerinin .51 ile .84 arasında olduğu görölmektedir. Üç boyuta sahip yapılarda birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerinin serbestlik dereceleri ve tahmin gerektiren parametre sayıları aynı olduğu için birinci düzey ve ikinci düzey faktör analizi için uyum değerleri aynı olmaktadır. Sonuç olarak her iki model için de değerler incelendiğinde CFI ve TLI için kabul edilebilir; χ^2/sd , SRMR ve RMSEA değerleri için ise iyi uyumun sağlandığı görölmüştür.

Şekil 2

Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



Doğrulayıcı faktör analizindeki faktörler arasındaki korelasyonlar, CR ve AVE değerleri ayrıca Tablo 3'te sunulmuştur. Analiz neticesinde her bir faktör için CR değerlerinin .70'ten yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir (Hair vd., 2019). Bununla birlikte AVE değerlerinin .50'nin altında olduğu görülmektedir. Fakat, AVE değerleri .50'nin altında olsa da CR değerlerinin .70 üzerinde olmasının yapı geçerliğine yeterli kanıt oluşturmaktadır (bkz. Malhotra ve Dash, 2011). Ayrıca faktörlerin birbirinden yeterince ayrıştığını test etmek üzere güçlü bir yöntem olan HTMT analizi yürütülmüştür (Henseler vd., 2015). Faktörler arası .85'in altındaki HTMT değerleri faktörlerin birbirinden yeterince ayrıştığına, ayırt edici geçerliğin sağlandığına işaret etmektedir. Bu çalışmada faktörler arası HTMT değerlerinin .73, .75 ve .81 olduğu, dolayısıyla ayırt edici geçerliğin de sağlandığı bulunmuştur. Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi bulguları 20 maddelik formun yapı geçerliğinin sağlandığını göstermiştir.

Tablo 3*Faktörler Arası Korelasyonlar ve Yapı Geçerliğine İlişkin Diğer Kanıtlar*

Faktör	1	2	3
1. Birinci Faktör	-		
2. İkinci Faktör	.73*	-	
3. Üçüncü Faktör	.75*	.82*	-
CR	.89	.80	.76
AVE	.50	.41	.35

Not: *p<.001

Benzer Ölçekler Geçerliği

Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeğinin benzer ölçekler geçerliğini test etmek üzere, Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeğinin 28 maddelik “internet bağımlılığı” alt boyutu ile arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu doğrultuda hem toplam puan hem de alt boyutlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Tablo 4’de de görüldüğü üzere, internet bağımlılığı ile aşırı ekran kullanım ölçeği toplam puanı arasında $r=.84$, $p<.001$, birinci faktörü arasında $r=.77$, $p<.001$, ikinci faktörü arasında $r=.75$, $p<.001$ ve üçüncü faktörü arasında $r=.73$, $p<.001$ ’lik ilişkiler söz konusudur. Bu bulgular internet bağımlılığı ile yeni geliştirilen aşırı ekran kullanım ölçeği arasında güçlü ilişkiler olduğunu ve benzer ölçekler geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 4*Benzer Ölçek Geçerliği*

Değişken	1	2	3	4	5
1. İnternet Bağımlılığı	-				
2. Aşırı Ekran Kullanımı -Toplam	.84*	-			
3. Aşırı Ekran Kullanımı – Birinci Faktör	.77*	.90*	-		
4. Aşırı Ekran Kullanımı – İkinci Faktör	.75*	.84*	.81*	-	
5. Aşırı Ekran Kullanımı – Üçüncü Faktör	.73*	.85	.81*	.79*	-

Not: *p<.001

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Aşırı Ekran Kullanımı Ölçeğinin nihai formunun güvenilirliğini test etmek üzere Cronbach alfa, McDonald Omega katsayıları kullanılmış, ayrıca farklı bir çalışma grubunda üç hafta ara ile test tekrar test güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, veri setindeki güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları*

	AFA Veri Seti				DFA Veri Seti			
	Toplam	F1	F2	F3	Toplam	F1	F2	F3
Cronbach Alfa	.88	.90	.88	.83	.92	.88	.76	.81
McDonald Omega	.86	.90	.88	.82	.91	.88	.76	.81

Tablo 5 incelendiğinde tüm katsayıların .70'in üstünde olduğu ve ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığı görülmektedir (Hair vd., 2019). Bunların yanında 54 katılımcıdan oluşan test tekrar test güvenilirlik çalışmasında iki oturum arasındaki korelasyon katsayısının $r = .89$, $p < .001$ olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya koyulmuştur.

Puanlama ve Yorumlama

20 maddeden oluşan Aşırı Ekran Kullanım Ölçeği, katılımcıların aşırı ekran kullanım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olup ölçekten en az 20, en fazla 100 puan alınabilmektedir. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ergenlerin aşırı ekran kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 875 ortaokul öğrencisi, beş farklı okulda öğrenim görmektedir. Aşırı ekran kullanımı ölçeğini oluşturmak için, öncelikle konuyla ilgili alanyazın incelenmiş ve bu sayede 41 madde içeren bir taslak form oluşturulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak, ölçeğin kapsamına uygun olmayan ve muğlak ifadeler ile madde yazımında uygun olmayan ifadeler düzeltilmiştir. Oluşturulan taslak form, 5'li Likert türünde derecelendirilmiştir.

Çalışmada, ölçeğin geçerliliğini belirlemek için kapsam ve yapı geçerliliği ele alınmıştır. Kapsam geçerliliği değerlendirmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için ise önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. SPSS 27.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilen AFA'da, ölçekte bulunan alt boyutları ve bu boyutlarla ilişkilendirilmiş maddeleri içeren bir model oluşturulmuştur. AFA sonuçlarına göre, toplam varyans oranının %58.67'sini açıklayan 20 madde içeren üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İlk faktörde sekiz madde, ikinci faktörde altı madde ve üçüncü faktörde altı madde yer almaktadır. Bu faktörler sırasıyla olumsuz etki (örneğin: "Ekranın başından kalkmakta zorlandığım için yemek yeme, tuvalete gitme, uyuma gibi ihtiyaçlarımı ertelerim."), yoksunluk belirtileri (örneğin: "Ekran aracımından uzak kaldığımda gergin olurum.") ve kullanım süresi (örneğin: "Ekran karşısında planladığımdan daha uzun süre geçiririm.") olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin yapısının doğrulanması işlemi, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DFA'dan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu (Hair vd., 2019), dolayısıyla ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı bulunmuştur.

Çalışma kapsamında, ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında aynı kriterlere ve süreçlere uyulmasıyla aynı ölçüm sonuçlarının elde edilmesi önemlidir (Karasar, 2009). Bu bağlamda, ilk olarak ölçeğin iç tutarlılık katsayısı değeri incelenmiştir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .92'dir. Alt faktörlere ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .88, .76 ve .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin tümüne ait McDonald Omega değeri .91 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ait McDonald Omega değerleri ise sırasıyla .88, .76 ve .81 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin, güvenilirlik için belirlenen .70 kriterini karşıladığı görülmektedir (Nunnally, 1978). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ölçeğin tümü ve alt boyutlarıyla birlikte güvenilir olduğu söylenebilir. Bu nedenle, ölçekte yer alan maddelerin ölçülen özellikleri güvenilir bir şekilde yansıttığı ifade edilebilir.

Çalışmanın bir parçası olarak, ölçekten elde edilen bulguların zaman içinde tutarlılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu çerçevede, çalışma grubundaki 54 katılımcıya ilk ölçümün tamamlanmasından üç hafta sonra aynı ölçek tekrar uygulanmış ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, ölçeğin tümünde .89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin zaman içinde tekrarlanan ölçümlerde yüksek tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, ergenlerin aşırı ekran kullanım düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçeğin başarıyla geliştirildiği ifade edilebilir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, ölçeğin kabul edilebilirlik kriterlerini karşıladığını ve ölçeğin, ölçülmek istenen özellikleri doğru bir şekilde yansıttığını göstermiştir. Geliştirilen ölçeğin tamamı, üç farklı faktör ve toplamda 20 madde içermektedir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 20 ve 100'dür. Puanlar arttıkça, ergenlerin aşırı ekran kullanım düzeylerinin arttığı sonucuna varılabilir. Bu çalışma, literatürde benzer bir ölçeğin bulunmaması nedeniyle, ileride gerçekleştirilecek yenilikçi araştırmalara ve bu alanda çalışan araştırmacılara kaynak sağlayabilecek bir temel oluşturmaktadır.

Ölçeğin, özellikle ortaokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarınca ortaokul öğrencilerinin aşırı ekran kullanım düzeylerini belirlemede kullanabilecekleri etkili bir ölçme aracı olacağı önerilmektedir. Yapılacak ileri araştırmalarda farklı gruplar üzerinden ortaya çıkarılacak verilerle, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bununla beraber, aşırı ekran kullanımı faaliyetiyle ilgili olabilecek değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53–68.
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/5677/makaleler/3/2/arastirmax-cocuk-ergenlerde-bilgisayar-internet-kullaniminin-gelisimsel-sonuclari.pdf>
- Anand, V. (2007). A Study of Time Management: The Correlation between Video Game Usage and Academic Performance Markers. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(4), 552–559.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9991>
- Aslan, S. (2011). *Akademisyenlerde internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*.
<http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/1041>
- Ayas, T., Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439–448.
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFNE5UYzFOU09>
- Balhara, Y. P. S., Verma, K., & Bhargava, R. (2018). Screen time and screen addiction: Beyond gaming, social media and pornography– A case report. *Asian Journal of Psychiatry*, 35, 77–78. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2018.05.020>
- Bluemke, M., Friedrich, M., & Zumbach, J. (2009). The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggressive Behavior*, 36(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1002/ab.20329>
- Çağiltay, K., İslim, Ö. F., Kaşıkçı, D., Kurşun, E., & Yılmaz, T. K. (2017). Çocukların sosyal ağlarda kişisel bilgi paylaşım eğilimleri. *DergiPark (Istanbul University)*.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29416/314234>
- Carroll, N., Sadowski, A., Laila, A., Hruska, V., Nixon, M., WL, D., & Haines, J. (2020). The Impact of COVID-19 on Health Behavior, Stress, Financial and Food Security among Middle to High Income Canadian Families with Young Children. *Nutrients*, 12(8), 2352.
<https://doi.org/10.3390/nu12082352>
- Cheng, S., Maeda, T., Yoichi, S., Yamagata, Z., Tomiwa, K., & Japan Children's Study Group. (2010). Early television exposure and children's behavioral and social outcomes at age 30 months. *Journal of epidemiology*, 10(2), 2-8.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jea/20/Supplement_II/20_JE20090179/_article/-char/ja/

- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). A first course in factor analysis. In *Psychology Press eBooks*.
<https://doi.org/10.4324/9781315827506>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media “addiction” in children. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(1), 2–11. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>
- Elhatip, Y. (2018) *Lise öğrencilerinin bilgisayar bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyimaya, A. Ö., & Irmak, A. Y. (2021). Relationship between parenting practices and children’s screen time during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.10.002>
- Gaskin, J., James, M., and Lim, J. (2019), "Master Validity Tool", *AMOS Plugin*. Gaskination’s StatWiki. <https://statwiki.gaskination.com/index.php?title=Plugins>
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G., & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62–70. <https://doi.org/10.1037/a0026969>
- Greenfield, P. M., & Subrahmanyam, K. (2003a). Online discourse in a teen chatroom: New codes and new modes of coherence in a visual medium. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 713–738. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.005>
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633–649. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.005>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Harris, C., & Straker, L. (2000). Survey of physical ergonomics issues associated with school childrens’ use of laptop computers. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 26(3), 337–346. [https://doi.org/10.1016/s0169-8141\(00\)00009-3](https://doi.org/10.1016/s0169-8141(00)00009-3)

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jacobs, K., Hudak, S., & McGiffert, J. (2009). Computer-related posture and musculoskeletal discomfort in middle school students. *Work-a Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 32(3), 275–283. <https://doi.org/10.3233/wor-2009-0826>
- Khalili-Mahani, N., Smyrnova, A., & Kakinami, L. (2019). To each stress its own screen: A Cross-Sectional survey of the patterns of stress and various screen uses in relation to Self-Admitted Screen Addiction. *Journal of Medical Internet Research*, 21(4), e11485. <https://doi.org/10.2196/11485>
- Kemp, S. (2023, Aralık 18). Digital 2020: Turkey. *Datareportal*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey> sayfasından erişilmiştir.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162348>
- Kuzu, A., Odabaşı, F., Erişti, S. D., Kabakçı, I., Kurt, A. A., Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Kıyıcı, M., ve Şendağ, S. (2008). *İnternet Kullanımı ve Aile*. Ankara: T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Bilim Serisi: 133.
- Lin, T. T. C., Kononova, A., & Chiang, Y. (2019). Screen Addiction and Media Multitasking among American and Taiwanese Users. *Journal of Computer Information Systems*, 60(6), 583–592. <https://doi.org/10.1080/08874417.2018.1556133>
- Macit, Z. B., & Kavafoğlu, S. (2019). Screen: Subject of all Information Technology Addiction. *Middle Black Sea Journal of Health Science*, 5(3), 293–301. <https://doi.org/10.19127/mbsjohs.542122>
- Malhotra N. K., Dash S. (2011). *Marketing research: An applied orientation*. London: Pearson Publishing.
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouverøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic Video Game Use: Estimated Prevalence and Associations

with Mental and Physical Health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(10), 591–596. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0260>

Moshagen, M., & Erdfelder, E. (2015). A new strategy for testing structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23(1), 54–60. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.950896>

Saritepeci, M. (2021). Multiple Screen Addiction Scale: Validity and Reliability study. *Öğretim Teknolojisi Ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi - Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 1–17. <https://doi.org/10.52911/itall.796758>

Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi döneminin etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 1987-2018. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/article/777215>

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Wack, E. R., & Tantleff-Dunn, S. (2009). Relationships between Electronic Game Play, Obesity, and Psychosocial Functioning in Young Men. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(2), 241–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0151>

Wiederhold, B. K. (2020). Children's Screen Time During the COVID-19 Pandemic: Boundaries and Etiquette. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 359–360. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29185.bkw>

Ybarra, M. L., Alexander, C., & Mitchell, K. J. (2005). Depressive symptomatology, youth Internet use, and online interactions: A national survey. *Journal of Adolescent Health*, 36(1), 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.10.012>

Yeterge, H. T. (2023). Çocukların ekran kullanım sürelerinin otizm spektrum bozukluğu semptomlarındaki etkisine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 62–73. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1342553>

Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/Video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(5), 473. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.5.473>



Geleneksel Türk Müziğinin Gençlere Aktarım Sürecinin Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

(An Evaluation of the Transmission Process of Traditional Turkish Music to Young People According to the Opinions of Music Teachers)

Ayşenur Üstün¹, Serpil Umuzdaş²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

08/10/2024

Kabul edildi/Accepted:

30/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1563741

Geleneksel Türk müziği, taşıdığı estetik değerlerin yanı sıra sahip olunan köklü tarih, toplumsal hafıza ve kültürel kimliği gençlere aktaran güçlü bir araçtır. Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde yer alan müzik eğitimi, kültürümüzün bir parçası olan geleneksel Türk müziğinin fark edilmesini ve özümsemesini sağlama amacını taşır. Bu çalışmanın amacı, formal eğitim gören öğrencilerin geleneksel Türk müziğine olan ilgi durumu ve düzeylerini müzik öğretmenlerinin görüş ve yorumları ile değerlendirmektir. Çalışmanın amacına uygun olarak, sahada en çok gözlem yapma olanağı olan öğretmenlerden derinlemesine bilgi almak ve beyin fırtınası sağlamak için nitel veriler sağlamaya karar verilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili Merkez ilçede görev yapan 55 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu, katılımcıların demografik özellikleri ve geleneksel Türk müziği aktarımı hakkındaki görüşlerini elde etmeye yöneliktir. Verilerin analiz süreci boyunca MAXQDA 24 paket programından yararlanılarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Müzik öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin geleneksel Türk müziğine, beklenen düzeyde ilgi duymadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, ilgisizliğin; çevreden gelen uyarılarla, yaş, sosyal medya, teknoloji, arkadaş grubu gibi değişkenlerin etkisiyle olduğunu bildirmektedir. Çalışmaya görüş ve yorumlarıyla veri sağlayan öğretmenler; gelişen popüler kültürün etkisiyle öğrencilerin geleneksel Türk müziğine yeterince ilgi duymadıklarını, ancak geleneksel Türk müziğinin ana yapısını kaybetmeden güncel uygulamalarla yaygın olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: geleneksel Türk müziği; müzik eğitimi; müzik öğretmeni; öğrenci; ilgi

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Üstün, A., & Umuzdaş, S. (2024). Geleneksel Türk müziğinin gençlere aktarım sürecinin müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 245-259. doi:10.48174/buaad.1563741

Summary

While classroom teachers conduct music lessons during pre-school education and primary school, music teachers continue this educational process during secondary school and high school. Teachers handle educational processes within the framework of the curriculum published by the Ministry of National Education. Music education within the Turkish National Education system tries to make people realize and adopt traditional Turkish music, which is a part of our culture. The aims of the Turkish national education system regarding music education are to enable students to recognize national and international music genres and perceive elements of various cultures as richness, to develop individual and social relations through music, to ensure their participation in collective discourse activities, which are 21st century skills, to strengthen our national unity and integrity, and to Our aim is to ensure that they have the musical culture and knowledge that facilitates our integration with the globalizing world. The aim of the study is to evaluate the interest and level of interest in traditional Turkish music of students receiving formal education in our country,

¹Milli Eğitim Bakanlığı, ayshenurustun@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2808-320X

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Devlet Konservatuarı/Türk Müziği Bölümü, Prof. Dr., sumuzdas@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6013-2406

with the opinions and comments of music teachers. Qualitative data was used in this research. For this purpose, semi-structured interview technique, one of the qualitative data research methods, was used in the research.

In the research, the opinions of music teachers working in the central district of Tokat province regarding the transmission of traditional Turkish music were determined. The form used as a data collection tool aims to obtain the demographic characteristics of the participants and their opinions about the transmission of traditional Turkish music. The questions in the form were presented to expert opinion before application. Experts are three faculty members with at least ten years of professional experience in their field. The study group of the research consists of 55 music teachers working in the central district of Tokat province. The interview form used as a data collection tool was aimed at obtaining the demographic characteristics of the participants and their opinions about the transmission of traditional Turkish music. The data obtained through the interview form was carefully examined and transferred to the computer environment as an Excel table. During the subsequent process, the MAXQDA 24 package program, which produces the latest and reliable codes, was used. The data were examined under the research theme of Traditional Turkish Music transfer. Then, the written documents in the table were read several times and spelling errors were corrected. The coding phase forms the basis of qualitative data analysis. For this reason, the terms used in coding were determined by paying attention to the relevant literature. Expressions that have the same meaning or may be related to each other were given the same code and these codes were brought together with sub-themes.

During the analysis phase, the visual tools and maps provided by the MAXQDA program provide a deep understanding of the data. Codes such as K1, K2, K3 were given to the teachers in the study group according to their answering order. First, the study group was asked whether the students were interested in traditional Turkish music in music lessons. While 25.45% (n=14) of the study group answered "yes", 74.55% (n=41) answered "no". Then, the question "What is the reason for the students' lack of interest in traditional Turkish music?" was asked. In the light of the data obtained, the reasons for students' lack of interest in traditional Turkish music were expressed with codes. In the MAXmaps mapping system, the codes created under the main theme are expressed by ordering the arrows from thick to thin, according to their frequency, counterclockwise. A theme may have been mentioned by more than one participant. Therefore, the answers may be more than the number of participants. The reason for students' lack of interest was frequently explained with the popularity (n=20) code. Then, environment (n=15), technology (n=10), cultural change (n=10), education system (n=5), age (n=5), finding it boring (n=3) and musical awareness regarding quality. (n=2) coding is among the reasons for lack of interest. Then, the question "What Can Be Done to Increase Students' Interest in Traditional Turkish Music?" was asked. It has been stated that students' interest will increase or increase by exposing them to elements such as listening to traditional Turkish music, singing it, going to a Turkish music concert, and playing instruments.

Participants stated that students were not sufficiently interested in traditional Turkish music, and that, with the influence of the developing popular culture, traditional Turkish music could develop and be widely used without losing its main structure.

Keywords traditional Turkish music; music education; music teacher; student; interest

Giriş

Toplumların kültürel yapısını koruyan bir iletişim aracı olarak müziğin, toplumsal aidiyeti güçlendirmedeki önemi büyüktür (Stokes, 1994: 127). Müzik aracılığıyla bireyler, kültürel değerlerin ve toplumsal normları deneyimler, paylaşır ve aktarırlar. Anne karnında başlayan müziksel duyum ve aktarım, yaşam boyunca sürmektedir. İnsan; bebekken kendisine söylenen ninniler, çocukken öğrendiği tekerlemeler ve sayışmalarla büyümeye devam eder. Bu tekerlemeler ve sayışmaların yanı sıra gençler, çevresinden kendi kültürüne ait ezgileri duymaya ve aşına olmaya başlar. Müzik; toplumsal olaylar, ritüeller ve törenler aracılığıyla belirli değerleri pekiştirir ve bu değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar. Her ülkede ve toplumda var olan bu durum, Türk insanı için de Türk müziği özelinde mevcuttur. Çocuğun yaşam alanında söylenen bir türkü ya da mahallesinde gerçekleşen bir evlilik töreninde çalınan ezgiler, genç bireyin kulağında ve hafızasında yerini alır. Okula başlandığında ise formal olarak devam eden bu eğitim, müziğin kültürel öğelerinin gencin

belleğinde yer etmesi ve Türk müziğinin kendi özündeki yerini keşfetmesine olanak sağlar.

Müzik ile insan ilişkisi (Akkaş, 2005:18) dinleyen veya icra eden olarak süreklilik gösterir. Formal müzik eğitimi sürecinde bu sürekli alışveriş sorgulanır ve gelişir. Formal müzik eğitiminin yapısı, bu bilinci oluşturma misyonuyla oluşur. Müzik eğitimi bilinçli, amaçlı bir yönde gelişen müziksel davranış geliştirmeyi hedefleyen (Say, 2006:17; Uçan, 2005:10) eğitsel bir süreçtir. Sistemin, hedeflere ulaşmadaki kurguda verdiği baş rol öğretmenlerindir. Müzik dersleri, okul öncesinde ve ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından yürütürken, ortaokul ve lise düzeyinde müzik öğretmenleri tarafından verilmektedir. Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinin içerdiği tüm etkinlikleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan güncel öğretim programı çerçevesinde yürütmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye yüzyılı maarif modelinde (MEB, 2024) köklerden geleceğe bakış açısı mevcuttur. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak çeşitli kültürlerle ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak, müzik aracılığıyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek, 21. yüzyıl becerilerinden toplu söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak, millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve globalleşen dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak yer almaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim sistemimizi inşa eden Millî Eğitim Bakanlığı'nın asıl hedefi tüm derslerin gerçek hayatla iç içe olmasıdır. Eğitim sistemi içerisinde yer alan müzik eğitimi, kültürümüzün parçası olan geleneksel Türk müziğini fark ettirmeye, benimsetilmeye çalışır.

Bireyler arasındaki sosyal bağları kuvvetlendiren ve toplumsal dayanışmayı pekiştiren (Small, 1998) müzik, Türk insanı için birliğin simgelerinden biridir. Mevcut değerlerin korunması ve bu değerlerin, içinde bulunduğumuz çağın özellikleri doğrultusunda geliştirilmesi, gelecek kuşaklara aktarılması (Nurlu ve Gülten, 2001) özellikle dünyayla etkileşimin çok hızlı olduğu bu yüzyılda oldukça önemli bir konu haline gelmiştir. Geleneksel Türk müziği eserlerinin formal müzik öğretim programında yer alması ve müzik eğitiminde kullanılması yakından uzağa, ulusaldan evrensele, bilinenden bilinmeyene ilkeleriyle geçiş yapar. Okullarda kullanılan müzik kitaplarında ulusal ve uluslararası çeşitli müzik türleri yer almaktadır. Öğrenciler bu farklı müzik türlerini tanırlar ve bildikleri müzikleri ayırt eder. Bebekliğinden bu yana dinlediği, ilgi duyduğu, maruz kaldığı müzik türünün geleneksel Türk müziği olduğunu fark eder. Ancak günümüz teknolojisinin hızı, popüler müziklerin sıkça dinlenmesi gibi sebeplerden dolayı popüler müziklerin (Akdağoğlu, 2024) geleneksel Türk müziğinin önüne geçtiği ve zaman içerisinde özellikle gençler arasında pek tercih edilmediği, ilgilerinin azaldığı görülebilmektedir. Buradan hareketle; öğrencilerin geleneksel Türk müziğine olan ilgi durumu ve düzeylerini müzik öğretmenlerinin görüş ve yorumları ile değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak, sahada en çok gözlem yapma

olanağı olan öğretmenlerden derinlemesine bilgi almak ve beyin fırtınası sağlamak için yola çıkılarak öğretmenlerin geleneksel Türk müziği aktarımı hakkındaki görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel veriler kullanılmıştır ve deneyimlerini anlamak için fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırma (Creswell, 2013), bireylerin veya grupların sorunlarına değinen, bütüncül bir yaklaşımla araştırma problemini inceleyen, açıklayan ve yorumlayan bir yöntemdir. Araştırmanın problem cümlesi “Geleneksel Türk müziğinin gençlere aktarımında müzik öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçeye bağlı okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	31	56,36	
	Erkek	24	43,64	
Öğrenim Durumu	Lisans	42	76,4	
	Yüksek Lisans	13	23,6	
	Doktora	-	-	
Hizmet Yılı	1-5 yıl	3	5,45	55
	6-10 yıl	5	9,09	
	11-15 yıl	20	36,36	
	16 yıl ve üzeri	27	49,10	
Çalıştığı Öğretim Kademesi	Ortaokul	24	43,64	
	Lise	23	41,81	
	Diğer	8	14,54	

Tablo 1’de araştırmaya katılan 55 müzik öğretmenine yönelik demografik özelliklerin verilmiştir. Katılımcı müzik öğretmenlerinin %56,36’sı (n=31) kadın, %43,64’ünü (n=24) ise erkektir. Çalışma grubunun öğrenim durumlarına bakıldığında %76,4’ünün (n=42) lisans, %23,6’sın (n=13) yüksek lisans derecesinden mezun oldukları ve doktora derecesinden hiç mezun olmadığı

görülmüştür. Hizmet yılı açısından bakıldığında ise %5,45'i (n=3) 1-5 yıl, %9,09'u (n=5) 6-10 yıl, %36,36'sı (n=20) 11-15 yıl ve %49,10'un (n=27) ise 16 yıl ve üzeri çalıştığı görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin çalıştıkları öğretim kademesi incelendiğinde %43,64'ü (n=24) ortaokul, %41,81'i (n=23) lise, %14,84'ünün (n=8) diğer kurumlarda çalıştıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği (Karasar, 1998) ile öğretmenlere yöneltilen sorular önceden belirlenerek yanıtlar toplanmaya çalışılmıştır. Bu teknikte hem kapalı uçlu sorular hem de açık uçlu sorular yer almaktadır. Böylelikle hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi sağlanması (Büyüköztürk vd., 2013) amaçlanmıştır. Araştırmada Tokat ili Merkez ilçede görev yapan müzik öğretmenlerinin geleneksel Türk müziğinin aktarımına ilişkin görüşleri saptanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan form, katılımcıların demografik özellikleri ve geleneksel Türk müziği aktarımı hakkındaki görüşlerini elde etmeye yöneliktir. Formda yer alan sorular uygulama öncesinde uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar alanında on yıl üzeri mesleki deneyimi olan üç öğretim üyesidir.

Veri Toplama Süreci

Tokat ili merkez ilçede görev yapan müzik öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu sunulmuştur. Bu sorular, öğrencilere geleneksel Türk müziğinin aktarımı ve öğrencilerin bu müzik türüyle olan ilgileri hakkındaki öğretmen görüşlerini içermektedir. Google Forms'da online olarak oluşturulan görüşme soruları 7 maddeden oluşmuştur. Katılımcılardan, bu verilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı belirtilerek izin alınmıştır. Öğretmenlerin bu maddeleri 15 dakikalık sürede cevaplamaları istenmiştir. Tokat ili merkez ilçede görev yapan tüm müzik öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Süre tamamlandığında 55 kişiye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formuyla elde edilen veriler titizlikle incelenerek bilgisayar ortamına Excel tablo olarak aktarılmıştır. Sonraki süreç boyunca en yeni ve güvenilir kodlar çıkaran MAXQDA 24 paket programından yararlanılmıştır. MAXMaps adı verilen haritalama sistemi, MAXQDA (Şakalar, 2023) yazılımının öğelerinin görsel olarak bir harita üzerinde gösterilmesini, tema ve kodların birbirleriyle ilişkilendirilmesini sağlarken oluşan bu haritalar verileri keşfetmek, düzenlemek, açıklamak ve sunum yapmak için kullanılabilir. Bahsedilen programa Excel tabloda oluşturulan veriler kolaylıkla aktarılmıştır. Veriler, araştırma teması olan Geleneksel Türk Müziği aktarımı başlığında incelenmiştir. Daha sonra tabloda var olan yazılı dokümanlar birkaç kez okunarak yazım yanlışları düzeltilmiştir. Kodlama aşaması nitel veri analizinin temelini oluşturur. Bu sebeple kodlamalarda kullanılan terimler, ilgili literatüre dikkat edilerek belirlenmiştir. Aynı anlama gelen veya birbiriyle

ilişkili olabilecek ifadelerle aynı kod verilerek bu kodlar alt temalarla bir araya getirilmiştir. Analiz aşamasında MAXQDA programının sunmuş olduğu görsel araçlar ve haritalar, verilerin derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere cevaplama sırasına göre K1, K2, K3 gibi kodlar verilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli etik kurul izinleri Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01.11.2023 tarih ve 18/10 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

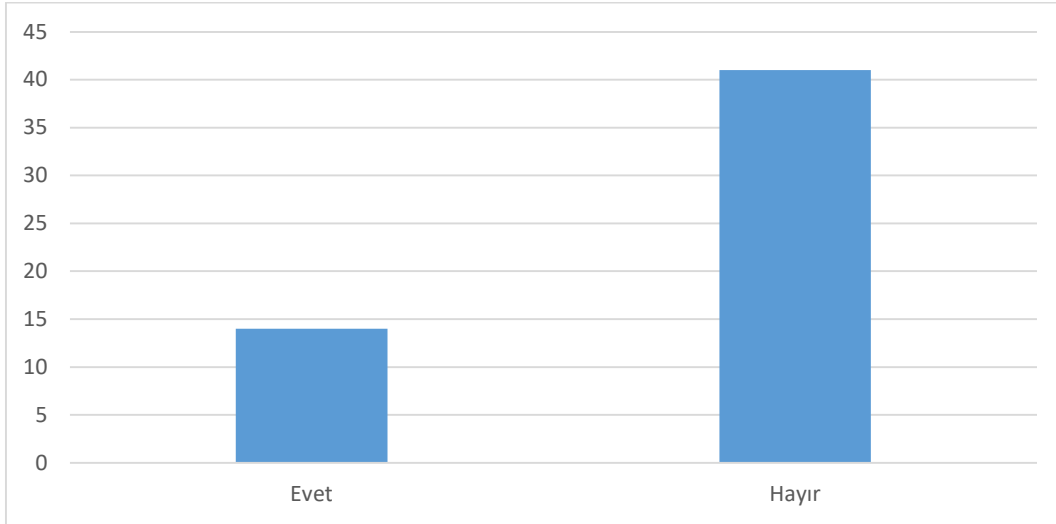
Bu bölümde müzik öğretmenlerinin gençlere geleneksel Türk müziği aktarımı hakkındaki sorulara verdiği yanıtlar incelenmiştir.

Öğrenciler Geleneksel Türk Müziğine İlgili Duyuyorlar Mı?

İlk olarak çalışma grubuna öğrencilerin müzik derslerinde geleneksel Türk müziğine ilgi duyup duymadıkları sorulmuştur. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar aşağıda yer alan Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Öğrenciler Geleneksel Türk Müziğine İlgili Duyuyorlar Mı Sorusunun Cevap Grafiği



Çalışma grubunun %25,45'i (n=14) "evet" cevabını verirken, %74,55'i (n=41) "hayır" cevabını vermiştir.

Öğrencilerin Geleneksel Türk Müziğine Olan İlgisizlikleri Neden Kaynaklanıyor?

Öğrencilerin geleneksel Türk müziğine olan ilgisizlikleri Şekil 2'de yer alan kelime bulutuyla özetlenebilir.

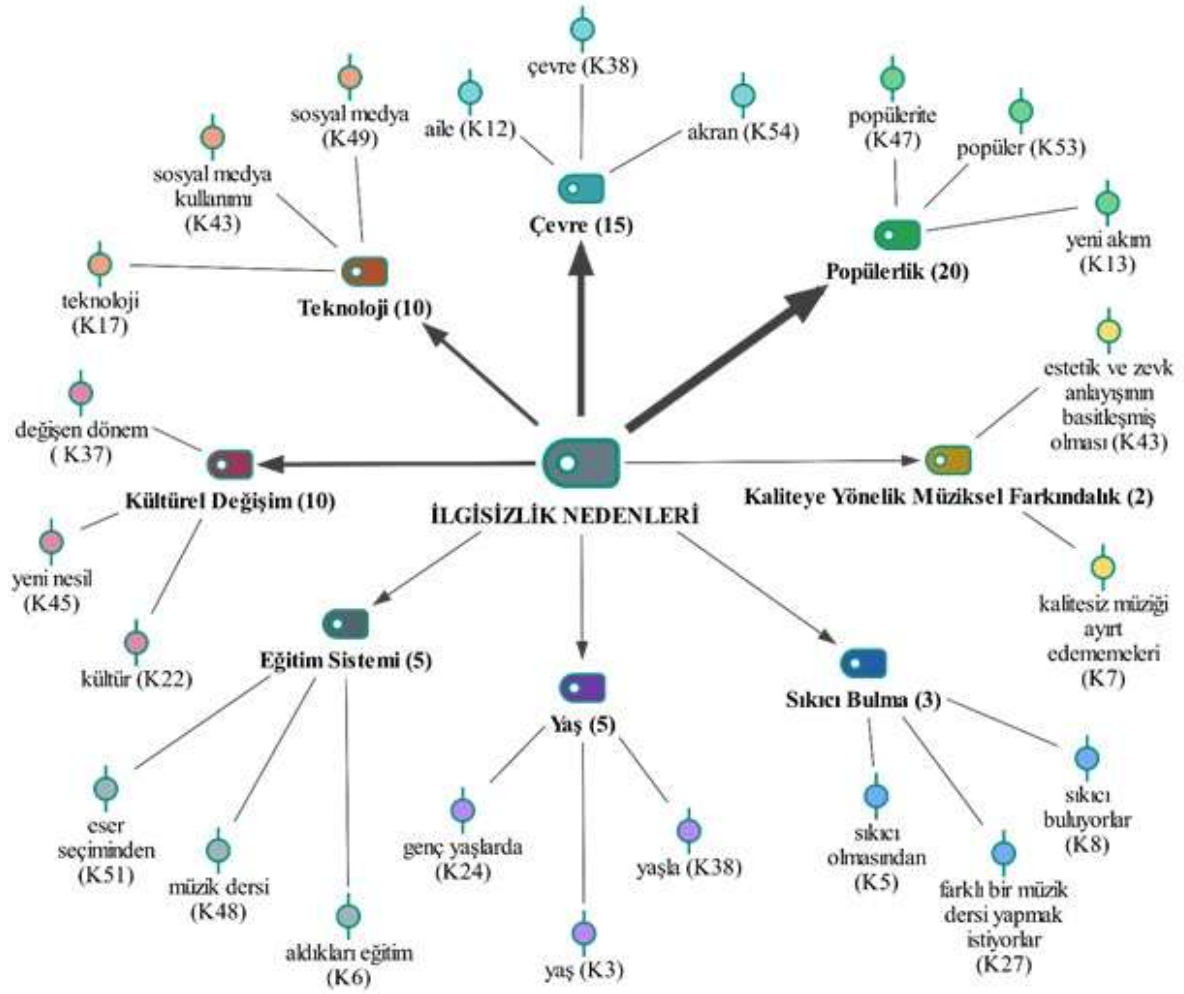
Şekil 2

Geleneksel Türk Müziği İlgisizlik Nedenleri Kelime Bulutu



Şekil 3

Geleneksel Türk Müziğine Olan İlgisizlik Nedenleri Temasına Ait Kod Modeli



Edinilen veriler ışığında öğrencilerin geleneksel Türk müziğine ilgisizlik nedenleri kodlarla ifade edilmiştir. MAXmaps haritalama sisteminde ana tema altında oluşturulan kodlar, saat yönünün tersine, sıklıklarına göre okların kalından inceye doğru sıralanmasıyla ifade edilir. Bir tema birden fazla katılımcı tarafından söylenmiş olabilir. Dolayısıyla cevaplar katılımcı sayısından fazla olabilir. Öğrencilerin ilgisizliklerinin nedeni sık olarak popülerlik (n=20) koduyla açıklanmıştır. Ardından çevre (n=15), teknoloji (n=10), kültürel değişim (n=10), eğitim sistemi (n=5), yaş (n=5), sıkıcı bulma (n=3) ve kaliteye yönelik müziksel farkındalık (n=2) kodlamaları ilgisizlik nedenleri arasında yer almaktadır. Ayrıca tabloda alt kodlar yanında belirtilen (K48) gibi ifadeler çalışma grubundan hangi üyeye ait olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların, öğrencilerin geleneksel Türk müziğine ilgi duymamalarının nedenleri ile ilgili görüşleri sıklık düzeyine göre sıralanarak doğrudan alıntı ile verilmiştir.

Popülerlik

K10, “Günümüzde popüler müzik türünün daha yaygın ve ön planda olmasından kaynaklanıyor.”

Çevre

K35, “Çevresel şartlar, teknolojinin yanlış kullanımı (kısa videolar izlerken çalan basit müzikler) ailenin bu konudaki bilinçsizliği.”

Teknoloji

K43, “Sosyal medyanın öğrencilerin müzik zevkine olan menfi tesiri, öğrencilerin musiki algısının değişmiş olması, estetik ve zevk anlayışının basitleşmiş olması.”

Kültürel Değişim

K50, “Dünyadaki müzikal gelişmeler doğrultusunda, zaman, iletişim hızı ve teknoloji aracılığıyla gençliğin müzik zevki ve algılarının farklılaşması, kültürel değişim, her alanda geleneksel olana ilginin azalmasını beraberinde getiriyor.”

Eğitim Sistemi

K12, “Ders kitabındaki eser seçimlerinin yetersizliği, müzik ders saatlerinin azlığı ve aile.”

Yaş

K17 “Yeni nesil çok farklı. Yaşlarından dolayı maalesef geleneksel müziklerimizi dinlemiyorlar hatta bilmiyorlar bile. Başta evde dinlenmiyor Teknoloji çağı müziği de etkilemiş durumda.”

Sıkıcı Bulma

K27, “Fazlaca yaygın olan, müzikalitesi düşük, akranları tarafından popüler olan diğer müzik türlerini dinlemeyi tercih ediyorlar. Maalesef Türk müziğini gençler sıkıcı buluyorlar.”

Kaliteye Yönelik Müziksel Farkındalık

K7, “Ailesindeki kimsenin geleneksel Türk müziği dinlememesi, popüler müziğe ilgi duymaları ve alternatif aramamaları, kaliteli ve kalitesiz müziği ayırt edememeleri”

Bulgular, öğrencilerin geleneksel Türk müziğine duydukları ilgisizliğin nedenlerini, çevreden gelen uyanlarla, yaş, sosyal medya, teknoloji, arkadaş grubu gibi değişkenlerin etkisiyle olduğunu bildirmektedir. Bu eğilim, çevreyi düzenleyerek, doğru teknoloji kullanımını sağlayarak, formal eğitimle müzik derslerinde tutum ve algılarını olumlu şekilde yönlendirerek oluşturulabilir.

Öğrencilerin Geleneksel Türk Müziğine İlgi Duymaları İçin Neler Yapılabilir?

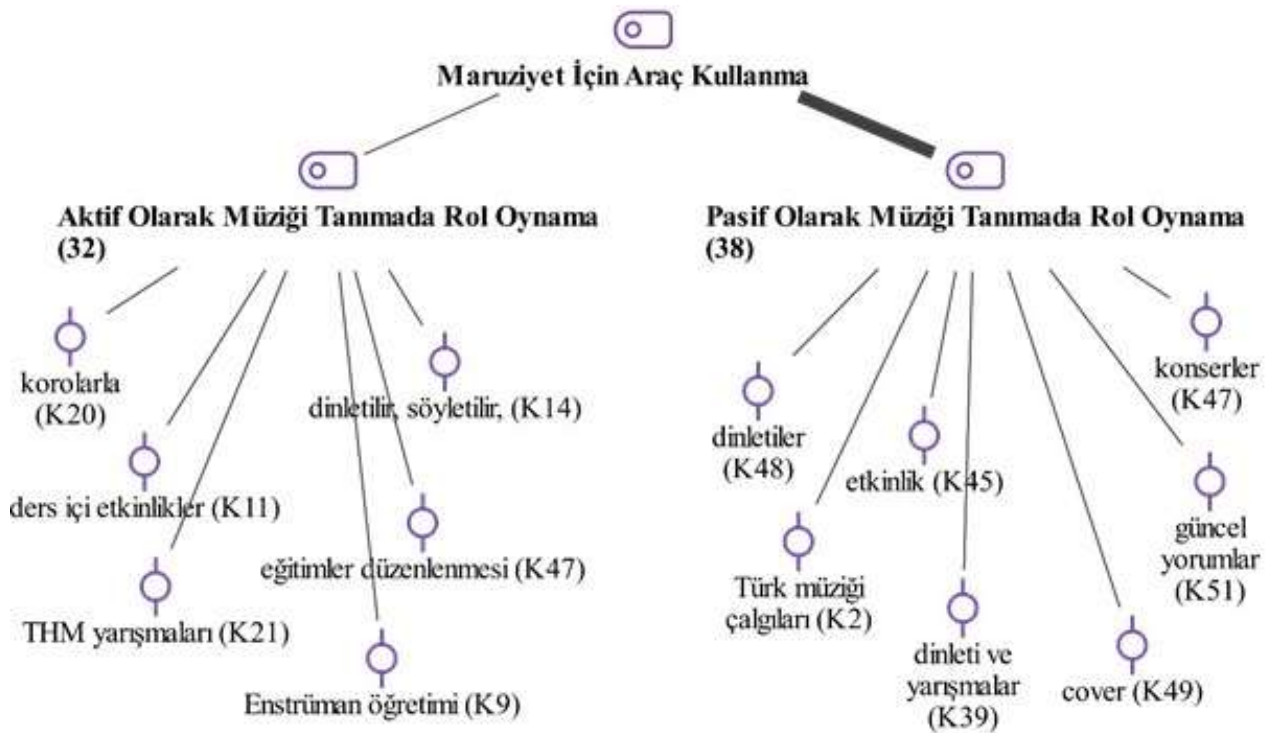
Öğretmenlerden edinilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin geleneksel Türk müziğine ilgi duymaları ya da var olan ilginin artırılması için neler yapılabileceği ile ilgili görüşler belirtilmiştir. Sıklıkla bahsedilen konu öğrencilerin müziğe maruz kalmalarıdır. Geleneksel Türk müziğini

dinlemek, söylemek, Türk müziği konserine gitmek, enstrüman çalmak gibi unsurlarla öğrencilerin maruz kalarak ilgilerin olacağı ya da artacağı belirtilmiştir. Bu sebeple ana tema “maruziyet için araç kullanma” olarak belirlenmiştir. Bu ana tema “aktif olarak müziği tanımada rol oynama” ve “pasif olarak müziği tanımada rol oynama” şeklinde ikiye ayrılmıştır. Aktif olarak müziği tanımada rol oynama, türkü hikayelerini canlandırmak, enstrüman çalmak, türkü söylemek gibi etkinlikleri içerirken; pasif olarak müziği tanıma rol oynamada, öğrencinin konsere gitmesi, türkü hikayesi dinlemesi gibi etkinlikler yer alır.

Verilen cevaplar doğrultusunda ilk sırada “pasif olarak müziği tanımada rol oynama” (n=38) yer alırken, ikinci sırada ise “aktif olarak müziği tanımada rol oynama” kodu (n=32) yer almaktadır. İki derecelendirmenin yakınlığı oldukça dikkat çekmektedir. Alt kodlara baktığımızda ise tablo aşağıdaki gibidir.

Şekil 4

Maruziyet İçin Araç Kullanma Temasına Ait Alt Kod Modeli



“Aktif olarak müziği tanımada rol oynama” adlı kategoride müzik öğretmenleri öğrencilerin müzik derslerinde ders içi etkinliklere aktif katılmaları gerektiğini, Türk Müziği eserleri seslendirmek üzere korolar oluşturulması ve bunlarla ilgili öğrencilerin aktif olarak katılabileceği yarışmalar eğitimler düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. “Pasif olarak müziği tanımada rol oynama” adlı kategoride ise müzik öğretmenleri öğrencilerin sıklıkla Türk Müziği konserlerine götürülmesi,

dinletilmesi ve maruz kalmaları gerektiğini, geleneksel Türk müziği eserlerinin güncel yorumlarıyla öğrencilerin müzikleri sevebileceği, ilgilerinin artabileceği söylenmiştir.

Katılımcıların, öğrencilerin geleneksel Türk müziğine ilgi duymaları ya da var olan ilgiyi artırmaları için neler yapılabileceği ile ilgili görüşleri sıklık düzeyine göre sıralanarak doğrudan alıntı ile verilmiştir.

Pasif Olarak Müziği Tanımada Rol Oynama

K4, “Daha çok duymaları ve dinlemeleri gerekli. Okullarda özellikle müzik derslerinde bol bol şarkı ve türkü söylettirmeli. Ne kadar çok türkülerini tanırlarsa ne kadar çok duyar ve dinlerlerse o kadar ilgi duyarlar diye düşünüyorum.”

K5, “Genç kuşağın çoğunda doğru müzik dinleme kültürü ve alışkanlığı maalesef yok. Hatta çoğunluğu müzik dahi dinlemiyor. Ağırlıklı olarak tüketime yönelik müzikal değeri olmayan şeyler tercih ediliyor. Ben geleneksel müzik baskısı yapmaktan çok evrensel olan müzik sanatının her türünün ayırt edilmeden eşit şekilde sevdirmesi, öğretilmesi ve doğru müzik dinleme kültürü kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Filhakika Sanat Müziği, Halk Müziği, Deneysel Türk Müziği (Arabesk, Fantezi, Taverna vs.) gibi türler ağır, iç bayan, özel ilgi isteyen müzik türleri. Genç kuşağın, enerjisini yükselten popüler formları tercih etmesi yerinde bir tutumdur. Eğer ki söylediklerim yanlış olsaydı son 100 yılda Anadolu Pop, Anadolu Rock gibi formlar ortaya çıkmazdı ve herkes geleneksel müziği dinler, icra ederdi. Dolayısıyla bu ilginin herkese kazandırılmayacağını düşünüyorum.”

K7, “Müzik derslerinde farklı müzik türlerini tanıtmak, alternatif müzik önerileri sunmak, geleneksel Türk müziği ile ilgili örnekler dinletmek ve merak uyandıracak sunumlar hazırlamak.”

K34, “Öğrenciler sosyal platformlarda ve müzik sitelerinde çok çeşitli müziklerle karşılaşılıyor ve sürekli maruz kalıyorlar. Bu da öğrencilerin bu müzik türlerine yönelmesine sebep oluyor. Biz de öğrencilerimize ilk önce neşeli Türk müziği eserlerinden öğreterek popüler müziğe yakın bir sound kullanarak etkinliklerde koro halinde söylenmelerini sağlarsak hem kendilerinin hem de dinleyen öğrencilerin Türk müziğine olan ilgisini artıracaklarını düşünmekteyim.”

Aktif Olarak Müziği Tanımada Rol Oynama

K2, “Konserler, dinletiler gibi etkinliklere aktif katılım sağlanabilir. Derslerde Türk müziği çalgıları sık sık kullanılabilir. Türk müziği eserleri sıklıkla dinletilebilir.”

K6, “Onlara geleneksel Türk müziğini doğru anlatarak, sevecekleri ve daha çok ilgilerini çekecek eserleri öğreterek ve icra ettirerek ilgileri çekilebilir.”

K16, “Sevilen örneklerin dinletilmesi, çalgısıyla çalabileceği eserlerin öğretilmesi günlük yaşamına dahil edilmesi ilgilerini artırabilir.”

K51, “Öğrenciler konserlere götürülebilir. Okullarda Türk müziği korusu kurulabilir.”

Bulgular, pasif olarak müziği tanımada rol oynama koduyla öğrencilerin daha çok geleneksel müzik dinlemeleri gerektiğini, konserler, dinletiler ve müzik yarışmaları gibi etkinliklere izleyici ve dinleyici olarak katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Aktif olarak müziği tanımada rol oynama koduyla ilgili bulgularda ise Türk müziği çalgılarının eğitimi yapılabileceği, derslerde sıklıkla Türk müziği eserleri söyletiledilebileceği, öğrencilerin sevdikleri eserlerden başlayarak ilerlemek gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında öğrencilerin geleneksel Türk müziğine olan ilgi durumları ve bu müzik türünün gelecek kuşaklara aktarımı için neler yapılabileceği ile ilgili müzik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; gençlerin geleneksel müziğe ilgisi, teknolojik gelişmeler, yaş ve çevre gibi çeşitli faktörlerle yakından ilişkilidir. Öğretmenler, geleneksel Türk müziğinin gençlere aktarımıyla ilgili sorunların var olduğunu bildirmiştir.

Öğrencilerin; türkülere veya şarkılara yönelimi olmadığını, bildiklerinin ise sadece dizilerde ve filmlerde maruz kaldıkları kadarıyla olması ya da sadece ailede duydukları kadarını bilmeleri eksik ya da yanlış öğrenilme sorunu olduğu belirtilmiştir. Literatür, öğrencilerin sıklıkla pop müzik dinlemeyi tercih ettiklerini (Doğan, 2020; Kamalı ve Temiz, 2017; Özdemir ve Can, 2019; Taş, 2020) bildirmektedir. Bu eğilimin sadece Türkiye’de değil farklı kültürlerde de olduğu (Dearn, 2013:12; Williams, 2001:225) bilinmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan, gençlerin geleneksel müzikleri dinlemeyi tercih etmemelerinin sebeplerinden biri olarak teknolojinin gösterildiği görülmektedir. Popüler kültürün ve hızlı erişebilirliğin, hayatın birçok alanını etkilediği gibi müzik tercihini de etkilediği anlaşılmaktadır. Teknolojinin günlük hayata entegre edilmesiyle birlikte, gençler daha fazla dijital platformlara yönelmekte ve müzik tüketim alışkanlıkları buna paralel olarak değişmektedir. Dijital müzik platformları ve sosyal medya, popüler kültürün etkisiyle gençlerin müzik tercihlerini şekillendirirken (Prior, 2018:84), geleneksel müzik sıkça yönelinen bir tercih olmamaktadır.

Eğitim sistemi içinde yer alan müzik kitaplarında geleneksel Türk müziği eserleri sıklığı artırılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre; derslerde dinleme ve söyleme etkinliklerinde öğrencilerin nicelik olarak yeterli olmasına rağmen tutum olarak isteksiz oldukları anlaşılmıştır. Bu durumu bertaraf edebilmek için yeni çalışmalar önerilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin tutum değişikliğini sağlamak için konser gibi etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler;

öğrencilerin geleneksel Türk müziğine olumlu tutum geliştirebilmesi için canlı dinleme fırsatı yaratmalarını, müziği sevdirmelerini ve ilgiyle aktarmalarını önermişlerdir. Bu canlı örneklemelerin müzik uzmanlarınca verilmesinin uygun olacağını bildirmişlerdir. Bu nedenle müzik öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha faydalı olabileceğini belirtilmiştir. Literatürde sınıf öğretmenlerinin üniversitede müzik eğitimi aldığı fakat aldıkları eğitimin yeterli olmadığı (Dinç Altun ve Uzuner, 2018) ve sınıf öğretmenlerinin kendilerini müzik öğretimi için yetersiz gördüğüne (Kocabaş, 2000; Umuzdaş ve Işıldak, 2019) ilişkin bulgular mevcuttur. Veri sağlayan öğretmenlerin de aynı şekilde; doğru örnek sunma bağlamında ders içi etkinliklerin başarısını öğretmenin uzmanlığı ve özyeterliliği ile ilişkili olarak yorumladığı anlaşılmaktadır. Yine sınıfta canlı örnekler sunmanın Türk müziğinde tutumsal başarı farkı sağladığı (Umuzdaş, Oruç Kızıklı ve Umuzdaş, 2019; Üstün ve Demirtaş, 2023) bilinmektedir.

Nitel verilere dayalı olarak elde edilen kodlar; gençlerin müzik tercihlerinin yaş ve çevresel faktörlerle de bağlantılı olduğunu göstermiştir. Veri sağlayan öğretmenler, öğrencilerin yaşları itibarıyla geleneksel müziklere mesafeli olduklarını, çevrenin de bunu destekler şekilde konumlandığını bildirmiştir. Yaş ilerledikçe bireylerin müzik türlerine yönelik ilgilerinde değişiklikler gözlemlenmekte (Umuzdaş, 2012), sosyo-kültürel çevre de bu tercihleri etkileyebilmektedir (Bennett, 2000:142).

Çalışma bulgularına ve literatüre göre; geleneksel müziğe olan ilgisizliğin en önemli nedenlerinden biri sosyal medya platformlarında popüler müziğin daha çok ön planda olmasıdır. Gençler, sosyal medyada gördükleri ve hızla tüketilen popüler müziğe yönelmekte, geleneksel müziği ise sıkıcı veya eskimiş olarak görebilmektedir. Bu durum, gençlerin daha hızlı erişilebilir ve moda olan müziklere yönelmesine sebep olurken, geleneksel müziğin fark edilmesini ve anlam bulmasını zorlaştırmaktadır (Frith, 2004:22). Popüler kültürün etkisi, aynı zamanda geleneksel müziğin gençler tarafından anlaşılmasını ve takdir edilmesini engelleyebilir, çünkü geleneksel müziğin daha uzun süreli bir dikkat ve bilgi gerektiren yapısı, gençler arasında sıkıcı olarak algılanabilmektedir (Hesmondhalgh, 2013:87).

Müzik, toplumsal yapıların ve kültürel normların şekillenmesinde aktif bir rol oynarken, bu normların içselleştirilmesini ve kabul görmesini de hızlandırır (DeNora, 2000:151). Bu bağlamda, müziğin toplumsal yaşam üzerindeki yönlendirici etkisi, bireylerin davranışlarını, duygusal tepkilerini ve sosyal ilişkilerini biçimlendiren güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır (Shepherd ve Wicke, 1997:438). Değişim zaman içinde kendiliğinden meydana gelebilmektedir ancak kültürel mirasın korunması bağlamında gençlerin kendilerine kalan değer ve normları bilinçle takip etmesi önemsenmektedir. Sonuç olarak, Geleneksel Türk Müziği'nin gençlere aktarılması, kültürel süreklilik, kimlik inşası ve toplumsal hafızanın korunması açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Gençlerin bu müziğe olan ilgisi, sadece geçmişle olan bağı korumakla kalmayacak, aynı zamanda bu zengin mirasın gelecekte de yaşamaya devam etmesini sağlayacaktır. Müzik; global ve toplumsal değişimlere göre popüler olma eğilimi gösteren dinamik yapıya sahip olduğundan, toplumca beğeni sağlayan müziksel içeriğin sorgulanması ve betimlenmesiyle, geleneksel unsurların nasıl evrildiğinin anlaşılması yolunda kullanılabilir.

Kaynakça

- Akdağoğlu, T. (2024). Günümüz Popülizminde Türk Müziği Dinleyicisinin Korunması ve Geleneğin Aktarılması: Yöntemler ve Yaklaşımlar. *Yegâh Müzikoloji Dergisi*, 7(1), 35-47. <https://doi.org/10.51576/ynd.1447374>
- Akkaş, S. (2005). Müzik öğretimi. Ankara: Bilge Ders Kitapları Yayıncılık
- Bennett, A. (2000). Popular music and youth culture: Music, identity and place. <https://www.jstor.org/stable/853595>
- Büyüköztürk vd. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. (14. Baskı). Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. *Qualitative research methods*. M. Bütün ve S.B. Demir, Trans.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Dearn, L. (2013). Young people and popular music culture: the impact of popular music within the everyday lives of children aged 10–16. MA by research thesis, University of York.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dinç Altun, Z. ve Uzuner, F. G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1416-1432.
- Doğan, U. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin müzik beğeni ve tercihlerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi (Sivas/Zara Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1579-1600.
- Frith, S. (Ed.). (2004). *Popular music: critical concepts in media and cultural studies* (Vol. 1). Psychology Press.
- Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Wiley-Blackwell.
- Kamalı, C. ve Temiz, E., (2017). Ortaokul öğrencilerinin müzik tercihlerinin ve bu tercihleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi, *Fine Arts (NWSAFA)*, 12(4):280-298.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). <https://mufredat.meb.gov.tr/> (son erişim 08.10.2024)

- Nurlu, M., ve Gülden, B. (2001). Kültür aktarımı çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin türk ve yabancı müziklere bakışının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 9-24.
- Özdemir, C. Ş., ve Can, A. A. (2019). Müzikte dinleme, dinleme türleri ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik dinleme yaklaşımları. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Prior, N. (2018). Popular music, digital technology and society. Doi: 10.12801/1947-5403.2018.10.01.08
- Say, A. (2006). Müziğin kitabı, Müzik Ansiklopedisi Yayınlar, Ankara.
- Shepherd, J., ve Wicke, P. (1997). Music and cultural theory. Polity Press.
- Small, C. (1998). Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Wesleyan University Press.
- Stokes, M. (1994). Ethnicity, identity, and music: the musical construction of place. (Ethnic Identities Series.) Berg Publishers.
- Şakalar, A. (2023). Müzik ve sanat araştırmalarında nitel analiz aracı olarak MAXQDA kullanımının incelenmesi. *Türk Müziği*, 3(3), 383-396.
- Taş, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin müzik türü tercihleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 355-378.
- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi-temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar, Evrensel Müzikevi Yayıncılık, Üçüncü Baskı, Ankara.
- Umuzdaş, S., ve Işıldak, K. C. (2019). İlköğretimde müzik dersine ilişkin mevcut durumun sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 117-133.
- Umuzdaş, S., Oruç Kızıklı, H., ve Umuzdaş, M. (2019). Türk sanat ve halk müziği çalgılarıyla yürütülen müzik dersi uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin ders başarı ve tutumlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1515-1538.
- Umuzdaş, S. (2012). 15-35 yaş arası öğrencilerin dinlemeyi tercih ettikleri müziklerin öğrenim düzeylerine göre incelenmesi [Investigation of music types that 15-35 years students are listening according to their educational levels] Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumunda sunulan bildiri, Sinop Üniversitesi, Sinop.*
- Üstün, H., ve Demirtaş, E. (2023). Ortaokul müzik dersinin kültür aktarımı bağlamında incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16(41), 347-366.
- Williams, C. (2001). Does it really matter? Young people and popular music. *Popular Music*, 20(2), 223-242.



Lisans Öğrencilerinin Medya Ortamlarından Yararlanma Tercihleri: Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Ekseninde Bir Nitel Analiz Örneği

(The Media Utilization Preferences of Undergraduate Students: A Qualitative Analysis Example
Based on Uses and Gratifications Theory)

Ufuk Cem Komşu¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

16/10/2024

Kabul edildi/Accepted:

03/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1568076

Kitle iletişiminden bireysel-dijital medya ortamlarına doğru evrilen iletişim teknolojisi ve süreçleri, günlük yaşamın her alanına etki ederek yaşamımızı geniş çaplı bir dönüşüme sürüklemektedir. Klasik ve yeni medya ortamlarının sunduğu iletişim ve paylaşım olanaklarını ve işlevlerini sorgulayarak değerlendirebilen bireyler daha etkin ve güçlü bir konuma yükselebilecektir. Bu noktada, bireysel farkındalık ve bireysel ihtiyaçlar ekseninde tasarlanacak öğrenme etkinlikleri, hem bireysel iletişimin hem de medya ortamları yardımıyla geliştirilebilecek öğretim ve öğrenme tekniklerini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda, Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı'nın temel bileşenlerinin üniversite öğrencileri açısından sınanabilmesi önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı, Medya Okuryazarlığı dersini alan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, hangi medya ortamlarını, ne tür amaç ve tercihlerle takip ettiğini betimlemektir. Nitel araştırma deseninde kurgulanmış olan bu araştırmanın çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki farklı bölümlerde lisans eğitimini sürdürmekte olan 48 öğrenci oluşturmuştur. Uzaktan eğitim modeliyle yürütülen ders ortamında uygulanan görüşme tekniği aracılığıyla sorular yöneltilmiş ve yanıtları da elektronik posta yoluyla toplanmıştır. Toplanan verinin analizi için kullanılan kodlar ve temalar hem ilgili kurama hem de bulgulara dayalı olarak geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çalışma grubundaki katılımcıların farklı medya ortamlarından yararlanma tercihlerini ifade eden 40 kod ve 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, ağırlıklı olarak yeni medya ortamı olarak tanımlanan web siteleri, blog-vlog ortamları ile pod-cast kanalları izliyor olsa da, bunların yanında azımsanmayacak düzeyde klasik medya bileşenlerini de takip etmeyi tercih edebilmektedir. Basılı gazete takibi çok düşük düzeyde kalmasına rağmen, düzenli takip edilen basılı dergilerin içerik türleri ve çeşitliliği dikkat çekicidir. Katılımcıların medya araçlarından yararlanma gerekçeleri, Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı'yla uyumlu olup, kişisel gelişim ve öğrenme, eğlenme ve boş zaman değerlendirme, toplumsallaşma ve iletişim temalarıyla özetlenebilir. Bununla birlikte, yeni medya ortamlarının tercihinde en sık vurgulanan temel gerekçe, sansüresiz bilgiye erişim olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kitle iletişimi; lisans öğrencileri; kişisel gelişim; medya; Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Komşu, U.C. (2024). Lisans öğrencilerinin medya ortamlarından yararlanma tercihleri: kullanımlar ve doyumlar kuramı ekseninde bir nitel analiz örneği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 260-281. doi:10.48174/buaad.1568076

Summary

The evolution of communication technologies and processes from mass media to individual-digital media environments is driving a broad transformation in our lives by influencing every aspect of daily life. Individuals who can critically assess the communication and sharing opportunities and functions offered by both traditional and new media environments will be able to ascend to a more effective and empowered position. At this point, learning activities designed around individual awareness and needs will facilitate both personal communication and the development of

¹Mersin Üniversitesi, Mersin Meslek Yüksekokulu, Dr. Öğr. Üyesi., ucemkomsu@mersin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8348-8747

teaching and learning techniques through media environments. In this context, it is important to test the fundamental components of the Uses and Gratifications Theory from the perspective of university students. The Uses and Gratifications Theory was born with the aim of investigating the reasons that drive people to use mass communication tools. Among the core assumptions of the theory are an active audience capable of consciously using mass communication tools and individuals who select mass communication tools and products to meet their various needs and achieve satisfaction. In the course of the theory's adaptation to the evolving media landscape, different classifications of needs have been made, and it has been observed that these can be adjusted to local and periodic socio-cultural conditions. These needs include access to information, data, and news, which are also linked to the motivation for learning, learning needs, and consequently learning strategies, all of which play a key role in individual development.

In this context, undergraduate students, who can be assumed to be motivated by the goal of receiving education and conducting studies for both professional and personal development, now have the opportunity to use learning methods and materials suited to their individual characteristics, beyond the boundaries of the formal education system, thanks to advancing technology. Therefore, while benefiting from technological resources, especially mass communication tools, they can also design their learning processes by following various learning strategies. The primary aim of this study is to describe which media platforms Education Faculty students follow, for what purposes, and based on what preferences, in the context of a media literacy course. In this regard, the sub-research questions are as follows:

1-Which media tools/platforms (newspapers, magazines, radio, TV channels, websites) are regularly followed by Education Faculty students, and what reasons or needs drive these preferences?

2-Do the reasons for the media platform preferences of Education Faculty students, reflect concepts that align with the reasons defined in the Uses and Gratifications Theory?

In this study, a qualitative research design was constructed. All qualitative research is concerned with how meanings are created, and the primary aim of this study, based on the "basic qualitative research" model, is to identify and interpret the meanings related to the research questions. In this context, participation was secured from 54 out of 66 students enrolled in the Media Literacy course, who are pursuing undergraduate education in various departments of the Education Faculty at Mersin University and regularly attending the course. Among these, the texts submitted by 51 students via email were deemed suitable for inclusion in the study. However, as confirmation messages were received from a total of 48 participants, the final study group consisted of 48 individuals.

During the 2022-2023 academic year, as part of the implementation of the Media Literacy course conducted through distance education, a survey was administered to the Education Faculty students taking the course as a form of assignment. Due to the lack of opportunity for face-to-face interviews with the students, the data collection method and tool had to be implemented in a synchronous session on a web platform. For this purpose, during a synchronous class session attended by the students, questions were posed in a manner akin to conducting a collective face-to-face interview, and the responses were noted. Additionally, the questionnaire was also posted on the distance education portal. Thus, using both interview and written communication techniques via remote access, students were asked two main questions: 1- The media platforms they regularly follow, and 2- The reasons for their preferences.

In this research, descriptive analysis was preferred, which is based on summarizing and interpreting the collected data according to predetermined themes. In qualitative analysis, three general types of coding models are typically applied: coding based on concepts from the literature, coding derived from the research data, and general framework coding that reflects a combination of both. In this study, the general framework coding method was used. As a result, three main themes emerged, corresponding to the descriptive nature of the participants' responses: personal development and learning, entertainment and leisure activities, and socialization and communication. By merging the codes obtained from all the responses, a total of 40 codes were identified, expressed both as actions and topic headings.

It has been observed that web-based new media platforms dominate the participants' preferences. Four participants mentioned reading traditional printed newspapers, with a total of four different newspapers listed. Among those who reported reading printed magazines, a total of 24 participants followed 20 different magazines. In terms of regularly followed web platforms, participants mentioned 51 websites, 14 blog/vlog pages, and 9 radio platforms, with one being a traditional radio station and the rest podcasts. While 41% of the participants turned to media platforms to access various types of information needed for personal and professional development, 31% emphasized relaxation, unwinding, and entertainment needs. On the other hand, 28% highlighted their media preferences for socialization and communication with others. In conclusion, although the rate of printed newspaper readership remained very low, the content types and variety of regularly followed printed magazines were noteworthy. The participants' reasons for utilizing media tools were in alignment with the Uses and Gratifications Theory. However, the most frequently cited reason for preferring new media platforms was the ability to access uncensored information.

Keywords: Mass communication; undergraduate students; personal development; the media; The Theory of Uses and Gratifications.

Giriş

Esas olarak bireyin bir başka bireyi belli bir durumla ilgili bilgilendirmesi, biçiminde tanımlanabilen iletişim süreci, yol açtığı karşılıklı etkileşim sonucunda öğrenmeyi doğurabilir. Dolayısıyla, iletişim öğrenmeye yol açabilirken, öğrenmenin kendisi de iletişimi temel araç olarak kullanıp ortaya çıkabilecektir (Şahin ve Yurdakul, 2017). Nitekim, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan kalıcı izli davranış değişikliği (Senemoğlu, 2009) tanımı, öğrenme sürecinin bireyin çevresiyle iletişimine bağlı olduğunu vurgular. Üstelik, teknolojik ilerlemelere paralel olarak sürekli değişen “kitle iletişimi” olgusuna ilişkin kuramların da vurguladığı temel nokta, toplumsal yapı ve toplumsal kurumlarla olan işlevsel bağlantılardır (İplikçi, 2015).

Kitle iletişimi olgusunun farklı boyutlarını vurgulayan birçok tanım yerine, temel özelliklerine ve işlevlerine bakıldığında, iletinin yüksek bir hızla ve çok sayıda insana ulaştırılması, ileti içeriklerinin belli toplumsal kesimlerin veya grupların ihtiyaçlarını karşılaması ve sanayileşme-kentleşme süreçleriyle doğan kentli birey örgütlülüğüne katkılar sağlaması karşımıza çıkar (Çetin, 1999). Farklı tanımlarla betimlense de, temel bileşenleri ve işlevleri uzunca bir süre pek değişmeyen “kitle iletişim araçlarını” ifade eden medya, XX. Yüzyıl boyunca, güçler ayrılığına dayalı parlamenter sistemlerde “4. Güç” olarak tanımlanan işlevselliğini yitirmemiştir. Gazete, radyo ve televizyonun tarih sahnesine çıkışlarıyla yarattıkları etkilerin, dünyanın dönemsel koşullarına göre farklılıklar gösterdiği ve küreselleşme sürecinin ivmelenmesine katkılar sağladığı savunulabilir. Özellikle, televizyonun, dünyayı öğrenmek ve çevremizdeki olaylardan haberdar olabilmek için en etkili araç olarak tanımlandığı dönemlerde (Kırhan, 2007) küreselleşmenin ve küresel bir kültürün temel enstrümanı olarak da gösterilmiştir (Köktürk, 2015). Matbaanın devrimsel etkisiyle büyük kitlelere tek yönlü bilgi aktarımını sağlayan basılı kitap ve gazetenin gücü, XIX. Yüzyıldaki elektrik-elektronik teknolojisindeki gelişmelerle telgraf, telefon ve radyo araçlarıyla birlikte farklı işlevler ve süreçler doğurmuştur. Ancak, bunların hiçbirinin, televizyonun ve sonrasındaki bilgisayar-internet tabanlı medya araçlarının yaratabildiği etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Çünkü, teknolojik olarak daha önceki medya araçlarının sağlayamadığı yeni iletişim kanalları ve ortamları söz konusudur (Şahin ve Yurdakul, 2017).

Doğal olarak, klasik medya üçlüsünün (gazete, radyo ve televizyon) yerini günümüzde internet eksenli web ortamları ve dijital medya egemenliği almıştır. Ticari ve/veya kamusal hizmet amaçlı web siteleri, kişisel bloglar ve vloglar, podcastler ve sosyal medya ortamları gibi çok bileşenli verileri ve teknik olanakları içeren “yeni medya”, eski medyanın işlevlerinin ve içeriğinin çok ötesinde yeni işlevler ve etkiler doğurmaktadır. Yeni medyanın etkileşimsellik özelliği, iletişimin mekânsal düzlemine karşılıklılık ve eşzamanlı olmadan esnek paylaşım olanağı da kazandırarak, kullanıcının rolünü ve gücünü değiştirmiştir. Yeni medyanın bütünleşmeli ve yöndeşmeli, interaktif, dijital kodlu

ve hipermetinsel yapısı sayesinde iletişim araçları tek altyapıda birleşerek içiçe geçebilmiş; mesajı ileten ile alıcı arasındaki karşılıklı bireysel etkileşim kolaylaşmış ve metin, görüntü ve ses gibi farklı kaynakları birlikte sunabilen hiper metinler doğmuştur ki, böyle bir dönüşüm birçok toplumsal eylemi de dönüştürmeye devam etmektedir(Yersel vd.,2019). Nitekim, bireylerin ve özellikle gençlerin öğrenme ve toplumsallaşma ihtiyaçlarını tanımlamaya ve karşılamaya çalışan Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı yaklaşımları etkisiz kılan bir sonuç ortaya çıkmıştır: Artık, daha önce işe yarayan ve uzun bir vadede aynı yararı sağlaması beklenen bir bilginin aşamalı olarak öğretilmesini sağlayan eski öğrenme yaklaşımları yerine, sürekli güncellenmekte olan kısa vadeli bilgilere erişim önem kazanmış ve yeni öğrenme felsefeleri doğmaya başlamıştır. Örneğin, Bağlantıcılık (Konnektivizm) olarak adlandırılan yeni yaklaşımda, bilgi, ağlar üzerine dağıtılmış durumdadır. Kullanıcı-öğrenen, ihtiyaç duyduğu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için dağıtık durumdaki bilgileri, aralarında bağlantılar kurarak toplayabilme olanağına sahiptir. Dolayısıyla, yeni medya, otonomi, çeşitlilik, şeffaflık ve etkileşim gibi özellikler taşıyan ve informal öğrenme kapsamına girebilen yeni öğrenme süreçlerini tetiklemektedir (Şahin ve Yurdakul, 2017). Bu bağlamda, bir öğrenme ortamı olarak blog-vlog ortamları kişilerarası bilgi paylaşımı sağlayan, sınıf ortamına kıyasla daha bireysel yönetimli ve esnek öğrenme koşulları içeren olanaklar sağlar. Son yıllarda yapılan araştırmalar, bu tür öğrenme ortamlarının bilgi okuryazarlığını artırıcı ve yapılandırmacı sorun çözme becerilerini geliştirici katkılar sağlayabildiğini göstermiştir (Akt. Sarsar vd.,2015). Ayrıca, sosyal medya desteğinin de öğrenmeye olumlu katkılar sağladığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Akgündüz, 2013; Sarsar vd. 2015).

Kitle iletişiminin bireylere etkileriyle ilgili araştırmalar ve kuramlar hem teknolojik hem de küresel gelişmelere göre üç farklı dönemde incelenmektedir. 1970'lerden sonraki dönemde, medya kullanıcılarının gücünün arttığı ve medyanın birey üzerindeki etkileri yerine, bireylerin medyaya etkileri ve medyadan yararlanma süreçlerine odaklanıldığı görülmüştür (Şahin ve Yurdakul, 2017; Ürkmez ve Canöz, 2020). Bu araştırmaların ve tartışmalarının öne çıkardığı yaklaşımlardan biri Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı olup, günümüzün medya ortamına göre güncellenebilen bir yapıdadır.

Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı, insanları kitle iletişim araçlarını kullanmaya iten nedenleri araştırma hedefiyle doğmuş; ilk dönemlerde radyo dinleyicilerini odağına almış, sonraki dönemlerde ise televizyon kullanımı ve internet tabanlı araçlardan yararlanma nedenleriyle güncellenmiştir (Sinav, 2019; Ürkmez ve Canöz, 2020). Kuramın temel kabulleri arasında, kitle iletişim araçlarını bilinçli olarak kullanabilecek aktif bir halk kitlesi ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılayıp doyuma ulaşmak amacıyla kitle iletişim araçlarını ve ürünlerini seçebilen bireyler bulunur. Bu kuramın, medyanın değişimine göre güncellenme seyrinde, farklı ihtiyaç sınıflandırmaları yapılmış ve bunların yerel ve dönemselsosyo-kültürel koşullara göre uyarlanabileceği görülmüştür (Alikılıç vd.2013; Sinav,

2019). Bu ihtiyaçlar arasında bilgiye, enformasyona ve habere erişim yer alır ve bu tür gereksinimler de bireysel gelişim için kilit rol oynayan öğrenme güdüsü, öğrenme ihtiyaçları ve dolayısıyla öğrenme stratejileriyle de ilintilidir.

Katz, Gurevitch ve Haas, Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı'na yönelik beş temel gereksinim grubu önermiştir ve bu gereksinimlerin kitle iletişim araçları aracılığıyla doyuma ulaştırılabileceği kabul edilir(Akt. Sinav, 2019:):

- Enformasyon ve bilgi kazandırma, anlamayı güçlendirme gereksinimleri (bilişsel gereksinimler)
- Estetik, zevk veren ve duygusal deneyimi güçlendirme gereksinimleri (duygusal-etkileyici gereksinimler)
- İnanılrlık, güven, kararlılık ve toplumsal statüyü güçlendirme gereksinimleri (bilişsel ve etkileyici unsurların bileşimi/ kişisel bütünleştirici gereksinimler)
- Aile, arkadaşlar ve dünyayla bağ kurmayla ilgili gereksinimler(sosyal bütünleşme gereksinimleri)
- Gerginlikten kurtulma gereksinimleri (kaçış, oyalanma ve eğlence gereksinimleri)

Yukarıda karakteristik yapısına değinilmiş olan yeni medya ortamını etkili, işlevsel ve güvenli biçimde kullanabilme becerisine duyulan gereksinim de gün geçtikçe artmaktadır. Bu tür bir beceri ise, farklı yeterlikler içeren yeni okuryazarlık türlerinden biri olan “medya okuryazarlığı”nı işaret eder. Yeni nesil okuryazarlık türlerinden biri olan “medya okuryazarlığı”na ilişkin yapılmış olan birçok araştırmanın sonuçları, hem farklı alanlardan lisans düzeyi öğrenciler ekseninde hem de farklı meslek sahiplerinin medyaya ilişkin tutum ve tercihlerinde medya okuryazarlık yeterliklerinin etkisi olduğunu da göstermektedir (Aksu Bektaş & Alver, 2020; Avşar, 2013; Çakmak, 2019; Çiçek, 2017; Göksel ve Caz, 2020). Bu durum, medya okuryazarlığının bileşenlerinde ve ilgili kuramlarında vurgulanan, bireyin eleştirel çözümlene becerilerine sahip olması ile interaktif olarak kendi mesajlarını yaratmayı öğrenmesiyle bağlantılı olabilir. Çünkü, yeni medya okuryazarlığı, sadece medyayı eleştirel izleme ve tüketmeyle sınırlı değildir. Bireysel yaratıcılık ve üretim gibi yeterlikleri gerektirir. Ayrıca, bu becerilerin hem örgün eğitim ortamlarında hem de kitle iletişim ortamlarında kazanılması kritik önem taşır(Hobbs, 2004). Sonuç olarak, bireysel öğrenme ve kişisel gelişim ihtiyaçlarıyla harekete geçen bireylerin, belli düzeyde bir medya okuryazarlığı yeterliklerini kullanırken, özgün öğrenme yöntemleri ve stratejilerini geliştirmek durumunda kaldıkları savunulabilir.

Çevremizden gelen taleplere ve bireysel ihtiyaçlarımıza dayalı olarak tasarlanıp geliştirilebilen bilişsel araçlar biçiminde tanımlanabilen öğrenme stratejileri, farklı kuramlara göre farklı özellikler ve yöntemlerle tanımlansa da, temel işlevler açısından önemi aynıdır: Bireyin öğrenmeyi öğrenme yolculuğunda, bir konuyu öğrenmesini sağlamak, kolaylaştırmak ve akademik başarısını artırmak

(Ocak ve Yamaç, 2011; Vural, 2011). Bu nedenle, izlenen stratejinin ve tercih edilen materyalin etki gücünü artırabilecek en uygun teknolojik araçların ve/veya medyanın seçimi, öğrenenin vermesi gereken kritik kararlar arasındadır ve medya burada da temel araç rolündedir. Bu bağlamda, eğitim alma hedefiyle güdülenerek hem mesleki hem de kişisel gelişim amaçlı çalışmalar yürüttüğü kabul edilebilen lisans öğrencileri, gelişen teknolojiyle birlikte, örgün eğitim sisteminin sınırları dışına çıkarak bireysel özelliklerine uygun öğrenme yöntemleri ve materyali kullanma olanağına sahiptir. Dolayısıyla, kitle iletişim araçları başta olmak üzere teknolojik olanaklardan yararlanırken, çeşitli öğrenme stratejileri de izleyerek öğrenme süreçlerini tasarlayabilirler. İlgili alanyazındaki araştırmaların, çoğunlukla iletişim kuramları ekseninde medya araçlarının kullanımını ve medya okuryazarlığını incelediği görülmekte, fakat, medya araçlarının bireysel öğrenmeyle etkileşimi ve medya ortamlarının bireysel tercih nedenleri üzerine ayrıntılı araştırmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, medya okuryazarlığı dersini alan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, hangi medya ortamlarını, ne tür amaç ve tercihlerle takip ettiğini betimlemektir. Bu bağlamda, alt araştırma soruları şöyledir:

1-Eğitim fakültesi öğrencilerinin düzenli takip ettiği medya araçları/ortamları (gazete, dergi, radyo, TV kanalı, web sitesi) hangileridir ve bunlar hangi nedenler veya ihtiyaçlarla tercih edilmektedir?

2-Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya ortamlarını tercih nedenleri, Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı'nda tanımlanmış nedenlerle uyumlu kavramları yansıtmakta mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında, öncelikle temel araştırma deseni tanımlanmıştır. Daha sonra, nitel araştırma modelinin doğası gereği, evren-örneklem tanımlaması yerine doğrudan doğruya çalışma grubunu oluşturan katılımcılar kısmına yer verilmiştir. Veri toplama aracının ve sürecinin genel olarak betimlenmesinden sonra veri analizi süreci ile nitel desenin sistematığına uygun olarak, tüm süreci betimleyen güvenilirlik ve geçerlik bilgileri de sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, bir nitel araştırma deseni kurgulanmıştır. Tüm nitel araştırmalar, anlamların nasıl oluşturulduğuyla ilgilenir ve "temel nitel araştırma" modelindeki bu çalışmanın öncelikli amacı, araştırma sorularına dayalı anlamları saptayıp yorumlamaktır (Merriam, 2018). Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine, inandırıcılık (trustworthiness) ölçütü önerilir. İnandırıcılık kapsamında, bu çalışmada amaçlı örneklem ve katılımcı teyidi uygulanmıştır. Katılımcı teyidi, her görüşme sonunda katılımcılarla iletişime geçilerek verilerin doğrulanmasını

ifade eder (Başkale, 2016; Merriam, 2018). Bu kapsamda, amaçlı örneklem modeline uygun bir çalışma grubu belirlenmiş ve toplanan verilerin katılımcılar tarafından doğrulanması sağlanmıştır. Ayrıca, denetleme tekniğiyle güvenilirlik katkısı da sağlanarak, temel nitel araştırma kurgusuna uygun bir yapı oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda, örneklem büyüklüğünün nicel araştırmalardaki gibi bir işlevi yoktur. Amaç, evrene genelleme yapmak değil, az sayıda örneklemden daha derinlemesine bilgi almaktır. Bu nedenle, bazı araştırmacılar, nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün, kullanılan veri toplama yöntemine göre belirlenmesi gerektiğini savunur. Örneğin, derinlemesine görüşme yönteminde, 30 kişiden oluşan bir çalışma grubu yeterli görülür (Başkale, 2016). Bu araştırmanın çalışma grubu 48 kişiden oluşmuştur.

Nitel çalışmalarda, çalışma grubu büyüklüğünün veri toplama süreçlerine uygunluğu ve katılımın yeterliliğinin tespiti önemlidir. Araştırmacıların, daha fazla veri toplamanın analize katkı sağlamadığını farketmesi durumunda uygulamaya son verilebilir. Böylece, en uygun çalışma grubu büyüklüğüne ulaşıldığı kabul edilir (Merriam, 2018). Bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde lisans eğitimi gören ve Medya Okuryazarlığı dersini almakta olan 66 öğrenci arasından, düzenli olarak derse katılım gösteren 54 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Bunlardan 51'inin e-posta aracılığıyla iletmış olduğu metinler çalışma için elverişli görülerek araştırmaya dahil edilmiştir. Fakat, toplam 48 katılımcıdan teyit iletisi alınabildiği için toplamda 48 kişilik bir çalışma grubu oluşmuştur. Sonuç olarak, amaçlı-kasti örneklem, araştırmacının, araştırma sorularına yanıt bulacağına inandığı kişilere dayanır ve olasılıksız bir örneklemedir; rastgele seçilmeyen ve belli bir ölçüte göre belirlenen katılımcılardan oluşturulur (Altunışık vd., 2010; Merriam, 2018). Katılımcıların profili Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Profili

Cinsiyet	(f)	%	Yaş	(f)	%	Bölüm	f	%
Kadın	30	62,5	17-21	11	22,9	Psikolojik D.Reh.	15	31,2
Erkek	18	37,5	22-26	32	66,7	İngilizce Öğr.	14	29,2
<i>Toplam</i>	<i>48</i>	<i>100</i>	27-31	5	10,4	Okulöncesi Öğr.	9	18,7
		Toplam		48	100	Sınıf Öğr.	5	10,4
						Matematik Öğr.	3	6,2
						Fen Bilgisi Öğr.	2	4,2
						Toplam	48	100

Tablo 1'deki verilerden görüleceği üzere, çalışma grubunun %62,5'lik kısmı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Ağırlıklı yaş aralığı 17-26 yaş arasındadır. Katılımcılar, ağırlıklı olarak Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimini sürdürmektedir.

Veri Toplama

2022-2023 eğitim döneminde, uzaktan eğitim kapsamında yürütülen Medya Okuryazarlığı dersinin uygulanması sürecinde, dersi almakta olan Eğitim Fakültesi öğrencilerine ödev çalışması niteliğinde bir anket uygulanmıştır. Öğrencilerle yüzyüze görüşme olanağının bulunmaması, veri toplama yönteminin ve aracının web ortamında eşzamanlı bir oturumda uygulanmasını gerekli kılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin katılmış olduğu eşzamanlı ders oturumunda, yüzyüze bir görüşmeyi toplu olarak uygularcasına sorular yöneltilmiş ve not ettirilmiş, ayrıca soru metni uzaktan eğitim portalında da ilan edilmiştir. Dolayısıyla, uzaktan erişim yoluyla hem görüşme hem de yazışma teknikleri kullanılarak, öğrencilere iki temel soru yöneltilmiştir: Düzenli takip edilen medya ortamları ve bunları tercih nedenleri.

Öğrencilerden sürekli olarak takip edilen gazete, dergi, tv kanalı ve web sitelerinin tanıtılması ve neden takip edildiğinin de gerekçeleriyle açıklanarak, yanıtları içeren metinlerin Word veya Pdf formatında okulun web portalı üzerinden veya e-posta aracılığıyla iletilmesi istenilmiştir. Bu bağlamda, bir uzaktan-görüşme ve yazışma uygulaması yapılmış olup, yöneltilmiş anket sorularının cevapları niteliğinde olan ve internet ortamında e-posta aracılığıyla iletilmiş yanıt-ödev metinleri, temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bu özgün yapısı, temel olarak yazışma tekniği kapsamındaki anket uygulamasının özelliklerini taşımaktaysa da, iletilen yanıt-ödev metinlerinin içerik analizi de yapıldığından dolayı, doküman inceleme-belgesel tarama tekniğinin de bazı özelliklerini yansıtır.

Anket, belli bir amaca göre düzenlenmiş soru listesi olarak tanımlanabilir (Karasar, 2019). Bu araştırmada, anket, ilgili ders oturumundaki katılımcılara bir Word dosyası aracılığıyla soruların iletilmesi ve yanıtların belli bir süre sonuna kadar gönderilmesi biçiminde uygulanmıştır. Bu kapsamda, alınan her bir e-postadan sonra, katılımcı teyidi için toplam 51 katılımcıdan e-posta yoluyla alınan dosyaların içeriği özetlenerek yeniden kendilerine gönderilmiş olup, tümünden teyit dönütü alınabilmiştir. Verilerin toplanma süreci, gecikmelerle birlikte 4 hafta içerisinde tamamlanmıştır.

Buna ek olarak, uygulamayla ilgili dönütlerin yapısı ve içeriği, belgesel tarama niteliğinde işlemler de gerektirmiştir. Belgesel tarama veya doküman analizi tekniği, var olan ve çeşitli ortamlarda kayıtlı olarak bulunan veri formlarından/belgelerden verilerin toplanarak incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır. Bu süreç ve işlemler hem basılı hem de elektronik materyali kapsar ve belgedeki verinin araştırma amacına uygun biçimde seçilerek sentezlenmesini içerir

(Karasar, 2019; Özkan, 2021). Bu kapsamda, çalışma grubunun anket yanıtları olarak göndermiş olduğu metinler, katılımcıların kişisel tasarımını da içeren birer özgün belge niteliğinde olup, soruların içeriğine ve araştırmanın amacına uygun biçimde incelenerek verinin ayıklanıp sınıflandırılmasını gerektirmiştir.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda, veri analizi için bilgisayar programlarının kullanılmasına ilişkin temel ölçütlerin belirlenmiş olması gerekir. Örneğin, söz konusu yazılımın analitik bakış açımıza uygunluğu, verilerin karmaşıklığı, çalışma grubunun büyüklüğü gibi faktörler, kağıt üzerinde analiz veya bilgisayar destekli analiz tercihimizi belirler (Gibbs, 2017). Bu çalışmanın kurgusu, soruların içeriği ve çalışma grubunun büyüklüğü göz önüne alınarak, bilgisayar destekli analiz tercih edilmemiştir.

Bu çalışmada betimsel analiz tercih edilmiş olup, bu analiz yöntemi, toplanan verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Nitel analizde, genel olarak üç tür kodlama modeli uygulanır: Literatürdeki kavramlara dayalı kodlama, araştırma verilerine dayalı kodlama ve bunların bileşimini yansıtan genel çerçeveli kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu çalışmada, genel çerçeveli kodlama uygulanmıştır. Buna ek olarak, iyi bir nitel araştırmada, elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığının samimi olarak açıklanması, güvenilirlik veya tutarlılık göstergesidir. Denetleme tekniği adı verilen bu yöntemde, analiz sürecinin ve bulgulara nasıl ulaşıldığının betimlenmesi gerekir (Merriam, 2018). Bu kapsamda, çalışmanın uygulama ve analiz süreci şöyle özetlenebilir:

- Öncelikle, Medya Okuryazarlığı dersini alan öğrencilere, araştırmayla ilgili bilgi verilmiş ve derse düzenli olarak katılanlar arasından belirlenen 54 kişiyle bir e-oturum düzenlenmiştir. Bu oturumda, araştırmanın konusu olan sorular belirtilmiş ve soru metni dersin web menüsündeki duyuru panosuna da eklenmiştir. Bu kapsamda, en çok tercih edilen/sürekli takip edilen gazete, dergi, web sitesi, vlog-blog, radyo/podcast ve TV kanal tercihleri ile bunları tercih nedenlerinin açıklanması istenilmiştir. Toplam iki haftalık bir süre verilerek, yanıtların bir Word/Pdf dosyası formatında e-posta aracılığıyla iletilmesi beklenmiştir.

- İlk hafta içerisinde hiçbir ileti ulaşmamış, yanıt dosyalarının büyük bölümü ikinci hafta içerisinde, kalan 8 katılımcının dosyası ise 3. hafta içerisinde ulaşmıştır. Ulaşan dosyalar, içeriğin teyidi için göndericiye yeniden iletilerek onay istenmiş ve katılmaktan vazgeçenlerin de bir kısa e-posta ile bilgi vermesi gerektiği duyurulmuştur. Verilen süre sonunda erişen dosyalar incelendikten sonra, yetersiz görülen 3 e-posta iletilmesi ile teyit yanıtı alınamayan 3 kişinin yanıtları da elendikten sonra toplamda 48 katılımcının gönderdiği metinler analize dahil edilmiştir.

• Analiz aşamasında, öncelikle takip edilen gazete, dergi, web sitesi, radyo ve tv programları tümüyle listelenmiştir. Sonraki aşamada, tercih ve beğeni nedenlerinin analizine geçildiğinde, 151 adet kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar, Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı çerçevesinde belirlenmiş ihtiyaç temalarına göre sınıflandırılıp birleştirilerek, 40 adet olarak kaydedilmiştir.

• İlk okumadan sonra ortaya çıkan kodların ilgili kuram temalarına göre sınıflandırılabilmesi için öncelikle yanıtlardaki tercih nedenlerinin ortak yönleri belirlenmiştir. Ancak, kuramın duygusal-etkileyici gereksinimleri ile kişisel bütünleştirici gereksinimlerin ayrıştırılmasında güçlük çekilmiştir. Yanıtların değerlendirilmesi sürecindeki ikinci okuma işlemi, sınıflandırmayı kolaylaştırmak amacıyla zıt nedenler ekseninde yapılmış seçme ve analiz kolaylaşmıştır.

• Son aşamada, temalara göre yapılan sınıflandırma ve kodlama ifadeleri gözden geçirilerek, toplam 11 katılımcının belgelerindeki ifadeler yeniden işlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen veriler, araştırma soruları ışığında ve betimsel analiz ekseninde bulgulara dönüştürülerek sunulmuştur. Bu kapsamda, öncelikle toplanan verilerden elde edilen temel kodların listesine yer verilmiş, ayrıca, katılımcıların düzenli takip ettiği medya ortamlarının çeşit ve tür sayısı ile bunları tercih eden kişi sayıları gösterilmiştir. Son kısımda ise, araştırma sorularına göre temaların dağılımı ve bulguları desteklemek amacıyla katılımcıların doğrudan yanıtlarından örnekler aktarılmıştır.

Genel Bulgular

Tablo 2, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların düzenli takip ettiği medya ortamlarından yararlanma gerekçelerine ilişkin genel kodları göstermektedir.

Tablo 2

Medya Ortamlarından Yararlanma Nedenleriyle İlgili Temel Kodlar ve Temalar

Kişisel Gelişim ve Öğrenme	Eğlenme ve Boş Zaman Değerlendirme	Toplumsallaşma ve İletişim
Yemek tarifleri	Keyifli zaman geçirme	Siyasi faaliyetlere katılma
Ev dekorasyonu	Bilgisayar oyunları	Farklı insanlarla sohbet ve iletişim
Dünya tarihi	Müzik	Güncel siyaset
Bilim ve sanat	Doğal yaşam ve rekreatif etkinlikler	Akranlarla iletişim ve eğlenme
Objektif/tarafsız aktüel haber	Seyahat destinasyonları	Sosyal medya
Edebiyat	Futbol	Fikirleri özgürce paylaşma
Güncel bilimsel ve teknolojik gelişmeler	Film	Tüketici bloglarını takip

Genel kültürel araştırmalar	Kitap	Sansürsüz bilgiye erişim
Derslerle ilgili çeşitli akademik çalışmalar	Moda ve tasarım	Hobi arkadaş grupları
İngilizce dilbilgisi	Tiyatro	Alışveriş
Bilinçli tüketici etkinliklerine katılım	Komedi	Güncel sorunlara çözüm önerileri
Mesleki gelişim(Çocuk gelişimi, Matematik, İngilizce, teknik hesaplama)	Belgesel	
Felsefe okumaları	Mizah ve karikatür	
Kitap/edebi eser yorumları		
Eleştirel bakış açısı kazanma		
Her türden bilgi ihtiyaçlarını karşılama		

Tablo 2’de yer alan kodlar, katılımcıların verdiği yanıtların betimsel yapısına uygun olarak üç ana temayı oluşturmuştur: “Kişisel gelişim ve öğrenme”, “eğlenme ve boş zaman değerlendirme”, “toplumsallaşma ve iletişim”. Görüldüğü üzere, tüm yanıtlardan elde edilen kodların birleştirilmesi sonucunda hem eylem hem de konu başlığı olarak ifade edilmiş 40 kod bulunmaktadır.

Aşağıda sunulmuş olan Tablo 3 ise, katılımcıların tercih ettiği medya ortamı türlerini, tür bazında çeşit sayısını ve bunları takip ettiğini bildiren kişi sayısı bilgilerini sunmaktadır. Örneğin, klasik-basılı gazete alıp okuduğunu ifade eden 3 katılımcı olup, bu katılımcılar toplam 4 çeşit gazete adı bildirmiştir. Benzer biçimde, Tablo 3’e göre, toplam 45 katılımcı düzenli olarak belli web sitelerini takip ettiklerini belirtmiş olup, bu yanıtlar 51 farklı web adresini içermektedir.

Tablo 3

*Takip Edilen Medya Ortamı ve Takipçi Sayıları**

Tercih edilen medya türü	Çeşit sayısı	Kişi sayısı
Basılı gazete(günlük)	4	3
Basılı dergi(aylık, 3 aylık)	20	24
Tv Kanalı ve prog.(yurtiçi)	19	25
Klasik radyo kanalı ve prog.(yurtiçi)	4	4
Podcast kanalı(yurtiçi ve yurtdışı)	5	6
Web sitesi (.com ve .net)(yurtiçi ve yurtdışı)	51	45
Vlog-blog sitesi(yurtdışı platform tabanlı)**	14	12

* Bu tablodaki kişi sayıları, bir kişinin birden fazla medya ortamı için birden fazla seçenekle yanıt verebilmesi nedeniyle, toplam katılımcı sayısını göstermez.

** Bu kapsamdaki sitelerin 12’si Youtube tabanlı olup, diğerleri farklı adreslere sahiptir. Dijital platform açısından 3 farklı adres söz konusudur.

Araştırma Sorularına Göre Bulgular

1- Eğitim fakültesi öğrencilerinin düzenli takip ettiği medya araçları/ortamları (gazete, dergi, radyo, TV kanalı, web sitesi) hangileridir ve bunlar hangi nedenlerle tercih edilmektedir?

Bu soru, hem kitle iletişimi teknolojilerindeki değişimin hem de bireylerin medya tercihleri profilinin betimlenmesi açısından işlevseldir. Dolayısıyla, “eski medya”nın klasik üçlüsü olan gazete, radyo ve televizyonun konumu ile diğer medya ortamlarının içerik ve olası işlev eksenlerinde karşılaştırılması mümkün olmuştur. Tablo 4’de, katılımcıların düzenli takip ettiğini belirttiği ayrıntılı gazete, dergi, web ortamları, radyo ve TV kanalları isim-adres bilgileri sunulmuştur.

Tablo 4

*Takep Edilen Medya Ortamlarının İsimleri ve Adresleri****

<i>Gazete</i>	<i>Dergi</i>	<i>Web Sitesi</i>	<i>Blog-Vlog</i>	<i>Radyo-Podcast</i>	<i>TV Kanal-Prog.</i>
-Hürriyet -Milliyet -Solcu Gazete - Cumhuriyet	-Bilim ve Teknik -Notos Öykü Edebiyat -Bilim ve Çocuk -Bayan Yanı -Masa -Minika Çocuk -Minika Go, -All About History -Meraklı Minik -Kafa - PoplarScience -Ot -Kafka Okur -Penguin -Vogue -Tuhaf -Kanlı Teneke -DüşünBil -Cogito -Bilim ve Gelecek	onedio., sahibinden., gezimall., whizzpast., bundle.app haber, neoskola., ekolojik köy., viralteknoloji., posta., ruhundusun., e-psikiyatri., annevebebek., udemy., googlescholar., thesaurusdictionary., thenewyorktimes., wikipedia., supercook., duolingo., ChatGPT, haberler., bbc.co.uk/learningenglish shiftdelete.net, vogue., britannica., bilboard., ted., webteknolojisi., 433football., tr.pinterest., pogo., youtube., 1000kitap., myanimelist.net, wizardingworld., tavsiyeeediyorum., bbc., trendyol., turkanime., pushholder.com/instagram Big Baboli Printhouse, academia.edu, eksisozluk., quanta., evrimagaci., virtualvacation.us, whicbook.net 5harfliler., nationalgeographic., geogebra., exxen.,	-youtube./NoluYa -youtube./Barış Özcan - youtube./hayallerimdeben -youtube.-talk showlar - youtube./asoftmurmur., -youtube./OverlySarcastic Productions -youtube./stray kids - youtube./çubukanimasyon -youtube./babala TV -youtube./hastalikhufutbol -youtube./evrim ağacı -youtube./kafa TV -waitbutwhy., -bbeworld service	-TRT Radyo Tiyatro -TRT Dinle (dijital) -Süper Fm/DoğanCanlıYayında -Radyo Turkuaz/UğurluAyışığı -soundcloud./ÜnsalÜnlü -apple./MerdivenaltıTerapi -apple./PsikanalizSohbetleri apple./ortamlardasatilacakbilgi., -BBC World	TRT/VapurdaÇay SimitSohbet Haber Global, Kanal7/ ÖzlemTuncalle DünyayıGeziyorum, TV360/AilelerYarışıyor , Beyaz TV/BeyazFutbol, TRT Çocuk/RüzgarGülü, TV8/Survivor, ShowTv/GüldürGüldür, Fox TV/AnaHaber Abnormal Summit (G. Kore TV progr.) TV2/Kelime Oyunu Kanal D/Arda'nın Mutfağı, Cnbc-e, TRT Belgesel, HaberTürk/TekeTek, Bilim TV, BBC World, KanalD/Çok Güzel Hareketler Bunlar, TV2/MüzelerinYıldızı
Toplam: 4	Toplam: 20	Toplam: 51	Toplam: 14	Toplam: 9	Toplam: 19

*** Web adreslerinin gösteriminde kullanılan -.com uzantısı, tablo alanının küçültülebilmesi için çıkartılmış olup, bunun yerine, adres ifadesinden sonraki noktanın yanına ekli virgül aracılığıyla (,) gösterilmiştir. Ayrıca, tüm sütunlardaki özel isimler ile adres ifadelerinin arasına virgül konulmuştur.

Tablo 4’den görüldüğü üzere, katılımcıların tercihlerinde web tabanlı yeni medya ortamları ağırlıktadır. Katılımcılardan 4 kişi klasik-basılı gazete okuduğunu belirtmiş ve toplamda 4 gazete tercihi belirtilmiştir. Basılı dergi okuduğunu belirten toplam 24 kişi, 20 farklı dergiyi izlediğini bildirmiştir. Düzenli takip edilen web ortamlarına bakıldığında 51 web sitesi, 14 blog-vlog sayfası ve biri klasik diğerleri podcast olmak üzere 9 radyo ortamı izlenmektedir. Tercih edilip izlenen podcast ve TV kanalı bulguları, kanalın/ortamın tercihine neden olan programla birlikte anlam kazandığından dolayı birlikte gösterilmiş olup, toplamda 25 katılımcı 19 kanal-programı takip ettiğini bildirmiştir.

Betimsel analiz için kullanılan literatür tabanlı kodlarda, hem Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı'ndan yararlanılmış hem de bulguların içeriğine dayalı bir yapı oluşturulmuştur. Tablo 5, çalışma grubunun medya ortamı tercih nedenlerinin frekans dağılımını göstermektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Medya Ortamı Tercih Nedenleri

Tercih nedeni	f	%
Kişisel gelişim ve çeşitli öğrenme ihtiyaçları	21	41
Eğlence ve boş zaman değerlendirme	16	31
Toplumsallaşma ve iletişim	14	28
Toplam	51	100

Tablo 5, katılımcıların %41'inin kişisel ve mesleki gelişim için gerek duyulan çeşitli bilgilere erişim amacıyla medya ortamlarına yöneldiğini göstermektedir. Medya tercihlerinde dinlenme, rahatlama ve eğlenme gereksinimlerini vurgulayanların oranı ise %31'dir. Buna karşılık, sosyalleşme ve diğer insanlarla iletişim amaçlı tercihleri belirtenlerin oranı %28 olmuştur.

Bu soruya verilen yanıtlardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

K2-“... Toplu taşıma araçlarındayken, uzun bir yolculuktayken veya kendimi başka bir şey yapmak istemiyor halde bulmuşsam dinlemekten keyif aldığım nadir içeriklerden birisi. Çünkü hem yeni bir konu hakkında bilgi sahibi olurken hem de dinlenebilme fırsatını dinleyicisine sunuyor...”

K7-“...Bu haber kanalının, toplumun sosyoekonomik sorunlarına yer verdiği, kadının değerini ön planda tuttuğu ve öğrenci haklarıyla da ilgili haberler yaptığından dolayı doğru ve güvenilir olduğunu düşünüyorum ve takip ediyorum. Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olması, hayvanlarla ilgili olarak ta onların da dünyamızda yeri olduğunu bizlere hatırlatması gibi konulara dikkat çektiği, benim de bu konulara karşı bir hassasiyetim olduğu için bana gerçek habercilik gibi geliyor.”

K13-“...Benim bu dergiyi sevmemin ve okumamın nedeni, tarihe olan ilgim. Dergi objektif ve doğru biçimde tarihi olayları bizlere aktarıyor. Yazarları, tarih alanında başarılı ve çalışkan yazarlar oluyor. Genel olarak dergi baskısı, akıcılığı, konu bütünlüğü olarak, başarılı bir dergidir. 3 ayda bir çıkan dergiyi, elimden geldiğince temin etmeye ve okumaya çalışıyorum. Tarihe ilgisi olan ve seven herkesin okuması gereken bir dergi.”

K48- -“... Anlatıcı bir rehber görevini üstlenerek akıcı ve sade bir dille anlatıyor. Arka plandaki ses efektleri programa uygun bir şekilde seçilmiş. İzlerken rahatsız etmiyor ve programın önüne geçmiyor. Boş zamanlarımda bu programı açıp izlemeyi çok seviyorum. Çünkü gerçekten

de müzeyi geziyormuş gibi hissediyorum ve ülkemde bulunan müzeler hakkında bilgi topluyorum. Bu programdan sonra Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın yapmış olduğu sanal müze uygulamasında programa konu olan müzeyi açıp gezebiliyorum.”

K2, K7, K13 ve K48 katılımcıların yanıtları dergi, radyo ve TV kanalı gibi önceki dönemlerin medya ortamlarını tercih edenler arasında öne çıkmıştır. Her üçünün yanıtlarındaki ortak yönler arasında “bilgi ihtiyacı”na vurgu ve ilgili kaynakla bilgilenmekten alınan haz/keyif yer almaktadır. Aşağıdaki yanıt örneklerinde ise, “yeni medya”nın ana sahnesi olan web ortamındaki keşif, ihtiyaç ve kazanım ifadeleri yer alıyor.

K27-“...1000kitap sitesini keşfettiğimden beri aktif olarak kullanıyorum. Önceleri okuduklarımı ve kitap tahlillerini bir dosyada tutmak yeterliydi arşiv için. Ancak okuduğunuz kitap hakkında birileriyle sohbet etmek ve yorumlamak da önemli bir ihtiyaç. Bu web sitesi sayesinde aynı kitabı okuyan birçok insanla iletişime geçebiliyor ve kitabı satın almadan önce alıntılarla yorumlara bakarak ön değerlendirmede bulunabiliyorsunuz.”

K29-“...En popüler web siteleri sıralamasında ikinci sırada yer alan youtube'un benim de popüler web sitem olmasının sebebi, televizyonda bize sunulan kısıtlı ve RTÜK tarafından şekillendirilen programların aksine, bu platformda istediğim her programı hiçbir kısıtlama ve düşünceye ket vurma olmadan özgürce izleyebiliyor olmamdır.”

K44- “...TED web sitesinin içeriklerini sevmemin nedeni, çeşitli konularda uzman insanların bir araya gelerek, yaptıkları araştırmaları, fikirleri ve deneyimleri paylaşmalarıdır. Bu içerikler, öğrenmeye ve düşünmeye teşvik ediyor ve insana yeni bakış açıları kazandırıyor. Ayrıca, TED web sitesinin sadece ilgi çekici konuşmalarla değil, aynı zamanda dünya genelindeki toplumsal sorunları ele alan projelerle de ilgilenmesi beni cezbetmektedir.”

Yukarıda K27,K29 ve K44 katılımcılarının yanıtlarından görüldüğü üzere, internet ağları üzerinden istenilen tür ve konudaki bilgiye özgürce erişilebilmiş olup, normal toplumsal yaşam içerisindeki günlük ilişkilerle elde edilemeyecek bilgi ve deneyimlerin özgürce kazanılabildiğini gösteren ifadeler karşımızdadır. Dolayısıyla, katılımcıların özgürce bilgiye erişim ihtiyacına vurgu yaptığı söylenebilir.

2- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin medya ortamlarını tercih nedenleri, Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı'nda tanımlanmış nedenlerle uyumlu kavramları yansıtmakta mıdır?

Araştırma kapsamında, çalışma grubunun medya tercih profilinin Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı'nın iletişim ihtiyaçları sınıflandırmasına ne düzeyde yakın olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Tablo 6, kuramın ihtiyaç sınıflandırması ile bulgularda öne çıkan tercih kodlarından bazılarını göstermektedir.

Tablo 6*Temel Gerekçeler İle Kuramsal Bileşenlerin Karşılaştırılması*

Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Bileşenleri	Yanıtlardan Kod İfadeleri
Bilişsel gereksinimler (zeka, akademik başarı, genel kültür,vb.)	Matematik çalışma; İngilizce çalışma; Aktüaliteye erişim; Kitap araştırma ve tanıma; Objektif habere erişim; Mesleki bilgi güncelleme; farklı alanlardaki analiz ve yorumlara erişim.
Duygusal-estetik-etkileyici gereksinimler (sanat-edebiyat, entelektüel gelişim,vb)	Sanat ve edebiyat gündemini takip etme; Kitap içerik ve yorumlarına erişim; Hobi amaçlı etkinlikleri öğrenme ve uygulama; farklı görüşten insanlarla temas ve fikir alışverişi; mizah ve karikatür eserlerine erişim.
Kişisel bütünleştirici gereksinimler (inanırlılık, güven, kararlılık, toplumsal statü,vb.)	Mesleki gelişim için gerekli bilgilere erişim; siyaset görüşlerin paylaşımı; siyaset gündemini takip etme; eleştirel bakış kazanma; güncel toplumsal sorunlarla ilgili çözüm üretme.
Kaçış gereksinimi (eğlenme, stres atma, dinlenme,vb.)	Seyahat, moda, güncel teknoloji takibiyle uğraşma; bilgisayar oyunu oynama; film ve belgesel izleme; sosyal medyayı takip etme.
Sosyal bütünleşme gereksinimleri (arkadaş çevresi ve aileyle iletişim, paylaşım,vb.)	Akranlarla iletişim kurma; tüketici blog sitelerini takip etme; kişisel blog-vlog sitelerini takip etme; hobi gruplarına katılım.

Tablo 6'daki soldan ilk sütun, kitle iletişim araçları aracılığıyla karşılanabilecek ve kuramda yer alan temel gereksinim sınıflandırmasını örneklendirmektedir. Diğer sütundaki katılımcı yanıtlarının kod ifadeleri, Tablo 2'deki ana temalar altında listelenmiş temel kodlardan alınmış olup, kuramın bileşenlerine karşılık gelen kavramları göstermektedir. Bu karşılaştırma sonucunda, öğrencilerin medya ortamlarını tercih nedenlerinin, kuramdaki sınıflandırmayla yüksek düzeyde uyumlu bir yapı sergilediği söylenebilir.

Aşağıda, katılımcıların yanıtlarından seçilen doğrudan metin örnekleri sunulmuştur:

K14: "...ChatGPT, insan benzeri cevaplar verebilir ve makine öğrenimi ve yapay zeka teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, insanlarla yapay zeka arasındaki iletişimde önemli bir role sahip olabilir. Örneğin, ChatGPT gibi yapay zeka modelleri, müşteri hizmetleri, kişisel asistanlar, çeviri hizmetleri, medikal danışmanlık ve daha birçok alanda kullanılabilir. Benim Chat gptyi

kullanma sebebim, bana herhangi bir konuda sağladığı rahatlık. Chat gpt "çok bilmiş" bir program. Ne sorulursa sorulsun cevap verebiliyor..."

K16- "...: 2006 yılında kurulan "Youtube" bana göre internetin şah damarı niteliğindedir. Youtube geleneksel medyaya her gün hançer vurmaktadır. Bunun sebebi ücretsiz bir şekilde ve zaman kavramı olmadan tüketiciye sunmasıdır. Her geçen gün kalitesinin arttığı içerikler ve yeni iş kapısı olması kendisini dünyada en çok kullanılan web sitelerinde ilk üçe sokmayı başarmıştır. Kendim en çok eğitim, eğlence, bilgi alma amacıyla kullanmaktayım örneğin üniversite sınavını Youtube sayesinde kazandım diyebilirim konu anlatımı, soru çözümü ve sayısız içerik mevcut. Bu yüzden gün içerisinde en çok kullandığım web sitesi şüphesiz."

K19- "...Gündem ve güncel olaylar her zaman önemlidir. Benim için bu noktada en çok duygusal yönü gelişmiş bir insan olarak tanımlarsam kendimi herkesin ortak hisleri, duyguları beni yakından ilgilendiriyor. Bu noktada merakımı gidermeme başta "Ot Dergi" yetişiyor. İnsanlar edebi yönleri olmasaydı acımasız ve robotik varlıklar olurlardı bana göre. Bu yüzden dizi film, kitap ve şiirler bu alandaki herşey bana ilaç gibi geliyor, insanlarda bulamadığım duyguları bu derginin satırlarında buluyorum diyebilirim..."

K28-"...Penguin Dergiyi özellikle 2010-2016 yıllarında düzenli takip ettim. İlk gençlik dönemimde kritik düşünce ve eleştirel bakış açısı geliştirmede katkısı olduğunu düşünüyorum. Siyasi eleştirilerin yanısıra yalnızca toplum gözlemine dayalı mizah ürünleri de içeren dergi bana 'kara mizah' denilen kendinden farklı olanı ezmeye yönelik yapılan mizahın tek komedi şekli olmadığını gösterdi. Dergiye özellikle yenilenme sürecinde gelen yazarlar dergiyi yalnızca bir mizah dergisi olmaktan çıkarıp düşünce yazılarında da paylaştığı bir platform haline getirdiğinde ben de köşe yazısı okuma alışkanlığı edindim. Gazete okuma kültürü oldukça azalmışken düzenli okuduğum köşe yazarları yoktu fakat her hafta aldığım Penguin dergisinde köşe yazısı okuduktan sonra farklı gazete ve dergilerdeki yazarları da takip etmeye başladım."

K51-"... Futbol benim hayatımın en önemli nüanslarından, oynamak ya da izlemek fark etmeksizin her şekliyle hoşlanır ve vakit ayırırım. Futbolda beni en içine çeken noktalar ise ayrıntıların çok şeyi değiştirmesi ve taktiklerin çok büyük dehaya ihtiyaç duyması. Hastalık Bu Futbol kanalı ise tıpkı benim gibi futbolun ayrıntılarına ve taktiklerine kafa yoran, bilimsel verilerle açıklayan fikirlere sahip. Hal buyken bu kanal bana futbolun zevk aldığım noktalarını anlatan, bu konularda beni geliştiren ve görmediklerimi de görmemi sağlayan yayınlar yapmaktadır. Tarafsız yaklaşımları, tatlı anlatım biçimleri ve sergiledikleri yayın kalitesi de işin cabasıdır."

Doğrudan yanıt metinlerinden görüldüğü üzere, K14 ve K16, yapay zeka ve youtube tespitleriyle daha çok bilişsel gereksinimleri işaret ederken; K19 ve K28 daha çok duygusal-estetik

gereksinimlere dair vurgular belirtmiştir. K51 ise, futbol temalı youtube kanalı aracılığıyla hem duygusal-estetik ve kişisel bütünleştirici ihtiyaçlarını hem de kaçış gereksinimini karşılayabildiğini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde tartışma ve sonuca yer verilmelidir. Bu çalışmanın temel bulgusu olarak, katılımcıların düzenli takip ettiği medya ortamlarının, “dijital medya” veya “yeni medya” adıyla tanımlanan web tabanlı internet siteleri, blog-vlog ve podcastlerden oluştuğu görülmüştür. Hem dünya genelindeki hem de Türkiye’deki güncel araştırmaların bulgularına paralel olarak, klasik gazete ve radyo takibi çok düşük düzeydedir, fakat, TV kanalı ve programı takip edenler ile basılı dergi takipçilerinin oranı düşük düzeyde değildir. Kullanılan medya ortamlarının tercihine neden olan gereksinimler, “Kişisel gelişim ve öğrenme”, “eğlenme ve boş zaman değerlendirme”, “toplumsallaşma ve iletişim” temalarını ortaya çıkarmıştır. Başka bir deyişle, çalışma grubundaki lisans öğrencileri kişisel-akademik ve mesleki gelişimle ilgili bilgilere erişim, boş zaman değerlendirme ve eğlence ve sosyalleşme amaçlarıyla kitle iletişim ortamlarına yönelmektedir. Çeşit ve kişi sayısı ölçütünde dijital medyadan yararlanmak yaygın bir tercih olsa da, basılı dergi ve klasik TV programı takip edenlerin sayısı da azımsanmayacak düzeydedir.

Takip edilen 20 çeşit basılı derginin türü ve içeriği açısından edebiyat, felsefe ve bilim-teknoloji temaları ağırlıktadır. Bu durum, çalışma grubunun bilişsel ve entelektüel gelişim düzeyiyle ilgili olumlu değerlendirmeleri gerekli kılar. Takip edilen web siteleri ile web tabanlı blog-vlog ve podcast ortamlarının türü ve içeriği ise daha geniş bir yelpazede dağılım göstermiştir. Kişisel blog-vlog siteleri, günlük haber portalları, genel kültürel sohbet ve bilimsel-felsefi temalı siteler, edebiyat ve sanat siteleri ile hobi meraklılarını buluşturan siteleri içeren bu profil, çalışma grubundaki lisans öğrencilerinin çok yönlü ve entelektüel birikimli bireyler olduğunu işaret eder. Paralel biçimde, izlenen TV kanalları ve programlarının türü de, farklı ihtiyaç ve ilgi alanlarının zengin çeşitliliğini göstermiştir. Ayrıca, bu zengin bileşimin yeni medya boyutuyla birlikte, klasik öğrenme yaklaşımlarının ötesini gösteren ve Bağlantıcılık(Konnektivizm) felsefesini doğrulayan bireysel informal öğrenmelerin, bu küçük çaplı nitel çalışmada bile öne çıkabildiği görülmüştür.

Bu araştırmanın nitel yapısının sağladığı en önemli özellik, katılımcıların tercih nedenlerini ayrıntılı ve özgün biçimde ifade ediş tarzlarının yakalanabilmesidir. Nitekim, doğrudan yanıt örneklerinde sergilendiği üzere, çalışma grubundaki eğitim fakültesi öğrencileri, bireysel öğrenme ve kitle iletişim medyasını kullanmada rol oynayan üç ana eksenli çarpıcı biçimde dile getirmiştir: Mesleki ve kişisel gelişim, kaçış-dinlenme, sosyalleşme ve iletişim. Özellikle, takip edilen medya

ortamlarının neden tercih edildiğine ilişkin betimsel tanımlamalar ve gerekçeler, katılımcıların kitle iletişiminden yararlanma süreçlerindeki yetkinlik ve bilinçlilik düzeyinin yüksek olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla, araştırma sorularının gizil olarak içerdiği medya okuryazarlığıyla bağlantılı dikkat çekici bir durum söz konusudur. Ortaya çıkan kodlardan ve temalardan yola çıkarak, katılımcıların medya ortamında bilgiye erişim, eleştirel olarak sorgulama ve bilgiyi kullanma konularında yetkinlik sergiledikleri savunulabilir. Ayrıca, geleneksel medya araçlarından gazete, dergi ve radyo kanalı takip eden katılımcılar ile bazı web sitelerini izleyenlerin tercih gerekçelerinde ise iki nitelik dikkat çekicidir: Tercih edilen ortamın/aracın olumlu özelliklerinin etkileyici biçimde betimlenmesi ve bilgiye-hedefe erişimde sansürsüz bir bireysel özgürlüğün vurgulanması. Çalışma grubundaki lisans öğrencilerinin sergilediği bu profil, yeni medya koşullarında daha güçlü ve daha yaratıcı bir konuma sahip olması beklenen “yeni medya kullanıcısı” profiliyle de uyumludur. Nitekim, bu durum, Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı’ndaki kitle iletişim medyasının doyuma ulaştırması beklenen bireysel profili de doğrulamaktadır. Çünkü, çalışma grubundaki üniversite öğrencileri, hem akademik ihtiyaçları hem de günlük yaşamdaki koşulları ekseninde kendi öğrenme stratejilerini oluşturabilecek yeterlikte olduklarını gösteren yanıtlar vermiştir. Hem klasik medya ortamlarını hem de yeni medya araçlarının sağladığı olanakları değerlendirebilen kullanıcılar, yeni medyanın zaman, mekan ve yerel siyasal-kültürel kısıtlamalarını aşmayı sağlayan üstünlüklerinin tercihlerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Bu araştırmadaki katılımcıların medya ortamı tercihlerinde rol oynayan etkenlerde, ağırlıklı olarak “eğlenme ve boş zaman değerlendirme” ile “toplumsallaşma” eksenli gereksinimlerin yansıtıldığı görülmektedir. Mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlayacak bilgilere erişim ihtiyacı da azımsanmayacak düzeyde vurgulanmış olsa da, diğer gereksinim türleri daha çok öne çıkmıştır. Buna ek olarak, tercihlerin oluşumunda rol oynayan tüm gereksinimlerin ve bunlarla bağlantılı temel kodların, Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı’nın ihtiyaç sınıflandırmasıyla uyumlu olduğu saptanmıştır. Kuramdaki sınıflandırma ekseninde bakıldığında, ilk dört gruptaki bilişsel, kişisel bütünleştirici, duygusal-estetik ve kaçış gereksinimleri daha baskın görünmektedir. Bu sonuç, bir öğrenme stratejisi olarak “kitle iletişimi medya ortamlarından yararlanma” yönteminin katılımcı grup tarafından benimsendiğini ve hem akademik hem de kişisel gelişimle bağlantılı öğrenme etkinliklerinde büyük bir istek ve keyifle kullanılmakta olduğunu göstermiştir.

Günlük sosyo-politik haberlere erişim de medya kullanımında sıkça araştırılan noktalardan birisidir. Bu araştırmada, klasik veya dijital haber kaynaklarıyla ilgili tercihlerini gerekçelendiren katılımcılar, iki temel boyuta dikkat çekmiştir: Farklı görüşlerden yorumlara ve bilgiye erişim ile sansürsüz-özgürce hareket edebilme gücü. Bu çalışma grubundaki gençler, haberlere erişim konusunda isteksizlikle bağlantılı bir profil sergilememiş olup, tam tersine doğru habere erişim için

hem basılı medyada hem de yeni medya ortamında farklı seçenekleri değerlendirebilmektedir. Hollanda'daki 16-21 yaş arası gençleri kapsayan bir araştırmada, gençlerin haberlere erişim ve haber yayınlarını tüketim tutumları betimlenerek, haber içerikleri ile medya ortamı tercihlerine göre bir sınıflandırma modeli önerilmiştir (Geers, 2020). Nijerya'daki üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırmada ise, bilgiye ve aktüel habere erişim için hem geleneksel hem de dijital medyadan yararlanmaya devam edildiği saptanmıştır. Diğer yandan, dijital platformdaki ortamların çoğunlukla eğlence amaçlı ve önemsiz sayılabilecek haberlere erişim için tercih edildiği, buna karşılık geleneksel medya ortamlarının daha ciddi haber ve bilgilere erişimde kullanıldığı görülmüştür (Salaudeen & Onyechi, 2020). Bununla birlikte, bizim araştırmamızdaki profilin, son yıllarda araştırma gündemine yerleşen “haberlerden veya haber okumaktan kaçınma” tutumuyla ilişkisine de değinmek gerekir. Türkiye'deki gençler arasında, haberlere ilgi göstermeme ve haber okumaktan kaçınma eğiliminin arttığını gösteren bazı araştırmalar, bunun nedenleri arasında haber kaynaklarına olan güvensizlik, bıkkınlık, sürekli kötü gündeme maruz kalma ve yanıltıcı-sahte haber üreten havuz medyası ürünlerinin öne çıktığını göstermiştir (Yıldızgörür, 2023). Villi et al.(2022)'in 5 ülkeyi kapsayan araştırmalarında, gençlerin hem bilişsel hem de duygusal etkenlerle haberlerden uzak durmaya yöneldiği ve bunun ülkelerin kültürel farklılıklarına göre değişim sergilemediği belirlenmiştir.

Diğer yandan, Pakistan'daki üniversite öğrencilerinin medya kullanımına dönük bir araştırmada, facebook ortamıyla birlikte klasik radyo kanallarının temel haber kaynağı olarak tercih edildiği bulgulanmıştır(Saeed & Ullah, 2021). Nitekim, bizim araştırma bulgularımızda da hem klasik hem de yeni nesil pod-cast radyo kanalı tercihinin azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmüştü. Smith ve Storrs(2023)'un Kanada'daki üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlıklara ilişkin farkındalıkları ile yeni medya ortamlarından yararlanma düzeylerine yönelik araştırmanın bulguları, sosyal medya kullanımı ile dijital okuryazarlıklar arasında ilişki olduğunu ve öğrencilerin üniversite eğitimleriyle ilgili bilgi ihtiyaçlarını karşılama, dayanışma ve tartışma gibi amaçlarla dijital medya ortamlarını kullandığını sergilemiştir.

Üniversite öğrencilerinin medya kullanımına yönelik araştırmalarda, sadece sosyal medya eksenli araştırma soruları öne çıkmaktadır. Bu çalışmada ise, sosyal medya eksenli bir araştırma sorusu mevcut olmasa da, bir sosyal medya ortamı olarak kabul edilen “youtube” platformunun, “her konudaki bilgiyi kapsama” ve “sansürlü özgürce erişim” gerekçeleriyle yoğun biçimde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, son yıllarda hem dünya genelindeki hem de Türkiye'deki gençlerin dijital medya kullanımına ilişkin araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, Sakarya Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir araştırmada öğrencilerin kişisel sunum, eğlence ve rahatlama, sosyal etkileşim, gözetim ve rehberlik, bilgi edinme, arkadaşlık, ekonomi, karar verme ve çeşitli alışkanlıklar etkenleriyle sosyal medya kullandığı ve Youtube'un en çok tercih edilen sosyal ağ ve

sosyal medya platformu olduğu görülmüştür(Ürkmez ve Canöz, 2020). Ayrıca, Sarsar vd.(2015)'nin eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik araştırmasında ise, yaygın sosyal medya ortamlarından olan facebook ve blogger ağlarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili biçimde kullanıldığı saptanmıştır. Paralel biçimde, Alikılıç vd.'nin (2013) Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı açısından facebook kullanımına ilişkin araştırmasının bulgularına göre, üniversite öğrencileri, eski sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi, temel faydaların elde edilmesi ve keyifli zaman geçirme amaçları doğrultusunda facebook ortamından yararlanmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte, yeni medya ortamının sağladığı informal öğrenme fırsatlarına rağmen, lisans öğrencilerinin, dersleri yürüten akademisyenlerden ve danışmanlarından faydalanmaya öncelik verdiğini gösteren araştırmalar da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Carraro ve Trinder'in (2021) İşletme okuyan lisans öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tercihlerine yönelik araştırması, teknoloji ve medya ağırlıklı yöntemler yerine geleneksel yüzyüze öğrenme ortamlarının tercih edildiğini göstermiştir.

Son olarak, dünya genelinde yapılmış birçok araştırmanın bulgularının da gösterdiği üzere medya kullanımı ve medyadan faydalanma gerekçeleri kültürel farklılıklara rağmen paralel etkenlerle tanımlanabilmektedir. Fakat, farklı medya ortamlarının tercihlerindeki nedenlerin dağılımının araştırılması, hem medya ortamlarının tasarım süreçlerinin hem de öğretim ve eğitim etkinliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Nitel araştırma desenlerinin doğası gereği genelleme yapmak mümkün olmadığından, gelecekteki araştırmaların karma desenli araştırma modelleriyle kurgulanması önerilebilir. Buna ek olarak, klasik ve yeni medyanın olanaklarını bireysel ihtiyaçlarına uygun biçimde sentezleyebilen bireylerin davranışlarının, tutumlarının ve öğrenme yöntemlerinin izlenmesinde ve yorumlanmasında, günümüz dijital medya araçlarının da daha etkin kullanılması beklenir.

Kaynakça

- Akgündüz, D. (2013). Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi}. Marmara Üniversitesi.
- Aksu Bektaş, Y. & Alver, M. (2020). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 546-572. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.793624>
- Alikılıç, Ö., Gülay, G. & Binbir, S. (2013). Kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde facebook uygulamalarının incelenmesi: Yaşar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 37, 40-67.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (6. baskı). Sakarya Yayıncılık.

- Avşar, Z. (2013). Medya okuryazarlığı. İletişim ve Diplomasi,2, 5-17 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iletisimvediplomasi/issue/66835/1045399>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28. <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/DEUHYOED/article/view/>
- Carraro, K. & Trinder, R. (2021). Technology in formal and informal learning environments: Student perspectives. Global Journal of Foreign Language Teaching, 11(1), 39-50.
- Çakmak, E.E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4(3), 300-316. <https://doi.org/10.29250/sead.626507>
- Çiçek, E. (2017). Görsel ve kavramsal sanatlarda yaşamboyu öğrenme açısından fotoğraf ve medya okuryazarlığı. The Journal of International Social Research, 10(51), 353-360. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1771>
- Geers, S. (2020). News consumption across media platforms and content: a typology of young news users. Public Opinion Quarterly, 84, Special Issue, 332–354.
- Gibbs, G.R. (2017). Yazılım ve nitel veri analizi, (Editörler: James Arthur, Michael Waring, Robert Coe & Larry V. Hedges) (Çeviri Editorleri: Atılğan Erözkan & Engin Büyükköksüz), Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri, içinde (s.415-428). Anı Yayıncılık.
- Göksel, A.G. & Caz, Ç. (2020). Yeni medya okuryazarlığı: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerine yönelik bir uygulama. International Journal of Contemporary Educational Studies, 6(2), 712-720.
- Hobbs, R. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma (Çev: Melike Türkan Bağlı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 122-140.
- İplikçi, H.G. (2015). İletişimde temel modeller ve kitle iletişim modelleri. Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi, 7(2),15-25.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi-Kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayıncılık.
- Kırhan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin tematik televizyon kanal tercihleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Köklü, M. (2015). Kültürün dünyası- Kültür felsefesine giriş (2. Baskı). Hece Yayınları.
- Merriam, S.B. (2018). Nitel araştırma- Desen ve uygulama için bir rehber. (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2011). Öğrenme stratejileri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 467-486.
- Özkan, U.B. (2021). Eğitim bilimleri araştırmaları için döküman inceleme yöntemi (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Saeed, M. & Ullah, R. (2021). Exploring news media usage among university students to fulfil needs: Uses & gratification perspective. *Human Nature Journal of Social Sciences*, 2(2), 29-41.
- Salaudeen, M.,A, & Onyechi, N. (2020). Digital media vs mainstream media: Exploring the influences of media exposure and informb vhhvation preference as correlates of media credibility. *Cogent Arts & Humanities*, 7(11), 16. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1837461>
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 418-431. <https://doi.org/10.17860/efd.98783>
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim-Kuramdan uygulamaya (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Sinav, A. (2019). 65 yaş ve üzeri bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir İli Örneği. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Smith, E.E. & Storrs, H. (2023). Digital literacies, social media, and undergraduate learning: What do students think they need to know? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00398-2>
- Şahin, M. & Yurdakul, H. (2017). Medyanın evrimleşmesi, öğrenme bağlamları ve aktörleri. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 42-56.
- Ürkmez, S. & Canöz, K. (2020). Kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde sosyal medya kullanımı: Sakarya Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(111), 526-547. <https://doi.org/10.29228/ASOS.47394>
- Villi, M., Aharoni, T., Tenenboim-Weinblatt, K., Boczkowski, P.J., Hayashi, K., Mitchelstein, E., Tanaka, A. & Kligler-Vilenchik, N. (2022). Taking a Break from News: A Five-nation Study of News Avoidance in the Digital Era. *Digital Journalism*, 10(1), 148-164, <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1904266>
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 46-65.
- Yersel, B., Birsen, H., Binark, F.M., Özata, F.Z., Bayraktutan, G., Öztürk, M.C., Yılmaz, R.A. ve Şen, M. (2019). Dijital iletişim ve yeni medya (Editör: Mesude Canan Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızgörür, M.R. (2023). ‘Ne önemi var?’ Okuyucuların haberden kaçınma davranışları üzerine nitel bir araştırma. *Etkileşim*, 11, 266-290. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2023.6.11.197>



Harezmi Türkçesinde Tasvir Fiilleri (Descriptive Verbs In Khwarezm Turkish)

Ahmet KARATAŞ¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

21/10/2024

Kabul edildi/Accepted:

03/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1571330

Harezmi Türkçesi, Karahanlı Türkçesinin devamı olarak Orta Türkçe döneminin ilk devresini oluşturur. XIII. yüzyılda Harezmi coğrafyasında bulunan Oğuz, Kıpçak ve diğer Türk boylarının etkisiyle Harezmi Türkçesi de şekil bilgisi ve söz varlığı bakımından farklı bir yapı kazanmıştır. Bu özelliğinden dolayı Harezmi Türkçesi eserleri üzerine yapılacak dil bilgisi çalışmaları, Türkçenin gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada Harezmi Türkçesinde kullanılan tasvir fiilleri tespit edilmiştir. Öncelikle "tasvir fiil" kavramına değinilerek konu ile alakalı değerlendirmeler yapan araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir. Ardından Harezmi Türkçesinde tespit edilen tasvir fiilleri "yeterlik bildiren tasvir fiilleri", "tezlik, çabukluk bildiren tasvir fiilleri", "süreklilik bildiren tasvir fiilleri", "yaklaşma bildiren tasvir fiilleri", "başlama bildiren tasvir fiilleri", "bitme bildiren tasvir fiilleri" olmak üzere toplam altı grupta toplanmıştır. Ayrıca her bir grup içerisindeki tasvir fiilleri, tarihî Türk lehçeleri bağlamında incelenmiş, Harezmi Türkçesi metinlerinden örneklerle gösterilmiştir. Çalışmaya kaynak olarak dönemin eserlerinden Nehcü'l-Ferâdis, Kışasü'l-Enbiyâ, Kutb'un Husrav u Şîrin'i, Mukaddimetü'l-Edeb, Mu'inü'l-Mürîd, Harezmi Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi, Harezmi Türkçesi Fal Kitabı, Cümcüme-nâme, Mi'râc-nâme seçilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Harezmi Türkçesi; tasvir fiiller; birleşik fiiller

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Karatas, A. (2024). Harezmi Türkçesinde tasvir fiilleri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 282-298. doi:10.48174/buaad.1571330

Summary

The Khwarezm Turkish language represents the initial phase of the Middle Turkish period, marking a continuation of Karakhanid Turkish. In the 13th century, the influence of Oghuz, Kipchak and other Turkish tribes resident in the Khwarezm geography resulted in a distinct morphological and lexical structure for Khwarezm Turkish. In light of this characteristic, grammatical studies on Khwarezm Turkish are of significant value for the advancement of the Turkish language. The aim of this study is to determine the use of descriptive verbs in Khwarezm Turkish. Firstly, the concept of the 'descriptive verb' was introduced, and the opinions of researchers who have previously evaluated this subject were included. Subsequently, the descriptive verbs identified in Khwarezm Turkish were classified into six categories: "descriptive verbs indicating competence," "descriptive verbs indicating speed or quickness," "descriptive verbs indicating continuity," "descriptive verbs indicating approach," "descriptive verbs indicating beginning," and "descriptive verbs indicating ending." Furthermore, the descriptive verbs within each group were examined in the context of historical Turkish dialects, with illustrative examples drawn from Khwarezm Turkish texts. Furthermore, the descriptive verbs in each group were analysed in the context of historical Turkish dialects, with examples drawn from Khwarezm Turkish writings. The works of the era, Nehcü'l-Ferâdis, Kışasü'l-Enbiyâ, Kutb'un Husrav u Şîrin, Mukaddimetü'l-Edeb, Mu'inü'l-Mürîd, Khwarezm Turkish Interlinear Quran Translation, Khwarezm Turkish Fortune Book, Cümcüme-nâme, Mi'râc-nâme were selected as sources for the research.

Keywords: Khwarezm Turkish; descriptive verbs; compound verbs

¹Dr., Bağımsız Araştırmacı, 10ahmetkaratas@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6698-8371

Giriş

Harezmi Türkçesi, Orta Türkçenin ilk devresini oluşturur. XIII. yüzyıldan itibaren, Harezmi ve Sir Derya'nın aşağı kesiminde, kısmen Oğuz (Türkmen) ve Kıpçak yerli ağzlarının tesiri altında Karahanlı Türkçesinden teşekkül eden, Orta Asya Türkçesi (Doğu Orta Türkçesi) edebiyat dilinin başlangıç devresine Harezmi Türkçesi denir (Eckmann, 2014: 1). Harezmi halkının etnik yapısı gibi oluşan dil de karma bir şekil almış, bölgeye yerleşen Oğuz, Kıpçak ve diğer Türk boylarının ağzlarından alınan unsurlarla Harezmi Türkçesinin özellikle şekil bilgisi ve kelime hazinesi bakımından kazandığı farklı yapı, onun en başta gelen dil özelliğini ortaya koymuştur (Ata, 2016: 17). Dolayısıyla Harezmi Türkçesiyle yazılmış eserlerin dil özellikleri, art zamanlı dil incelemelerinde önem arz etmektedir.

Tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri üzerine yapılan dil bilimi çalışmalarında “tasvir fiilleri” önemli yer tutmaktadır. Genellikle “birleşik fiiller” başlığı içerisinde değerlendirilen tasvir fiilleri yapıları, “*esas fiil + -A, -U, (X)p zarf fiil eki + tasvir fiili*” kalıbında kurulan, esas fiildeki oluş ve kılışı tasvir eden (betimleyen) birleşiklerdir. Bu tür yapılarda esas fiilin anlamı geçerli olmakta ikinci fiil ise birinci fiildeki oluş ve kılışı yeterlik, tezlik – çabukluk, süreklilik, yaklaşma, başlama, bitme bakımından tasvir etmesiyle “*tasvir fiil kalıpları*”nı oluşturmaktadır.

Türk dili üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde tasvir fiillerinin adlandırılması, tanımlanması, sınırları ve sınıflandırılması noktasında bir görüş birliğinin olmadığı görülür (Erdem Uçar, 2016: 23).

Gabain, Eski Türkçede fiillerin *-U* veya *-(X)p* zarf fiil eki almış mantıkî esas fiilden sonra kullanıldığında, kendi manalarını kaybedebildiğini ve manaları tasvir ettiğini belirtir. Böyle fiil birleşikleri yüklem olarak iş görebildikleri gibi, vasıflık vb. olarak da iş görebilirler (2007: 90).

Eraslan, Eski Uygur Türkçesinde tasvir yardımcı fiillerin, birlikte buldukları zarf fiil hâlindeki esas fiillerle birleşik fiil teşkil ettiklerini vurgular. Buna göre esas fiil teşkilin birinci, yardımcı fiil ise ikinci unsurudur. Teşkilin asıl manasını esas fiil yüklenir, yardımcı fiil ise bu çekime devamlılık, tamamlama, başlama, saygıyla yapma, lütfen yapma gibi ifadeler kazandırır (2012: 443).

Erdem Uçar, iki ayrı fiilin birleşip kaynaşmasıyla oluşmuş birleşik yapılarda, birinci fiildeki oluş ve kılışı türlü yönlerden tamamlayan, tasvir eden fiillere tasvir fiilleri dendiğini belirtir. İki fiilden oluşmuş bu tür yapılarda asıl anlam zarf fiil durumundaki birinci fiil üzerindedir. Yardımcı fiil rolünü üstlenmiş ikinci fiil ise aslında yardımcı fiil değil, yine bir esas fiildir. Ancak anlam kayması yoluyla sözlük anlamından uzaklaşarak esas fiil olmaktan çıkmış, birinci fiildeki oluş ve kılışı tasvir eden bir yardımcı fiil durumuna gelmiştir (2016: 23).

Korkmaz, tasvir fiillerinin iki ayrı fiilin kaynaşmasından oluştuğunu, birinci fiilin *-A, -I* veya *-(y)-Ip* zarf fiil yapısında bulunarak asıl anlamın bu fiilde olduğunu, ikinci fiilin ise bir esas fiil olduğu hâlde anlam kayması yoluyla yavaş yavaş hem sözlük anlamından farklı yeni bir anlam kazandığını hem de esas fiile bazı anlam incelikleri katan bir yardımcı fiil durumuna geldiğini belirtir ve tasvir fiilleri beş² gruba ayırır: 1. Yeterlik fiilleri, 2. Tezlik fiilleri, 3. Süreklilik fiilleri, 4. Yaklaşma fiilleri, 5. Uzaklaşma fiilleri (2022: 708/9).

Ergin, tasvir fiillerini “*Fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiiller*” başlığı içerisinde inceler. Bu tarz yapılarda asıl anlam zarf fiil eki almış fiildedir. Yardımcı fiiller anlamları ile değil, sadece yardımcı fiil fonksiyonları ile çekim unsuru olarak vazife görür. Buna göre *bil-* iktidar; *ver-* kolaylık, çabukluk ve birdenbirelik, *gel-*, *gör-*, *dur-* *kal-*, *koy-* deneme, devamlılık ve süre; *yaz-* yaklaşma ifade etmektedir (2011: 386/87).

Banguoğlu, tasvir fiillerinin, *-e* ve *-i* zarf fiillerine belli yarı yardımcı fiiller getirilerek yapılmış birleşik fiil tabanları olduğunu belirtir. Bunlar zarf fiil hâlindeki fiilin anlattığı oluş ve kılışın oluşmasını tasvir ederler ve *tasvir fiilleri (verbe descriptif)* adını alırlar. Bu yapılarda zarf fiil almış fiilin anlamı esastır. Anlatımlarına göre tasvir fiilleri³ dörde ayrılır: 1. Yeterlik fiilleri, 2. İvedilik fiilleri, 3. Sürek fiilleri, 4. Yaklaşık fiiller (2015: 488).

Bilgegil, tasvir fiilleri “*İki fiilin birleşmesiyle teşkil olunan bileşik fiiller*” başlığı içerisinde inceler. Buna göre ikincisi, birincisinin anlamını değiştirmek üzere, iki fiil bir araya gelerek bileşik fiil teşkil eder. Bunlar şöyle sınıflandırılır: 1. Yeterlik fiilleri (İktidârî fiil), 2. Tezlik fiilleri (Ta’cili fiil), 3. Sürerlik fiilleri (İstimrârî fiil), 4. Yaklaşma fiilleri (2014: 251/52).

Gencan, tasvir fiilleri “*özel bileşik eylemler*” başlığı altında inceler ve eylem tabanlarından biçimce birleşmiş ve anlamca kaynaşmış sözcükler olduğunu açıklar. Bunlar: 1. Yeterlik eylemi, 2. Tezlik eylemi, 3. Sürerlik eylemi, 4. İsteklenme eylemi, 5. Yaklaşma eylemi (1979: 310).

Ediskun, dört kısımda incelediği “*bileşik fiiller*” başlığı içerisinde, birinci grupta tasvir fiillerine yer verir. Bunlar iki ya da daha çok fiilden oluşmuş bileşik fiillerdir ve yediye ayrılır: 1. Yeterlik fiilleri, 2. Tezlik fiilleri, 3. Sürerlik fiilleri, 4. Yaklaşma fiilleri, 5. Beklenmezlik fiilleri, 6. Gereksime fiilleri, 7. Yapmacık fiilleri (2017: 228).

² Korkmaz, tasvir fiillerini beş gruba ayırmasına rağmen “Belirleyici nitelikteki birleşik fiiller” ve “İkili yapıdaki birleşik fiiller”in de bir dereceye kadar bu gruba sokulabileceğini vurgular. Korkmaz’ın vurguladığı “belirleyici birleşik fiiller”de asıl anlam tasvir fiillerde olduğu gibi birinci fiilde değil, ikinci fiildedir. Birinci fiil ikinci fiildeki anlamı belirleyen bir zarf görevindedir: *alı koy-*, *ağarmaya başla-*, *dalmış görün-*. “İkili birleşik fiiller” ise iki ayrı fiilin belirli biçim kalıpları içerisinde bir araya gelip anlam kaynaşmasından oluşmuştur. Anlam bakımından birleştiği oluşturan her iki fiil de bir bağlaçla birbirine bağlanmış gibi az çok kendi anlamlarını sürdürdükleri hâlde, anlam kaynaşması yoluyla her iki anlamı birden içeren özel bir anlam da kazanmışlardır: *durup oturma-*, *gidip gel-*, *yürüdü git-* (2022: 726/28).

³ Ayrıca Banguoğlu, dilimizde tıpkı tasvir fiilleri kalıbında kurulan fakat tasvir anlamı taşımayan yani ikinci fiilin anlamının esas olduğu birleşiklerin de bulunduğunu belirtir. Bu tarz yapılara “Yarı tasvir fiilleri” adını verir: *kasıp kavur-*, *atıp tut-*, *sayıp dök-* (2015: 493).

Tasvir fiilleri üzerine yapılan tüm bu çalışmalar incelendiğinde söz konusu fiillerin adlandırmasında, gruplandırılmasında görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Örneğin, bazı araştırmacılar tasvir fiil kavramını “*fiil + zarf fiil eki + fiil*” kalıbı için kullanırken bazı araştırmacılar da tasvir fiil kavramını bu tür birleşik yapılardaki ikinci fiil için kullanmışlardır.

Bu çalışmada Harezmi Türkçesi eserlerinde tespit edilen tasvir fiilleri, Erdem Uçar’ın (2016) “*Çağatay Türkçesinde Tasvir Fiilleri*” adlı çalışması örnek alınarak gruplandırılmıştır. Dönem eserlerinden NF: Nehcü’l-Ferâdîs, KE: Kışaşü’l-Enbiyâ, HŞ: Kutb’un Hüsrev u Şîrîn’i, ME: Mukaddimetü’l-Edeb, MM: Mu‘înü’l-Mürîd, HTKT: Harezmi Türkçesi Satır Arası Kur’an Tercümesi, HTFK: Harezmi Türkçesi Fal Kitabı, C: Cümcüme-nâme, M: Mi‘râc-nâme taranarak tasvir fiilleri tespit edilmiştir.

1. Harezmi Türkçesinde Tasvir Fiilleri

1.1. Yeterlik Bildiren Tasvir Fiilleri

Harezmi Türkçesinde yeterlik bildiren tasvir fiilleri *al-* “almak”, *bil-* “bilmek” ve *u-* “muktedir olmak” fiilleri ile oluşur. Bu tarz yapılar “*esas fiil + zarf fiil eki + al-/bil-/u-*” yapısıyla meydana gelmektedir. Bu türlü birleşiklerdeki *bil-* yardımcı fiili; ya bir oluş ve kılışı gerçekleştirme güç ve yeterliğini, yani yapabilme iktidarını, yahut da bir oluş ve kılışın gerçekleşme olasılığının (imkân ve ihtimalinin) bulunduğunu gösterir (Korkmaz, 2022: 709).

1.1.1. Al- “almak” Tasvir Fiili

Al- “almak” fiili Orhun Türkçesi döneminde esas fiil olarak kullanılmıştır. Fiilin, yardımcı fiil olarak kullanılması bağlamında ise net bir bilgi yoktur. Eraslan, *al-* “almak” fiilinin tasvir yardımcı fiil olarak kullanımının Eski Uygurcada yaygın olmadığını bildirerek bunun esas fiile *iktidar* ifadesi kazandırdığını belirtir: *tire yığa alır sız* “derleyip toplayabilirsiniz” (Eraslan, 2012: s. 443). Güner, Karahanlı Türkçesinde *al-* “almak” fiilinin yeterlik bildiren tasvir fiil olarak kullanıldığını açıklar: *körü aldı* “karşıladi/karşılayabildi”, *ötnü alsa* “geri verebilse”, *sağnu aldı* “hatırlayabildi”, *uğa aldım* “kabul ettim” (Güner, 2021: 396/97). Karamanlıoğlu, Kıpçak Türkçesinde, fiillerde iktidar ifade etmek için *al-* yardımcı fiilinin kullanıldığını belirtir: *bara al-*, *ete al-*, *köre al-* (Karamanlıoğlu, 2019: 148). Argunşah, Çağatay Türkçesinde yeterlik yapısının *al-* fiiliyle yapıldığını ve bu fiilin *-A*, *-y* zarf fiil eki almış asıl fiillerden sonra geldiğini belirtir: *bara alman* “varamam”, *ilte algay-mén* “iletebileceğim”, *kutula almay-sén* “kurtulamıyorsun” (Argunşah, 2013: 177).

Yarlıg keldi: meniñ halkımnı mendin özge kim konuklay alur ? Süleymân aydı: Mañga üküş ni ‘met bérding, destür bérgil! (KE: 195) “Buyruk geldi: Benim halkımı benden başka kim misafir edebilir ? Süleyman dedi: Bana sayısız nimet verdin, izin ver !”

Yana barıp ayıt(t)ım érse ayıttı henüz köp turur üm(m)etlerinġ kıla almay Téngri ta 'ālā dergāhıda āsī bolgaylar (M: 65) “Yine varıp söyleyince ümmetlerin hâlâ çoktur, (namaz) kılamadan Allah katında asi olacaklar.”

Tamug içinde kim karınların uluglukıdın köterip yörüy almas erdiler (M: 84) “Cehennem içerisinde karınlarının büyüklüğünden kalkıp yürüyemiyorlar idi.”

Könglinde keçdi; bu körk birle kul bolsa erdim bahāmnı kim bére alğay erdi ? (KE: 101) “Gönlünden geçti; bu güzellik ile kul olsaydım, değerimi kim verebilecek idi ?”

Benī İsrā'ilde biregü k[eldi] ümmetinġ bu yükni kötere almağay yanğıl yeñgilrek çoğıl, tédi (KE: 306) “İsrail kavminden birisi geldi, ümmetin bu yükü kaldıramayacak, geri dön, daha az iste ! dedi.”

1.1.2. Bil- “bilmek” Tasvir Fiili

Bil- “bilmek” fiili, esas fiil olarak ilk kez Orhun Türkçesi döneminde kullanılmıştır: *on ok oglınga tatınga tegi bunı körü biling* KT G 12 (Tekin, 2016: 22) “On Ok halkına (ve) yabancılarına kadar bunu görüp bilin.”. Eraslan, Eski Uygurcada *bil-* “bilmek” fiilinin, esas fiilde belirtilen hareketin yapılabileceğini veya yapma gücünde olduğunu ifade ettiğini belirtir: *sözlegeli bilmez* “söylemek mümkün değildir.” (Eraslan, 2012: 444). Karahanlı Türkçesinde *bil-* fiili yeterlik bildiren tasvir fiil olarak şu örneklerde kullanılmaktadır: *kalı bilmediler* “kalamadılar”, *sözleyü bilse* “söyleyebilse”, *tuta bilmese* “tutamazsan” (Güner, 2021: 393/94). Karamanlıoğlu, Kıpçak Türkçesinde *bil-* fiilinin iktidar ifade ettiğini, *al-* yardımcı fiilinin iktidar ifadesinde yalnız olumsuz ifadelerde kullanılmasına karşılık *bil-* fiilinin hem olumlu hem de olumsuz şekillerde görev aldığını vurgular: *ayta bil-* “söyleyebilmek”, *bara bil-* “varabilmek” (Karamanlıoğlu, 2019: 149). Argunşah, Çağatay Türkçesinde yeterlik yapısı için *al-* fiilinin kullanılmasının yanında nadiren Oğuz Türkçesinin etkisiyle *bil-* ve *u-* fiillerinin de kullanıldığını belirtir: *ayta bilmediler* “söyleyemediler”, *uruşa bilmediler* “savaşamadılar”, *bére bilmedim* “veremedim” (Argunşah, 2013: 177).

Eger kılsañg ékki ajunda amān / Hākīkat köngüldin këtürgil imān / Eger sorsañgız kim imān né bolur / Bilü bilmişimçe kılayın beyān (MM: 3) “Eğer (her) iki dünyada da huzur bulmak istersen, gönülden iman getir. İmanın ne olduğunu sorarsanız, bilebildiğim kadarıyla açıklayayım.”

Yana ant bérđi kıyşar şart kıldı / adın kız alma témiş téyü bildi (HŞ: 208) “Kayzer yine yemin etti, şart koştu, başka kız alma diyebildi.”

Serrī Saķatī aydı rahmhi: Kim kim nefis ārzularını men' kıılır bolsa, şübhelig ta 'āmlardın saķlanu bilgey ve eger özini nefsinġ ārzularını men' kılu bilmese, şübheke taķı tüşer, harāmķa taķı tüşer (NF: 208) “Seri Sakatî söyledi: Kim ki nefis (ve) arzularını bırakırsa, şüpheli yemeklerden sakınabilecek, (kim ki) kendi nefsinin arzularını bırakamazsa, şüpheye de düşer, harama da el uzatır.”

Hanūz ŧukrınġnı aytu bilmegey-men / Tūmendin birin aytu bilmegey-men (HŞ: 300) “Henüz, ŧukrünü söyleyemeyeceğim. On binlercesinden birini söyleyemeyeceğim.”

Ol ħamr içmek sebebodin munça ma ŧiyatka tūŧtiler. Kaçan kim kéçe boldı erse, kökke aŧalım, tédiler erse, aŧa bilmediler (NF: 255) “ŧarap içmekten dolayı böyle günaha girdiler. Gece olunca göġe yükselelim dedilerse de yükselemediler.”

1.1.3. u- “muktedir olmak” Tasvir Fiili

U- fiili, Eski Türkçede hem esas fiil hem de tasvir fiil olarak kullanılmıştır: *artatı udaçı érdi* “yıkıp bozabilir idi”. Korkmaz, *u-* “muktedir olmak” Uygur ve Karahanlı metinlerinde asıl anlamını tamamıyla kaybetmeden esas fiile iktidar nüansı veren bir yardımcı fiil olarak kullanıldığını da belirtir (1959: 109). Karahanlı Türkçesinde çoğunlukla *u-* fiiliyle olumsuz yeterlik şekilleri yapılırsa da tek tük olumlu yeterlik şekilleri de görülmektedir: *alumaz* “alamayabilir”, *baruġay* “gelebilirim”, *emleyümes* “tedavi edemez” (Güner, 2021: 393/94). Çaġatay Türkçesinde Oġuz Türkçesinin etkisiyle *u-* fiili nadiren yeterlik bildiren tasvir fiil olarak kullanılır: *bulumas* “bulamaz”, *kéltürümes* “getiremez”, *bolumas* “olamaz” (Argunŧah, 2013: 177/8).

Söz konusu fiil, Harezmi Türkçesinde de genellikle olumsuz yeterlik fiil yapısında kullanılmaktadır.

Eger bérġen alġan esen bolsalar / Bérilġen ne érse né kim bölseles / İvaž bérmemiŧde alur ecnebī / Uruġdın alumas néçe kolsalar (MM: 40) “Eġer veren (ve) alan saġ ise verilen ŧey her ne ise karŧılığını vermemiŧse yabancı biri alır, ne kadar isteseler de akrabadan (kimse) alamaz.”

Muħammed bu yawuk yerde turur. Bizge siħr kılıp turur, körümez biz tédi (NF: 16) “Muhammed bu yakın yerdedir. Bize mucize gösterir, göremeyiz dedi.”

Aydılar: bir nerse kılalıġ ol işni kılumasa uwtanġay bizdin kétey tédiler (KE: 48) “Söylediler: Bir ŧeyler yapalım, o işi yapamazsak utanacak (ve) bizden gidecek dediler.”

1.2. Tezlik, Çabukluk Bildiren Tasvir Fiilleri

Harezmi Türkçesinde tezlik, çabukluk bildiren tasvir fiilleri, zarf fiil ekli esas fiilden sonra gelen *bér-* “vermek”, *kél-* “gelmek”, *ķop-* “kalkmak”, *kör-* “görmek”, *sal-* “salmak, bırakmak” fiilleriyle oluşur. Bu birleşiklerdeki *ver-* yardımcı fiilinin görevi, esas fiildeki oluş ve kılışım tezlikle, ansızın, kolayca gerçekleştiğini bildiren tasvir fiilleri yapmaktır (Korkmaz, 2022: 714).

1.2.1. Bér- “vermek” Tasvir Fiili

Ber- “vermek” Orhun Türkçesinde esas fiil olarak kullanılmıştır: *sünġüŧdüm bertim* BK G 7 (Tekin, 2016: 66) “Savaŧtum verdim”. Eski Uygur Türkçesinde *ber-* “vermek” fiili, esas fiilde belirtilen hareketin bir anda yapıldığını ifade eder ŧekilde tasvir fiil olarak da kullanılmıştır: *ayu*

béreyin “söyleyiveriyim”, *boşayu bérzün* “kurtarıversin”, *nomlayu bérser* “vaaz ediverse” (Eraslan, 2012: 444). Karahanlı Türkçesinde -A veya -U zarf fiil eklerinden almış esas fiillerin *bér-* yardımcı fiiliyle birleşmesiyle tasvir fiil anlatımı oluşur: *aça bérdi* “açıverdi”, *bildürü bérse* “bildiriverse”, *kılu bérse érdi* “yapıverseydi” (Güner, 2021: 388). Kıpçak Türkçesinde *bér-* yardımcı fiil olarak, pekiştirme (intensif) ifade etmek için kullanılır: *aça bér-* “sırrını faş etmek, açıvermek”, *éte bér-* “edivermek” (Karamanlıoğlu, 2019: 149). Argunşah, tezlik fiilinin Çağatay Türkçesinde *bér-* yardımcı fiiliyle yapıldığını belirtir: *ala bérseñg* “alıversen”, *alıp bérdim* “alıverdim”, *kıçkıra bérdim* “bağırıverdim” (Argunşah, 2013: 178).

Tenğri ‘azza ve calla sañga rahmet ve bereket kapuğların aça bergey. Dostunğ şād bolğay, düşmānıñg kör bolğay. (HTFK: 122) “Yüce Tanrı sana rahmet ve bereket kapılarını açıverecek. Dostun şad olacak, düşmanların kör olacak.”

Üç ayakta neme keltürüp tuta bérdiler birinde süt yana birinde çakır birinde bal (M: 60) “Üç kadeh bir şey getirip (bana) tutuverdiler. Birinde süt yine birinde şarap, birinde bal.”

İlāhī tilekim meded yarı bir / Méni kıl müsülmān halāl loğma yér / Könğül ma ‘rifet nūri birle tolup / Tilimni kılu bér arığ sini tér (MM: 1) “Ey Allah’ım! İsteddiğim (senin) yardımındır. Beni (her zaman) helal lokma yiyen müslüman kıl. Gönlümü marifet nuru ile doldurup dilimi her daim seni anar kılıver.”

Tanğrı mashara kılganlarınğ cezāsı[nı bérür] anlar birle, tağı kıya bérür anlarını tğlīkları içinde, mütehayyir bolurlar. (HTKT: 4) “Allah, alay edenlerin cezasını verir. Onlarla koyuverir. Onlar, isyan içerisinde şaşkın kalırlar.”

Ol ‘Arablar zekātını kabül kılmadılar tağı imāndın yüz ewürdüler érse, Abū Bekr razhu çerig ıda bérdi tağı anlarını helāk kıldılar. (NF: 69) “O Araplar, zekat (vermeyi) kabul etmediler ve imandan yüz çevirdiklerinde Ebu Bekir asker gönderiverdi ve onları helak etti.”

1.2.2. Kél- “gelmek” Tasvir Fiili

Orhun Türkçesinde *kél-* “gelmek” fiili esas fiil olarak kullanılmasının yanında zarf fiil ekli eylem zarfı + *kel-* yapısında eylemin sürüp gittiğini ya da gideceğini belirtir: *udu kel-* “ardı sıra gelmek, takip edip durmak”, *yüre kel-* “yürüyüp gelmek” (Tekin, 2016: 96). Eski Uygur Türkçesinde de *kel-* “gelmek”, esas fiilde belirtilen hareketin devamlı veya birdenbire yapıldığını ifade eder: *suka kelti* “geliverdi”, *kuwrānu kelmişler* “toplanmışlar” (Eraslan, 2012: 445). Karahanlı Türkçesinde de yardımcı fiil olarak *kél-*, tezlik, çabukluk ifade eden tasvir fiil oluşumunda yer alır: *ağa kelsü* “akıversin”, *sağu keldiler* “itiraf ettiler”, *udu kelgey* “takip edecek” (Güner, 2021: 387). Eckmann, Çağatay Türkçesinde zarf fiilli esas fiil ve *kél-* “gelmek” birleşiminin, daha önceki bir tarihten beri

devam eden bir hâl ve hareketi ifade ettiğini belirtir: *Türkke bola kélgendür* “Türlere ait olagelmıştır” (Eckmann, 2013: 115).

Hağ ta ‘âlâdın nuşrat keldi tedi erse, cümle muhacir ve enşâr yığılu keldiler inġen bodalarına inġreyü kelmiş tég, lebbeyke lebbeyke tég yığılu başladılar. (NF: 54) “Yüce Allah’tan yardım gelince bütün muhacir ve ensar yığılıverdiler, deve yavrularının inlemeleri gibi lebbeyk lebbeyk diyerek yığılmaya başladılar.”

Ewüp keldi uşol çimgenge Şîrîn / Bu açığda bolup bî-çâra miskîn (HŞ: 114) “Şirin, o bahçeye aceleyle geldi. Çaresiz zavallı acılar içerisinde kaldı.”

Kaçan kim Mekke halkı mundağ âvâz eşittiler erse, cümle korkup ürküp yığıluşu keldiler tağı aydılar (NF: 12) “Bir zaman ki Mekke halkı böyle sesler işitince, hepsi korkup toplışıverdiler ve dediler:”

Êmdi abuşka tağı oğlunu tecrîbe kılmak tiledi erdi. Ol hâlda ol kuş uça keldi erse, atası aydı (NF: 199) “Şimdi yaşlı adam da oğlunu tecrübe etmek istedi. O hâlde, o kuş uçurince babası söyledi:”

Bir kün Peyğâmbir ‘as minber üze hutba okıyurda Hasan tağı Hüseyin razhumâ kirü keldiler, ékegü tağı kızıl könglek keymiş erdiler (NF: 118) “Bir gün Peygamber aleyhisselam minber üzerinde hutbe okuyorken Hasan ve Hüseyin giriverdiler, her ikisi de kızıl renkte gömlek giymiş idiler.”

1.2.3. **Ƙop-** “kalkmak” Tasvir Fiili

Ƙop- “kalkmak” fiili, tarihî Türk lehçeleri içerisinde çoğunlukla esas fiil olarak kullanılmıştır. Harezmi Türkçesinde eserlerinde ise daha çok zarf fiilli esas fiil + *Ƙop-* birleşimiyle tezlik, çabukluk bildiren tasvir fiili olarak kullanılmıştır.

Anda kédin saçını tuttu, kuğı tarttı, Ƙoldaşlarını ündedi, tam tüpindin sekriyü Ƙoptular, kılıç birle urdılar (KE: 328) “Ondan sonra saçını tuttu, aşağı çekti, arkadaşlarını çağırdı, aşağıdan fırlayıverdiler, kılıç ile vurdular.”

Yüsuf öz Ƙarındaşlarınınġ küçin kuvvetin bilür erdi, kaçan olar öwkelese tügleri öre kopup tonlarıdın öte çıkar erdi (KE: 137) “Yusuf, öz kardeşlerinin gücünü (ve) kuvvetini bilir idi, onlar öfkelense tüyleri dikiliverip elbiselerinden çıkar idi.”

Emîrû ‘l-mu`minîn ‘Alî razhu cümle yârânları birle bu ‘Âmirningġ söziġge ta ‘accub kıldılar tağı bakıp turdılar, ançağa tegi kim hüşingâ keldi tağı yığılayu Ƙoptı tağı aydı (NF: 102) “Müminlerin halifesi Ali razhu bütün dostlarıyla Amir’in sözüne şaşırıp bakakaldılar, aklına geldi ve ağlayarak kalktı (şöyle) söyledi:”

1.2.4. **Kör-** “görmek” Tasvir Fiili

Eski Türkçeden beri esas fiil olarak kullanılan *kör-* “görmek” fiili, modal yardımcı fiil olarak da kullanılmıştır: *saklanı körgil* “saklanı gör (koru) !” (Gabain, 2007: 89). Güner, Karahanlı

Türkçesinde *kör-* fiilinin *-A* veya *-U* zarf fiil eki almış esas fiillerle birleşmesiyle tezlik fiillerinin oluştuğunu belirtir: *bağa kördi* “bakıverdi”, *sora körse* “soruverirsen”, *ğura kördüm* “kuruverdim” (2021: 392). Kıpçak Türkçesinde de “*fiil + zarf fiil eki + kör-*” yapısıyla tezlik fiil oluşturulmuştur: *ala kör-* “alıvermek”, *oza kör-* “geçivermek”, *sança kör-* “saplayıvermek” (Güner, 2020: 344). Çağatay Türkçesinde zarf fiil almış esas fiille birleşen *kör-* fiili tasvir fiil meydana getirir: *ğata körgil* “katılmaya bak”, *namāzğa çığa köreyin* “namaz kılmaya bakayım” (Eckmann, 2013: 115).

Özüñni butğa tapğanlarğa oğşat / Tapa kör ol butumnu ħile kıl but (HŞ: 88) “Kendini puta tapanlara benzet! Hile yaparak o putumu buluver.”

Tamāşā birle aw awlarda ol şāh / Sala kördi yırağdın bağıtı nāğāh (HŞ: 73) “O Şah seyir ve avdayken ansızın baktı (ve) uzaktan (okunu) salıverdi.”

Ya nī kefāletniñ başı melāmet turur, ortası öküñç turur, āħiri tevvān turur. Kimerse inanmasa sınayu körsün (KE: 37) “Yani kefilliğin başı serzeniş, ortası pişmanlık, sonu da ziyandır. Kim (buna) inanmazsa sınayıversin.”

1.2.5. Sal- “salmak, bırakmak” Tasvir Fiilleri

Kök hâlinde geçişli bir fiildir. Esas fiil olarak ilk defa 11. yüzyılda Dîvānu Lügāti’t-Türk’te görülmektedir: *Ol manğa tonın saldı* “O bana elbiseyle işaret etti.” (Tan, 2010: 161). Harezmi Türkçesi ve Çağatay Türkçesinde esas fiile ek olarak tasvir fiil yapısında da kullanılmıştır: *ite sal-* “iterek sok” (Eckmann, 2013: 116).

Sēni iktülegeninğ üleşü saldı (ME: 49) “Seni Allah’ın yaratıverdi.”

Bir uluğ but bar erdi, balğanı kötrüp egniñge artaru saldı, füsüs tutup butğa aydı (KE: 55) “Bir büyük put vardı. Baltayı kaldırıp omzuna vuruverdi. Alay ederek puta dedi:”

Alıp şūratnı yırtıp saldılar tīz / Munı körmese kılğay tēyü parħīz (HŞ: 94) “Bunu görmesem perhiz yapacağım diyerek hemen resmini alıp yırtıverdiler.”

1.3. Süreklilik Bildiren Tasvir Fiilleri

Harezmi Türkçesinde süreklilik bildiren tasvir fiilleri, zarf fiilli esas fiilden sonra gelen *bar-* “varmak”, *kal-* “kalmak”, *oltur-/otur-* “oturmak”, *tur-* “durmak”, *yat-* “yatmak”, *yōri-* “yürümek” fiilleriyle oluşur. Süreklilik bildiren tasvir fiillerinde, yardımcı fiilin esas fiile kattığı anlam inceliği ve iki ayrı fiil şeklinin birleşme biçimine göre, bir oluş ve kılışın belirli bir zaman içinde yapıldurma, bir zamandan beri yapılagelme veya belirli bir durumda kalakalma gibi birtakım işlev ayrılıkları söz konusudur (Korkmaz, 2022: 716).

1.3.1. Bar- “varmak” Tasvir Fiili

Bar- “varmak, gitmek” fiili, Orhun Türkçesinde esas fiil olarak kullanılmasının yanında süreklilik bildiren tasvir fiil yapısında da kullanılmıştır: *eçim kagan uça bardı* “amcam hakan vefat etti/uçup gitti” (Tekin, 2016: 56). Eski Uygur Türkçesinde *bar-* fiiliyle oluşan tasvir fiili, esas fiilde belirtilen hareketin yapılmakta olduğunu veya yapılmaya koyunulduğunu ifade eder: *örü barırlar* “daima yükselirler”, *tilegeli izdegeli bardılar* “istemeye, izlemeye koyuldular” (Eraslan, 2012: 444). *Bar-* Karahanlı Türkçesinde de esas fiil olarak kullanılmasının yanında süreklilik ifade eden tasvir fiil olarak kullanılmıştır: *arta bargay* “artıverir”, *kéte bardı* “güçsüz düştü”, *udu barmağıl* “uyuverme” (Güner, 2021: 388). Güner, Kıpçak Türkçesinde *fiil + zarf-fiil eki+bar-* yapısında olan fiilleri yaklaşma fiilleri olarak inceleyerek şu örnekleri vermiştir: *sora bar-* “ziyaret etmek”, *tura bar-* “durmak, beklemek” (2020: 343). Erdem Uçar, Çağatay Türkçesinde *bar-* “varmak” fiilinin hem esas hem yardımcı fiil olarak kullanıldığını belirterek *bar-* “varmak” yardımcı fiilinin asıl işlevinin esas fiilde ifade edilen oluş ve kılışın oluşum sürecini, devamlılığını bildirdiğini vurgular: *bağmay bardı* “kulak asmadı”, *tilenü bardı* “dilenirdi”, *hursend bolup barar érmış* “sevinirmiş” (2016: 32).

Bir kün bu tıltağ birle ékki yıgaç yér top ura bardılar, anda arığ tonlarını saldırlar, jende tonlar yaşurup keltürmiş érdiler, anı keydiler (KE: 253) “Bir gün bu bahane ile iki yıgaç mesafe top attılar, orada temiz elbiselerini bıraktılar, yırtık elbiseleri gizleyip getirmişlerdi, onları giydiler.”

Qayu aş kim burun hoş lezzeti bar / Toya barsaňg anıňg ham ta`āmi kéter (HŞ: 166) “Hoş lezzeti olan hangi yemeği (yersen), doyduğunda onun lezzeti gider.”

Qalğanın moynumğa barça saldırlar / Yüzüm üzre sürep alıp bardılar (C: 117) “Kalanını boynuma bağladılar, yüzüstü sürerek götürdüler.”

Velikin kılıçlarını alu barıng ! tédi. (NF: 27) “Ama kılıçları alıp gidin/götürün ! dedi.”

Bu téngizniň uluğlugin Tenğri ta`ālādın özge heç kimerse bilmegey tép tédi basa andın aşıp barduk érse (M: 42) “Bu denizin büyüklüğünü yüce Allah’tan başka hiç kimse bilmeyecek dedi, sonra orayı aştık.”

1.3.2. Kal- “kalmak” Tasvir Fiili

Orhun Türkçesi döneminde esas fiil olarak kullanılan *kal-* “kalmak” fiili, Eski Uygur Türkçesinde tasvirî fiil yapısında esas fiilde belirtilen hareketin tamamen yapıldığını veya yapılmaya devam edildiğini ifade eder: *ötünüp ayıtıp qaltılar* “ricada bulundular”, *туру qaltı* “geride kaldı” (Eraslan, 2012: 445). Güner, Karahanlı Türkçesinde *kal-* fiilinin tasvir fiil yapısında süreklilik ifade ettiğini belirterek *körü qalsa* “görmüşse”, *туру qaldı* “kalıverdi” örneklerini verir (Güner, 2021: 387). Kıpçak Türkçesinde de *kal-* yardımcı fiili, tasvir fiil yapısında sürekliliği ifade eder: *baqa kal-* “bakakalmak”, *qata kal-* “katakalmak” (Güner, 2020: 345). Eckmann, Çağatay Türkçesinde zarf fiilli

esas fiil + *kal-* yapısıyla oluşmuş tasvir fiillerin bir hareketteki devamlılığa işaret ettiğini belirtir: *tura kaldı* “durup kaldı”, *bağa kaldı* “bakakaldı”, *kéle kaldı* “gelip durdu” (2013: 116).

Mi rāc bar erdi, ol kéçe ālem halkı üç yüz yıl uğıyu kaldılar, ol tünning uzunluğı ança erdi (KE: 312) “Mirac var idi, o gece insanoğlu üç yüz yıl uyuyakaldı, o gecenin uzunluğu işte bu kadar idi.”

Gehi taŋglap aning kır tég karağın / Bağa kalur körüp andāmi ağın (HŞ: 368) “Bazen (gözün) akı endamını görünce bakakalır (bazen de) onun kır yeşili gözleri gibi şaşırıp kalır.”

Oyğandım, bakar-men, Şafvān atlığ şahābaning hemīşe ādatı ol érđi kim çerigdin song yöriyür erdi, uyup kalđanlarını oyđatmak için tağı tüşgen neerselerni kötürmek için (NF: 288) “Uyandım, bakarım, Safvān isimli sahabenin (bir) ādeti şudur ki uyuyakalanları uyandırmak ve geride kalan eşyaları götürmek için daima ordudan sonra hareket ederdi.”

Eski kurumuş kaplar tewedin tüşüp kaldı ammā yaraştılar erse teweler ürktiler, sekrıştılar, kaçtılar (KE: 329) “Eski kurumuş çanaklar deveden düşüp kaldı. Ama hazırlanınca develer ürktüler, sıçraştılar ve kaçtılar.”

1.3.3. Oltur-/Otur- “oturmak” Tasvir Fiili

Tarihî Türk lehçelerinde sıklıkla esas fiil olarak kullanılan *olur-/oltur-/otur-* “oturmak” fiili, Eski Türkçeden beri tasvir fiil olarak da kullanılmıştır: *çöküdü olur-* “iyice eğilmek, iki büklüm olmak” (Gabain, 2007, s. 90).

Kulağın tuttu eşitmek uçun, kulağ koydu eşitmekge çömeldi it, çömelü oturdu it (ME: 41/2) “Kulak verdi işitmek için kulak verdi duymak için çömeldi köpek, çömelip durur köpek.”

Öpüşü oynaşu olturdılar hoş / Kılı bir biringe taŋka tégi nüş (HŞ: 369) “Hoşça öpüşüp oynayıp dururlar, seher vaktine kadar birbirlerine kadeh sunarlar.”

Tağı yigirmi rahmatını Ka be camālinga bakıp olturđanlarđa rüzī kıldı, tép aydı (NF: 189) “Ve yirmi rahmetini Kābe’(nin) güzelliğine bakanlara kısmet etti diyerek söyledi:”

1.3.4. Tur- “durmak” Tasvir Fiili

Tur- “durmak” fiili, tarihî Türk lehçelerinde esas fiil olarak kullanılmasının yanında Eski Türkçeden beri tasvir fiili olarak da kullanılmıştır: *altayu tur-* “aldatıp durmak, aldatmayı ādet hāline getirmek” (Gabain, 2007: 90). Karahanlı Türkçesinde esas fiilin *-A*, *-U* ve *-(X)p* zarf fiil eki almış biçimleri üzerine *tur-* yardımcı fiilinin getirilmesiyle süreklilik fiili oluşur: *ağa turur* “akıp durur”, *bağa turur* “bakıp duran”, *kirü tur-* “giriver” (Güner, 2021: 386). Kıpçak Türkçesinde “*fiil + zarf fiil eki + tur-*” yapısıyla süreklilik tasvir fiili kullanılır: *kélip tur-* “geledurmak”, *olturup tur-* “oturup durmak”, *urup tur-* “vurup durmak” (Güner, 2020: 345). *Tur-* yardımcı fiili, Çağatay Türkçesinde de

esas fiile -A, -U ve -(X)p zarf fiil ekiyle bağlanarak esas fiildeki oluş ve kılışın devamlılığını bildirir (Eckmann, 2013: 116).

Yağılığını kördüm anı açuğun korktu andın eymenü turdı (ME: 53) “Düşmanlığı gördüm, açıkça korktu ondan çekinedurdu/çekindi.”

Bu têngiz hava üzre Têngri ta ‘âlânıng fermâni birle turup turur (M: 41/2) “Bu deniz hava üzerinde yüce Allah’ın izniyle durup durur/durur.”

Ṭâli ‘ing êvinġe kirip turur. Zinhâr saklanu turġıl (HTFK: 127) “Yıldızın evine girmiştir. Kesinlikle (kendini) sakınadur/sakın.”

Sözlemedim érse kaçıp turdular / Her biri bir gürzi birle urdular (C: 116) “Söylemeyince bağırıp durdular, her biri bir gürzle vurdular.”

Taķı men sańġa bir du ‘â öġreteyin, ol du ‘âni aytu turġıl, tédi érse, Yûsuf peygâmbâr aydı (NF: 248) “Ben sana bir dua öğreteyim, o duayı söyleyedur deyince Yusuf peygamber dedi:”

1.3.5. Yat- “yatmak” Tasvir Fiili

Yat- “yatmak” fiili, Eski Türkçeden beri hem esas fiil hem de tasvir fiil olarak kullanılır: *ölgâli yat*- “hemen ölecek durumda olmak, ölecek olmak” (Gabain, 2007: 91). Eraslan, Eski Uygur Türkçesinde tasvir fiil olarak kullanılan *yat*- “yatmak” yardımcı fiilinin esas fiilde belirtilen hareketin yapılmak üzere olduğunu ifade eder: *suna yatdı* “sundu”, *ölgeli yatur erdi* “ölmek üzere idi” (2012: 448).

Namâz rûze meńġ hem rûkû ü sücûd / Huzûrunġ yipek aġ üyük tig vücûd / Vücûd içre kirip busup yatmasa / Asıġ kılmâs ol bil sücûd birle cûd (MM: 52) “Namaz, oruç, ezan, rûkû ve secde beyaz ipekten bir ağ gibi huzurundadır. Secde ve cömertlik vücudun içine gizlenmese, fayda etmez, (böyle) bil !”

Ėmdi tamuġ otı ġalıp turur, her ayna ol taķı kelġüsü turur, anıġġ ġarġısı bolġusu turur, tęp ġaķıru yatur. (NF: 96) “Şimdi cehennem ateşi kalmıştır, her Cuma günü o da gelecektir, onun lâneti olacaktır deyip bağırıp durur.”

Sa ‘îd ibnü Cebîr namâz kılar, üzesinde nûr zâhir bolmuş, bir taraķı kökde turur taķı bir taraķı Sa ‘îd ibnü Cebîr üzesinde turur taķı arslanlar taķı öġin yırtġan cânvarlar kelip tört yanında baķıp yaturlar. (NF, s. 239) “Namaz kılan Said ibni Cebir’in üzerinde nur görünmüş, bir tarafı göktedir ve diğer bir tarafı da Said ibni Cebir’in üzerindedir, aslanlar ve diğer yırtıcı hayvanlar gelip (onun) dört bir tarafına bakınırlar.”

1.3.6. Yöri- “yürümek” Tasvir Fiili

Eski Türkçede bu fiil *yori-* şeklinde kullanılmaktaydı. Sürekliliği ifade etmek *yor-* fiilinin üzerine şu an pek kullanılmayan fiilden fiil yapma eki *-ı*'nın getirilmesiyle oluşturulmuştur (Tan, 2010: 112). *Yori-* fiilinin, Eski Türkçeden beri çoğunlukla esas fiil olmak üzere tasvir fiil kullanımına da rastlanmaktadır. Gabain, Eski Türkçede tasvir fiil olarak *yür-* yardımcı fiiline *yatıp yür-* “yatmayı âdet hâline getirmek, yatıp durmak” örneğini verir (2007: 91). Eski Uygur Türkçesinde tasvir fiil olarak *yori-* esas fiilde belirtilen hareketin devam ettiğini belirtir: *örtenü yala yoriyurlar* “Alev alev yanarak yürürler.” (Eraslan, 2012: 448). Kıpçak Türkçesinde *yöri-* fiili, “*fil + zarf fiil eki + yüri-/yürü-*” yapısında süreklilik ifade eder: *kaçıp yüri-* “(sürekli) kaçmak”, *ok kötürüp yürü-* “(sürekli) ok taşımak, iyi okçu olmak” (Güner, 2020: 345). Çağatay Türkçesi metinlerinde *yür-* ve *yörü-* şekillerinde görülen bu fiil, esas fiile *-p* zarf fiil ekiyle bağlanarak esas fiildeki oluş ve kılışım âdet hâline geldiğine işaret eder (Erdem Uçar, 2016: 43).

Yaşura bardı yuvalandı küvenü yörüdi (ME: 79) “Gizlendi, yuvarlandı, öğünüp durdu.”

Yâ Resûlallâhi, nefsim yana aytur kim bu dünyânı terk kılğul, seyyâhlık kılğul, ‘âlamnu keze yörigil (NF: 181) “Ya Resüllullah, yine nefsim der ki bu dünyayı terk et, yolculuk et, kâinatı gez/gezip dur.”

Tağı keldi iling yırakrağındın erî, iwe yörüyür, aydı (HTKT: 245) “O, şehrin uzağından geldi, acele etmektedir, dedi:”

Mürsel erdi Mevlîğa ol mengü yaşap yörüyür / Tağ tenğizde seyr eter tirig turur ol hem tağı (KE: s. 225) “O Mevla’ya peygamber idi ebedî yaşamaktadır, diridir, dağ (ve) denizde seyrederek.”

1.4. Yaklaşma Bildiren Tasvir Fiilleri

Harezmi Türkçesinde zarf fiilli esas fiilden sonra gelen *yaz-* “yaklaşmak” fiili yaklaşma bildiren tasvir fiillerini oluşturur. Bu tasvir fiili, esas fiildeki oluş ve kılışa “az kalsın gerçekleşecek olma, gerçekleşmeye çok yaklaşmış olma” gibi bir anlam inceliği katmaktadır (Korkmaz, 2022: 724).

1.4.1. Yaz- “yaklaşmak” Tasvir Fiili

Ediskun, yaklaşma fiilleri içerisinde zikrettiği *yaz-* tasvir fiilinin Eski Türkçede kullanılan “yanılmak, ok hedefini şaşırarak, hata etmek” anlamlarına gelen *yaz-* mastarı, ya da “meylettirmek, meylettirmek” anlamlarına gelen *yay-* fiilinden geldiğini görüşünü benimser (2017: 235/6). Korkmaz da esas fiilin *-A* zarf fiil biçimi üzerine *yaz-* tasvir fiilinin getirilmesi ile oluşan yaklaşma fiillerinin, Eski Türkçenin “yanılmak, hata etmek, günah işlemek” anlamlarındaki esas fiilinin zamanla sözlük anlamından kayarak bir tasvir fiiline dönüşmesi ile oluştuğunu belirtir (2022: 724). Karahanlı Türkçesinde *-A*, *-U* zarf fiil biçimi üzerine *yaz-* tasvir fiilinin getirilmesiyle yaklaşma fiilleri oluşur: *pâre pâre bolu yazar* “parça parça olur”, *kapı yazar* “neredeyse kapıverecek”, *sinğrümeyü yazar* “yutmaya çalışır” (Güner, 2021: 397). Karamanlıoğlu, Kıpçak Türkçesinde kullanılan “*fil + zarf fiil + yaz-*” tasvir fiil yapısının, esas fiilin gösterdiği anlama yaklaşmayı veya o işin, hareketin

gerçekleşmesine ramak kaldığını ifade eder: *köre yaz-, öle yaz-, tura yaz-* (2019: 150). Çağatay Türkçesinde zarf fiilli esas fiile gelen *yaz-* tasvir fiili “kaçırmak, başaramamak, yanılmak; yapmaya yaklaşmak; gerçekleştirmek üzere olmak” anlamı katar: *ğark bola yazdı* “boğuluyordu”, *örtene yazdı* “yanıyordu” (Eckmann, 2013: 116).

Usı entikti yıqlu yazdı töndi / Özin ‘ayyârlık ét<t>i sézdi tédi (HŞ: 308) “Akli başından gitti, yıkıla yazdı, döndü, kendisi hilekârlık yaptı, sezdi (ve) dedi.”

Tağı ol yüksek, uluğ. Yarılı yazar kök, üstünlerindin. (HTKT, s. 270) “Ve O, yüce ve büyüktür. Gök (onların) üstlerine neredeyse yarılacak.”

Tağı yawuğ boldılar öldürü méni, ya ‘nî öldürü yazdılar. (HTKT: 89) “Beni öldürmek için yaklaştılar, yani (beni) öldüre yazdılar.”

Tağı Tangrı kapsağan turur kâfirlerni. Yawuğ bolur yıldırım kapar, ya ‘nî kapa yazar közlerini. (HTKT: 5) “Ve Allah, kâfirleri kuşatır. Yaklaşır, yıldırım düşer, yani (onların) gözlerini alır/kapar.”

1.5. Başlama Bildiren Tasvir Fiilleri

Harezmi Türkçesinde zarf fiilli esas fiilden sonra gelen *başla-* “başlamak” fiili, başlama bildiren tasvir fiillerini oluşturur. Bu fiiller esas fiildeki hareketin başlangıcını bildiren tasvir fiilleridir (Erdem Uçar, 2016: 46).

1.5.1. Başla- “başlamak” Tasvir Fiili

Başla- fiili, Eski Türkçede esas fiil olarak kullanılmasının yanında tasvir fiili olarak da kullanılmıştır: *virxar etgâli başla-* “manastır kurmaya başlamak” (Erdal, 2004: 410) (Tan, 2010: 78). *Başla-* fiilinin yardımcı fiil olarak kullanılmaya başlaması Karahanlı Türkçesinden itibaren görülmektedir: *bilip başla-* “bilmeye, anlamaya başlamak”, *yığlayu başladı* “ağlamaya başladı” (Erdem Uçar, 2016: 46). Çağatay Türkçesinde zarf fiil almış esas fiille, *başla-* fiilinin birleşmesiyle oluşur: *saça başladı* “saçmaya başladı”, *akara başladı* “ağarmaya başladı” (Eckmann, 2013: 115).

Cebrâyil manğa ayıttı yörügil yokarı aşgul tép ol zaman Musa yığlayu başladı (M: 53) “Cebrail bana yürü, yukarıyı aş deyince o zaman Musa ağlamaya başladı.”

Valî bérk tutmuş érdi ‘ışk étegin / Yana sözleyü başladı ol but-ı çîn (HŞ: 102) “Aşk eteğini sıkıca tutmuştu, o Çin güzeli yine konuşmaya başladı.”

Andın song çıkar<ur> anıng birle ekinni, körklüg hey`etleri rengleri. Andın song kuwaru başlayur, körer sen anı sarğarmuş (HTKT: 258) “Ondan sonra onunla birlikte güzel görünüşlü, renkli ekinleri çıkarır. Solmaya başlıyor, onu sararmış görürsün.”

Bu hâlnı mundağ kördüm érse, könglüm hasta ve bezmân boldı, yığlayu başladım, tédi (NF: 123) “Bu durumu böylece görünce gönlüm hasta ve incinmiş oldu, ağlamaya başladım dedi.”

Ol taht üze Cebrâ`il oturmuş, yüzi kün tég komıyur. Kördüm érse, kõnglümke yana kórkuğ kirdi, titreyü başladım. (NF: 7) “O taht üzerine Cebrail oturmuş, yüzü gün gibi parlıyor. (Onu) görünce gönlüme korku girdi, titremeye başladım.”

1.6. Bitme Bildiren Tasvir Fiilleri

Harezmi Türkçesinde zarf fiilli esas fiilden sonra gelen *qod-/qoy-* “koymak, bırakmak” bitme bildiren tasvir fiillerini oluşturur. Bu tasvir fiili, esas fiildeki oluş ve kılışın sona erdiğini, tamamlandığını ifade eder (Erdem Uçar, 2016: 49).

1.6.1. *Qod-/Qoy-* “koymak, bırakmak” Tasvir Fiili

Eski Türkçeden beri hem esas fiil hem de tasvir fiil olarak kullanılmıştır: *nomlap qod-* “esaslı vazetmek, vazedip koymak” (Gabain, 2007: 91). Eraslan, Eski Uygur Türkçesinde *qod-* fiilinin tasvir fiili olarak esas fiilde belirtilen hareketin esaslı bir şekilde yapıldığını ifade ettiğini belirtir: *alıp qodtu* “tamamen aldı” (2012: 446). Güner, Kıpçak Türkçesinde “*fiil + zarf fiil + qoy-*” yapısını tezlik fiil grubu içerisinde inceler: *asa qoy-* “asıvermek”, *tike qoy-* “ekivermek” (2020: 344). Çağatay Türkçesinde *qoy-* fiili, esas fiile *-A*, *-y*, *-p* zarf fiil ekleriyle gelerek esas fiildeki oluş ve kılışın sona erdiğini, tamamlandığını ifade eder: *sebt kılp qoymışlar* “yazmışlar”, *tola qoydı* “doldurdu” (Erdem Uçar, 2016: 49).

Köçnük topraq biri biringe dayayu qoydı yığaqlarnı ürküdü qodı anğa dildi (ME: 44) “Devrilmiş toprak birbirine tamamen dayandı, ağaçları ürküttü ona dilimledi.”

Dıvlerni ve perılerni tutup anlarqa sorup kamuğını kitābke bitip qoymışlar (HTFK: 103) “Cinleri ve perileri yakalayıp onlara sorup hepsini kitaba kaydetmişler.”

Bérip topraqnı yélge otqa suw qoy / Ölüm kélğüsinge öngdin ölip qoy (HŞ: 144) “Toprağı rüzgâra verip ateşe su dök, ölüm gelmeden önce (dünyayı) tamamen bırak.”

Sonuç

Tasvir fiil yapılarının değerlendirilmelerine bakıldığında, bu yapıların birleşik fiiller üzerine yapılan çalışmaların içine dahil edildiği görülmektedir. Birleşik fiil, bir isim ya da fiilimsiye bir yardımcı fiilin eklenmesiyle oluşur. Birleşme süreciyle oluşan bu yapılar da birleşerek anlamsal içerikleri bakımından kalıplaşabilir. Buna ek olarak, tasvir fiil yapıları, bir ana fiilin bir zarf fiil eki ve tasvir fiili ile birleşmesiyle oluşturulur. Bu tür yapılarda, birincil anlam zarf-fiil eki almış birinci fiil tarafından aktarılırken, ikinci fiil ya da tasvir fiil, eylemin gerçekleştirilme biçimine ilişkin yeterlik, tezlik, çabukluk, süreklilik, yaklaşma, başlama ve bitme gibi yönleri de içeren ek ayrıntılar sağlar. Bu çalışmada Harezmi Türkçesi metinlerinde kullanılan tasvir fiil yapıları tespit edilmiş ve altı kategoride sınıflandırılmıştır. Yeterlilik bildiren tasvir fiilleri *al-*, *bil-* ve *u-*’tır. Tezlik ve çabukluk

bildiren tasvir fiilleri bér-, kél-, qop-, kör- ve sal-'tır. Süreklilik bildiren tasvir fiilleri bar-, kal-, oltur/otur-, tur-, yat- ve yöri-'tir. Yaklaşma bildiren tasvir fiili yaz-'tır. Başlamayı belirten tasvir fiili başla-'tır. Bitirmeyi belirten tasviri fiil ise qod-/qoy-'tır.

Kaynakça

- Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ata, A. (2016). *Çağatay Türkçesinin İlk Devresi Harezmi – Altınordu Türkçesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bilgegil, M. K. (2014). *Türkçe Dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- C: Toker, M., Uygun, M. (2020). *Hüsam Kâtip – Cümçüme-nâme*. Konya: Palet Yayınları.
- Eckmann, J. (2013). *Çağatayca El Kitabı*, (Çeviren: Günay Karaağaç). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Eckmann, J. (2014). *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*, (Yayıma Hazırlayan: Osman Fikri Sertkaya). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar Of Old Turkic*. Leiden, Boston: Brill.
- Erdem Uçar, F. M. (2016). Çağatay Türkçesinde Tasvir Fiilleri. *Türkbilig Dergisi*, 2016/32: 21-56.
- Ergin, M. (2011). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Gabain, A.von (2007). *Eski Türkçenin Grameri*, (Çeviren: Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güner, G. (2020). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güner, G. (2021). *Karahanlı Türkçesinde Fiil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- HŞ: Demirci, Ü. Ö. (2021). *Kutb'un Hüsrav u Şir'in'i*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- HTFK: Onur, S. (2022). *Harezmi Türkçesi Fal Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- HTKT: Sağol, G. (1993). *An Inter-Linear Translation Of The Qur'an Into Khwarazm Turkish*. Harvard: Harvard University.
- Karamanlıoğlu, A. F. (2019). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- KE: Ata, A. (1997). *Qışaşü 'l-Enbiyâ*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1959). Türkiye Türkçesinde “İktidar” ve “İmkân” Gösteren Yardımcı Fiiller ve Gelişmeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, c.:7/107, 107-124.
- Korkmaz, Z. (2022). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- M: Mert, A. (2023). *Uygur Harfli Mi 'râc-Nâme*. Konya: Palet Yayınları.
- ME: Yüce, N. (2014). *Mukaddimetü 'l-Edeb*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MM: Karamanlıoğlu, A. F. (2006). *Mu 'nü 'l-Mürîd*. İstanbul: Beşir Kitabevi.
- NF: Tezcan, S., Zülfikar, H., Ata, A. (2014). *Nehcü 'l-Ferâdis*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tan, A. (2010). *Kırgız Türkçesinde Tasvir Fiilleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.



Ressam ve Sosyo-Politik Bir Figür Olarak Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin (1870-1937)

(Grigoriy Ivanovich Choros-Gurkin (1870-1937) As a Painter and Socio-Political Figure)

İbrahim DİLEK¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

05/11/2024

Kabul edildi/Accepted:

30/12/2024

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

DOI:

10.48174/buaad.1579699

Altay Türklerinin önemli boylarından Çoros boyuna mensup olan G.İ. Çoros-Gurkin, Altay Türkleri arasında yetişen ilk ressam olmasının yanı sıra ilk politik liderdir aynı zamanda. Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin bir ressam ve politik lider olmasının yanı sıra halk kültürü unsurlarını toplayan bir etnograf, folklorist ve şair olarak da kabul edilebilir. Altay Türklerinin hatta Sibirya'nın ilk profesyonel sanatçısı olan Gurkin'in Altay Türkleri üzerindeki sosyo-politik etkisi yüzyılı aşkın süredir devam etmektedir. 1937'de Reprəsiya döneminde infaz edildikten sonra 1956 yılında üzerine atılı suçlardan aklanmasıyla birlikte bilim adamları onunla ilgili her türlü ipucunu ve belgeyi araştırmaya başlamışlardır. Hakkındaki çalışmalar, yorum ve değerlendirmeler arttıkça Altay ve Sibirya Türklüğüyle birlikte genel Türk tarihi içindeki yeri ve önemi de zamanla daha iyi anlaşılacaktır. Makalede, G.İ. Çoros-Gurkin'in faaliyetleri incelenmiş, birbirinin içine girmiş sanatçı özellikleri, sosyo-politik görüş ve faaliyetleri birlikte değerlendirilmiştir. Altay bölgesi misyoner teşkilatında bogomazların yanında ikon boyayan bir çocuk olarak sanat hayatına başlayan G.İ. Çoros-Gurkin, kısa zamanda tanınmış bir ressama ve nihayetinde Altay Türklerini temsil eden politik bir figüre ve kurucu bir lidere dönüşmüş, milletine ve Altay'a adanmış trajik (kızına yazdığı mektubunda kendi ifadesiyle peri masalı) yaşamı 11 Ekim 1937'de infaz edilerek son bulmuştur. 1917-1920 yılları arasında gelişen sosyo-politik olaylar Gurkin'in sonraki hayatına kaybolması mümkün olmayacak koyu bir gölge gibi düşmüştür. Bu koyu ve karanlık gölge, onun sanat başarısını bir ölçüde arka planda bırakmış, "Sovyet karşıtı", "Japon ajanı", "Türkçü" ve "halk düşmanı" biri olarak damgalanmasına neden olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin, Altay, Ressam, Sibirya Bölgeselciliği, Dağlık Altay Meclisi, Karakorum Hükümeti

© 2024 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Dilek, İ. (2024). Ressam ve sosyo-politik bir figür olarak Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin (1870-1937). *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 299-322. doi:10.48174/buaad.1579699

Summary

Grigoriy Ivanovich Choros-Gurkin, who belonged to the Choros tribe, one of the most important tribes of the Altai Turks, was not only the first painter among the Altai Turks but also the first political leader. Grigoriy Ivanovich Choros-Gurkin can be considered not only a painter and political leader but also an ethnographer and folklorist who collected elements of folk culture. As the first professional artist of the Altai Turks and even Siberia, Gurkin's influence on the Altai Turks has lasted for more than a century and will continue for hundreds of years. On October 11, 1937, he was executed with his son Gennadiy, and after his acquittal in 1956, scientists began to search for all kinds of clues and documents about him. As studies, comments, and evaluations about him increase, his place and importance in Altai and Siberian Turkism as well as in the general Turkish history, will be better understood in time. In this article, Gurkin's emergence as an artist, the formation and shaping of his political thoughts, his becoming the subject of Altai nationalism, his biography, and his interaction with Siberian regionalists are discussed. In addition to his work as a painter, Gurkin's transformation into one of the founding elements of recent Altai history as well as its future is one of the subjects of this article. In the early 20th century, especially after the February Revolution, developments related to the political crises that emerged in Siberia, together with the whole of the Russia, provided the basis for the formation of Altai nationalism. As with all Siberian intellectuals, the intellectual class of Altai Turks, of which Gurkin was a

¹Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Prof. Dr., altaykagan@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3697-4088

member, developed in interaction with Russian enlightenment (especially Russian intellectuals who adopted Siberian Regionalism). In the first quarter of the 20th century, as a result of the turbulent political developments in Russia, despite the lack of cultural and intellectual cadres, the Duma of Mountainous Altai was established in July 1917 under Gurkin's leadership, and the Karakorum Government, the forerunner of today's Altai Republic, was established in March 1918. The footsteps of these two political initiatives or movements should be sought in the conditions that led to the emergence of Burhanism in 1904. Therefore, it seems that the process that started with Burhanism in 1904, continued with the establishment of the Mountainous Altai Duma in 1917, and the Karakorum Government in 1918, lasted eighteen years and was completed with the establishment of the Oirot Autonomous Republic of the USSR in 1922. But the flow of time and history continues. With the dissolution of the USSR in 1991, the collective memory began to recall the turbulent period of the first quarter of the century in a kind of flashback. In this article, this recollection is analyzed through the activities of G.I. Choros-Gurkin, and his intertwined artistic characteristics and socio-political views are evaluated together. G.I. Choros-Gurkin, who started his artistic life as a child painting icons alongside the bogomazes in the Altai region missionary organization, soon became a well-known painter and eventually a political figure and a founding leader representing the Altai Turks. His tragic (fairytale, in his own words in his letter to his daughter) life dedicated to his nation and Altai ended with his execution on October 1, 1937. The socio-political events that unfolded between 1917 and 1920 cast a dark shadow over Gurkin's later life. This dark shadow to some extent overshadowed his artistic achievements and caused him to be labeled as an "anti-Soviet," "Japanese agent," "Turkist," and "enemy of the people." If we make a new classification taking into account the classification of Shastina (2015: 377-380), it is possible to evaluate Gurkin's life in the following periods: 1. The period of his upbringing (1878-1895), which began with icon painting in the Altai Missionary Organization in 1878 and lasted until 1895, when he painted Kamlanie. 2. The period when G.I. Choros-Gurkin came to the fore with his artistic and intellectual qualities; the period from 1895, when he painted "Kamlanie", until the February Revolution in 1917 (1895-1917) 3. Choros-Gurkin was known as a socio-political figure from the February Revolution of 1917 until 1937, when he was executed (1917-1937) 4. The period of erasure of G.I. Gurkin from public memory from his execution on October 11, 1937, until his acquittal in 1956 (1937-1956). 5. The period from his acquittal in 1956 (including the biographical work by G.A. Obratsov in 1958 and the book "Master iz Anosa" by V.I. Edokov in 1984) to the dissolution of the USSR in 1991 (1956-1991). 6. G.I. Choros-Gurkin as a regional and mythological figure in the construction of national identity as a founding leader who is fully present in the collective memory (1991-ongoing). As a result of the transformations associated with all these periods, Gurkin at the end of his story is quite different from the icon painter boy at the beginning of his story. The Master has returned in a more effective way than when he was alive. Like a man transformed into a god, he is a mythological return, identified with all the values of his homeland and enveloped in them. The artistic creativity of G.I. Choros-Gurkin, whose works are estimated to number more than 5,000, is characterized by the nature of Altai and the elements of material and spiritual culture. The artist is recognized as a landscape painter as well as an ethnographer and folklorist. After opening his first solo exhibition in Tomsk in December 1907, he opened solo exhibitions in Tomsk (1907, 1910, 1915), Krasnoyarsk (1910), Irkutsk (1910), Barnaul (1911), and Biysk (1913). The year 1907, in which Gurkin made the first version of the painting "Khan Altai", was also the year in which the first literary work of the painter was published. A prose poem "Altai" (The Lament of an Altai in a Foreign Land) was published. Later, his poems "Altai" and "Katun" were published in 1911, and "Feast on the Katun River" in 1912. In these poems, Gurkin emotionally expresses his love for his homeland Altai by repeating words such as "dear Altai", "my favorite glorious Altai." In these lyrical poems written in prose style, which can be considered different for his time, Altai evokes the reader's feeling that it is a living being rather than a piece of geography.

Keywords: Grigoriy Ivanovich Choros-Gurkin, Altai, Painter, Siberian Regionalism, Mountainous Altai Assembly, Karakorum Government

Giriş

Türk Dünyası olarak adlandırılan coğrafyada meskûn Türk boy ve toplulukları tarih boyunca, özellikle buhranlı yıllarında içlerinden lider isimler çıkarmayı başarmışlardır. 20. yüzyılda Türkiye'de Mustafa Kemal Atatürk, Kazakistan'da Alihan Bökeyhan, Doğu Türkistan'da Osman Batur, Azerbaycan'da Ebulfeyz Elçibey, Kıbrıs'ta Rauf Denктаş, Kırım'da Mustafa Abdülcemil Kırımoğlu bunlardan bazılarıdır. Bu isimlerin arasına dahil etmemiz gerekenlerden biri de Türklüğün uzak coğrafyalarındaki Altay Türklerinden Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin'dir. Altay Türklerinin önemli boylarından Çoros boyuna mensup olan Gurkin, Altay Türkleri arasından yetişen ilk ressam olmasının yanı sıra ilk politik liderdir aynı zamanda. Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin yalnız bir ressam ve politik lider değil, halk kültürü unsurlarını toplayan bir etnograf, folklorist ve şair olarak

da kabul edilebilir. Altay Türklerinin hatta Sibiry'a'nın ilk profesyonel sanatçısı olan Gurkin'in Altay Türkleri üzerindeki etkisi yüzyılı aşkın süredir devam etmekte olup, yüzlerce yıl daha devam edecektir. 11 Ekim 1937'de oğlu Gennadiy'le infaz edildikten sonra 1956 yılında üzerine atılı suçlardan aklanmasıyla birlikte bilim adamları onunla ilgili her türlü ipucunu ve belgeyi araştırmaya başlamışlardır. Hakkındaki çalışmalar, yorum ve değerlendirmeler arttıkça Altay ve Sibiry'a Türklüğüyle birlikte genel Türk tarihi içindeki yeri ve önemi de zamanla daha iyi anlaşılacaktır.

Makalede Gurkin'in bir sanatçı olarak ortaya çıkışı, politik düşüncelerinin oluşup şekillenmesi, Altay milliyetçiliğinin öznesi hâline gelmesi, biyografisi ve Sibiry'a bölgeselcileriyle olan etkileşimi birlikte ele alınmıştır. Ressamlığının yanı sıra Gurkin'in yakın dönem Altay tarihinin olduğu kadar geleceğinin de kurucu öğelerinden birine nasıl dönüştüğü bu yazının konularından biridir. 20. yüzyılın başlarında -özellikle Şubat Devrimi'nden sonra- bütün Rusya'yla birlikte Sibiry'a'da ortaya çıkan siyasî krizlere bağlı gelişmeler Altay milliyetçiliğinin oluşmasına zemin sağlamıştır. Bütün Sibiry'a aydınlarında olduğu gibi Gurkin'in içinde bulunduğu Altay Türklerinin aydın sınıfı da Rus aydınlanması (özellikle Sibiry'a Bölgeselciliğini benimsemiş Rus aydınları) ile etkileşim içinde gelişmiştir. 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Rusya'da yaşanan çalkantılı siyasî gelişmeler neticesinde, kültürel ve aydın kadronun eksikliğine rağmen, Gurkin'in öncülüğünde Temmuz 1917'de Dağlık Altay Duması ve Mart 1918'de bugünkü Altay Cumhuriyeti'nin öncüsü olan Karakorum Hükümeti kurulmuştur. Bu iki siyasî girişim veya hareketin ayak seslerini biraz da 1904 yılında ortaya çıkan Burhanizm'in ortaya çıkışını sağlayan şartlarda aramak gerekir. Dolayısıyla belirgin bir şekilde 1904 yılında Burhanizm ile başlayan, 1917'de Dağlık Altay Duması'nın ve 1918'de Karakorum Hükümeti'nin kurulmasıyla devam eden süreç on sekiz yıl sürmüş ve 1922'de SSCB'ye bağlı Oyrot Özerk Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla tamamlanmış gibi görünmektedir. Fakat zaman ve tarihin akışı devam eder. 1991'de SSCB'nin dağılmasıyla birlikte toplum hafızası bir tür geriye dönüşle yüzyılın ilk çeyreğindeki çalkantılı dönemi yeniden hatırlamaya başlar. Makalede bu hatırlayış, G.İ. Çoros-Gurkin'in faaliyetleri üzerinden incelenmiş, birbirinin içine girmiş sanatçı özellikleri ve sosyo-politik görüşleri birlikte değerlendirilmiştir.

Altay bölgesi misyoner teşkilâtında bogomazların yanında ikon boyayan bir çocuk olarak sanat hayatına başlayan G.İ. Çoros-Gurkin, kısa zamanda tanınmış bir ressam ve nihayetinde Altay Türklerini temsil eden politik bir figüre ve kurucu bir lidere dönüşmüş, milletine ve Altay'a adanmış trajik (kızına yazdığı mektubunda kendi ifadesiyle peri masalı) yaşamı 11 Ekim 1937'de infaz edilerek son bulmuştur. 1917-1920 yılları arasında gelişen sosyo-politik olaylar Gurkin'in sonraki hayatına kaybolması mümkün olmayacak koyu bir gölge gibi düşmüştür. Bu koyu ve karanlık gölge, onun sanat başarısını bir ölçüde arka planda bırakmış, "Sovyet karşıtı", "Japon ajanı", "Türkçü" ve "halk düşmanı" biri olarak damgalanmasına neden olmuştur. Şastina'nın (2015: 377-380) tasnifini dikkate alarak yeni bir tasnif yaparsak Gurkin'in hayatını şu dönemler içinde değerlendirmek mümkündür: **1.** 1878 yılında Altay Misyoner Teşkilâtı'nda ikon boyamayla başlayıp 1895'teki "Kamlanie" tablosunu yaptığı döneme kadar süren yetişme dönemi (1878-1895). **2.** G.İ. Çoros-Gurkin'in sanatçı ve entelektüel özellikleriyle öne çıktığı dönem; "Kamlanie" tablosunu yaptığı 1895 tarihinden 1917'deki Şubat Devrimi'ne kadar olan zaman dilimi (1895-1917) **3.** G.İ. Çoros-Gurkin'in 1917 Şubat Devrimi'nden infaz edildiği 1937 yılına kadar Sosyo-Politik bir figür olarak tanındığı dönem (1917-1937) **4.** G.İ. Gurkin'in 11 Ekim 1937'deki infazından 1956 yılında aklanmasına kadar olan zaman dilimi içindeki toplumsal hafızadan silinme dönemi (1937-1956). **5.** 1956 yılında üzerine atılı suçlardan aklanmasıyla başlayıp (1958'de G.A. Obratsov'un hazırladığı biyografik çalışmasıyla V.İ. Edokov'un 1984 yılında yazdığı "Master iz Anosa" kitabını da içine alan) 1991 yılında SSCB'nin



G.İ. Gurkin (1910)

dağılmasına kadar geçen süre içinde toplumsal hafızanın Gurkin'i hatırlayış dönemi (1956-1991). 6. Kurucu bir lider olarak toplumsal hafızada tam anlamıyla yer alarak millî kimlik inşasında bölgesel ve mitolojik bir figür olarak G.İ. Çoros-Gurkin dönemi (1991-devam ediyor). Bütün bu dönemlere bağlı dönüşümler neticesinde hikâyesinin sonundaki Gurkin, hikâyesinin başlangıcındaki ikon boyacısı çocuktan oldukça farklıdır. Bu farklılaşmayı (ya da dönüşümü) en iyi yansıtan ifade V.İ. Edokov'un "*Vozvraşçenie Mastera*" (Ustanın Dönüşü, 1994) adlı kitabının ismidir. Usta, hayattayken olduğundan daha etkili bir şekilde geri dönmüştür. Tanrı'ya dönüşmüş bir insan gibi anavatanının bütün değerleriyle özdeşleştirilmiş, bu değerlerle sarılıp sarmalanmış mitolojik bir geri dönüştür bu.

Ressam, Etnograf, Folklorist ve Şair Olarak Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin

G.İ. Çoros Gurkin, 12 Ocak 1870'te Ulalu'da (şimdiki Gorno-Altaysk) saraçlık yapan bir ailenin çocuğu olarak doğmuştur. Gorki adındaki Büyükbabası Baçat köyünden Ulalu'daki misyoner kampına taşınan ve vaftiz olan ilk kişidir. Sanatçı daha sonra büyükbabasının adını kendine soyadı (Gurkin) olarak almıştır. Gurkin, sekiz yaşından itibaren bölge misyoner teşkilâtı (Altay Manevî Misyonu) tarafından 1838'de açılan okulda ikon boyama dersleri alır ve aynı zamanda basılı materyallerdeki resimleri büyük bir tutkuyla kopya etmekle meşgul olur (1878-1883). M.V. Çevalkov'un da Altay misyoner teşkilâtında yetiştiği dikkate alındığında ilk Altay entelijansiyanın bu misyonda yetiştiğini söylemek mümkündür (Mihaylov 2014: 2). Bu okuldan mezun olduktan sonra (on üç yaşından itibaren) 1883 yılından 1890 yılına kadar sekiz ruble maaş karşılığında Paspaul köyünde öğretmenlik yapmış, 1890'lı yılların ilk yarısında Biysk'te Sodonov'un ikon boyama atölyesinde çalışmıştır (1890-1894). Gurkin'in ikon boyama yoluyla bazı resim tekniklerini öğrendiği ve bu tekniklerin sanat hayatının sonraki gelişimini de etkilediğini söylemek mümkündür. 1894 yılında Agafanovna Luzina ile evlenir ve 1895'te meşhur tablosu "Kamlanie" yi yapar. Resmin altına imza olarak ise "G. Gurkin. Kendi kendini yetiştirmiş bir Altay sakini." notunu yazar.

Kamlanie (Kurban Gecesi, 1895)



Gurkin'in yirmi beş yaşındayken 1895'te çizdiği resim, erken dönem sanat yaratıcılığının ilk kayda değer örneklerinden biridir. Gurkin'in sanatında dönüm noktası niteliği taşıyan eserlerinden biri olup, Gorno-Altay Yerel Kültür Müzesi koleksiyonları arasında muhafaza edilmektedir. Resim, yerel ikon ressamı için geleneksel olan yeşil ve kahverengi renkleri ağırlıklıdır. Yoğun sır kullanımıyla ince bir boya tabakası ile boyanmış olup, konusu Şamanik bir kurban ritüelidir. Resimde sıcak bir yaz gecesinde, bir dere yakınındaki yoğun bir ormanın kenarında, bir grup Altaylının eski bir kurban törenine katılmak için toplanmaları tasvir edilir. Parlak bir ateş, çevresinde oturan insanları aydınlatır. Kurbanlık atın eti büyük bir kazanda pişmektedir ve kurbanlık atın derisi (Tayılga) özel bir yere asılmış olarak resmedilir. Ateşin ışıltısında rengârenk kurdelelerle parıldayan ve büyük bir tef sallayan kam (Altay Şamanı) ritüel bir

dansla dönüş hâlinindedir. Katılımcılar, şamanın eylemlerini sakin, iyi huylu, sıcak geceden, parlak ateşten ve yaklaşan ikramdan mutlu bir şekilde izlemektedir. Sanat eleştirmeni V.İ. Edokov'a göre, sunulan sahnenin abartılı doğası ve en önemlisi vurgulanan romantizm, ressamın kurban ritüelini fiilen gözlemleme fırsatına henüz sahip olmadığını en iyi kanıtıdır. Bununla birlikte Gurkin, temsilcileri Şamanik ritüelleri ortadan kaldırmak için büyük çaba harcayan ve şamanları insanların ruhları için mücadelede ana rakipleri olarak gören misyoner bir ortamda doğup büyümüş ve resmin yapıldığı yaşına kadar kamların Altay halkının yaşamında büyük rol oynadığı Altay'ın derin bölgelerine henüz gitmemişti. Bu tablo için eleştirmenler: "Kendiliğindenlik, doğanın hüznünlü durumunu aktarmadaki samimiyet, asıl mesele, resmin ressamının karmaşık aydınlatmanın tasvirinin neden olduğu renksel zorlukların üstesinden gelme cesaretidir." yorumunu yapmışlardır (Edokov 1984).

Gurkin'in hayatındaki en önemli dönüm noktası 1896'da bölgeye gelen ve o zamanlar St. Petersburg koro öğrencisi olan A.V. Anohin'le tanışmasıdır. Ondaki resim yeteneğini fark eden Anohin, Gurkin'i büyük şehirde eğitim almaya ikna eder. Böylelikle geleceğin önemli bir peyzaj

ustası olacak olan Gurkin, 1897 yılında St. Petersburg'a gitse de yeterli sanat eğitimi ve bilgisine sahip olmadığından Sanat Akademisi'ne kabul edilmez. Ancak ünlü sanatçı İ.İ. Şişkin'in "Akademi'ye neden ihtiyacın var?.. İşte bir atölye, bir şövale, bir boya, bir tuval, gel benimle resim yap" teklifini kabul ederek onun atölyesinde çalışmaya başlar (1897-1898). 1898 yılında Şişkin'in ölümüyle birlikte ailesinin teklifi üzerine Şişkin'in yarım kalmış sekiz yüzden fazla eskizini tamamlar. Daha sonra gönüllü olarak kabul edildiği İmparatorluk Sanat Akademisi'nin peyzaj atölyesinde çalışır (1899-1905). Yazları ise Altay'ın Çamal bölgesindeki Anos köyünde kendisine bir atölye kurarak bölgenin doğa manzaralarını resmeder. Altay coğrafyası ve kültürü hayatının merkezinde yer alır; anavatanı Altay, evi ise Anos'taki bu atölye olmuştur. Önemli eserlerinin büyük bir kısmını bu köyde yapmıştır. SSCB dağıldıktan sonra bu köyde Gurkin adına bir müze açılmış ve Anos köyü bir sanat ve kültür merkezi hâline getirilmiştir.

Başkentte geçirdiği 1899-1906 yılları, Gurkin'in sanatsal gelişimi ve kişiliğinin oluşumu açısından istisnai bir öneme sahiptir. Gurkin'in ilk ve belki de tek sanat öğretmeni olan büyük Rus manzara ressamı İ.İ. Şişkin, Sanat Akademisi profesörleri olan A.A. Kiselev ve D.J. Savinskiy ile G.N. Potanin, N.A. Yadrintsev ve A.A. Adrianov gibi Rus demokratik kültürünün önemli figürleriyle tanışarak onlarla iletişim kurması sadece manevi dünyasını zenginleştirmekle, çeşitli bilim ve sanat alanlarında bilgisini artırmakla kalmamış, aynı zamanda onu, inançları için mücadeleyi doğrudan deneyimleyen eski kuşağın özel Rus demokratik entelijansiyasında hâlâ canlı olan sosyal ve tarihsel spekülasyonların atmosferiyle tanıştırmıştır. Tanıştığı ve iletişime geçtiği bu insanlar, Gurkin'in dünya görüşünün ahlaki temellerini oluşturmuş ve sanatının ana tarihsel amacını -Altay halkının ulusal bilincinin bir temsilcisi olmak- gerçekleştirmesine yol açmıştır (Edokov 1994b: 5).

Eserlerinin sayısının 5.000'den fazla olduğu tahmin edilen G.İ. Çoros-Gurkin'in sanat yaratıcılığının özünde Altay'ın doğasıyla maddi ve manevi kültür unsurları vardır. Sanatçı bir peyzaj ressamı olarak kabul edildiği kadar etnograf ve folkloristtir de aynı zamanda. Gurkin, eserlerini yapabilmek için Altay içinde defalarca geziye çıkmıştır. Altay bölgesinde yaptığı yıllık gezilerin her seferinde resimsel malzemenin yanı sıra çok sayıda destansı masal, halk şarkısı, masal, efsane, dekoratif ve uygulamalı sanat örnekleri toplamış, tüm bunları sadece bir Altay vatanseveri ya da antik çağ âşığı biri olmaktan öte sanatının ulusal köklerini bulmaya çalışan keskin bir gözle derinlemesine incelemiştir (Edokov 1994b: 7). Bu gezilerden birini 1901 yılında Ulagan Nehri Vadisi boyunca yapmıştır. Kızı Angelina'nın doğduğu bu yıl bir rehberle gözlem gezisine çıkmış, fakat bu gezi ona pahalıya mal olmuştur: Dört atından biri kayadan yuvarlanarak uçuruma düşmüş, kendisi ve rehberi güçlüğüyle hayatta kalmayı başaramışlarsa da düşen atla birlikte, Gurkin'in boyaları, kutuları ve resim levhalarıyla birlikte tüm yaz boyunca yaptığı çalışmalar da kaybolmuştur. Bu olaydan bir yıl sonra Gurkin, ailesini Ulalu'dan Anos'a taşıyarak burada kendisine bir ev ve atölye yapmaya başlar. Bu yapım işi zamanının çoğunu almakla birlikte ağaçlar, yosunlu taşlar ve eskizler çizer. 1903 yılından itibaren Petersburg ve Moskova'da katıldığı sergiler yoluyla da adını duyurmaya başlar. Niva başta olmak üzere dönemin ünlü sanat dergilerinde hakkında tanıtım yazıları çıkar.

İlk kişisel sergisini 1907 yılının aralık ayında Tomsk'ta açtıktan sonra sırasıyla Tomsk (1907, 1910, 1915), Krasnoyarsk (1910), İrkutsk (1910), Barnaul (1911) ve Biysk'te (1913) açtığı kişisel sergilerle Sibiry'a'nın ilk yerli ressamı olarak tanınır. Ressamın meşhur "Han Altay" tablosunun ilk versiyonu Tomsk'ta açtığı ilk kişisel sergisinde sergilenir. Bu sergide sanatçının 300'den fazla resim, eskiz ve çizimleri sergilenmiştir. Sergi için Gurkin'in tasarımını içeren bir katalog hazırlanır ve ilk sayfada şöyle yazılıdır: "Altaylı Gurkin'in ilk resim sergisi". Basın, sergiye "Altay'ın Doğası ve Yaşamı" adını verir. Tomsk'ta açtığı bu ilk sergisi 6 Ocak 1908 tarihine kadar iki hafta boyunca açık kalır ve 3.000'den fazla kişinin ziyaret ettiği söylenir. Gurkin için kişisel sergilerini açtığı şehirler içerisinde Tomsk'un ayrı bir yeri olduğu kadar kendisinin de Tomsk'un sanat hayatına kattığı değer çok önemli ve paha biçilmezdir. 1907-1908 başında açık kalan sergisinde sergilenen Tomsk sakinlerinin gördüğü "Han Altay" tablosu onlar için gerçek bir şok olmuştur. Tomsk, yıllar sonra

Gurkin'e vefasını gösterir; şehirde 2019 yılının ocak ayının sonunda sanatçının doğumunun 150. yıldönümüne adanmış bir sergi açılır.

20. yüzyılın hemen başında açtığı sergilerle tanınan Gurkin için Rusya'nın en popüler dergisi Niva şunları yazmıştır: "Böyle bir sergi o kadar olağanüstü bir olaydı ki, Tomsk'ta var olduğu haftaya "Gurkin Haftası" adı verildi. Sanatçı, izleyicilere benzeri görülmemiş ölçekte bir sergi sundu; yağlıboya, kara kalem ve suluboya çalışmalarından oluşan 300 eser." L. Bazanova'ya göre sergi, "Sanat hayranları arasında bir beklenti ve canlı sohbet nesnesine dönüştü... Sergi açıldığında, Tomsk sakinleri, nadiren düşen derin estetik hazzı deneyimlemek için hep birlikte oraya koştu." Gurkin'in yeteneği Tomsk sakinlerini anında ve sonsuza kadar büyüledi. Serginin sonuçları etkileyiciydi. O andan itibaren Gurkin'in çalışmaları, Tomsk sakinleri için gerçek resimle eşanlamlı hâle geldi; yalnızca sanatçının gözünden görüleni yakalamakla kalmadı, aynı zamanda ruhundan geçeni de yansıtıyordu ve birkaç kuşak Tomsk sakini onun yeteneğinin hayranı oldu. Tomsk sakinleri, yüzlerce eserinin sergilendiği sergilerdeki eserlerin neredeyse tamamını satın almış ve sanatçıya en sevdiği tabloları tekrarlaması için sipariş vermişlerdir. Bununla birlikte Gurkin, Tomsk'ta açtığı dört sergiyle kent kültürünün gelişmesine büyük katkı sağlamış, çok sayıda kent sakininin sanatsal faaliyetlere katılımına ve şehirdeki sanat hamilerinin sayılarının artmasına da vesile olduğu gibi, Sibirya manzarasının estetiğini Rus sanatına sokan ilk ressam da olmuştur.

Han Altay (1907, 1936)



HAN ALTAY (1907)



HAN ALTAY (1936)

Sanatçının en iyi tablolarından biridir. Tomsk müzesinde muhafaza edilmektedir. Tablo üzerlerinde bulutların bulunduğu kayalık Altay dağları, kartal ve çam ağaçlarıyla tamamlanmış sanatsal bir kompozisyonudur. Tabloda Gurkin, Altay coğrafyasını bu coğrafyanın sembolü olan dağları ön plana çıkararak renkler ve formlar bakımından görkemli bir şekilde tasvir etmiştir. Resim hakkında değerlendirme yapan Potanin: "Bir Altaylı için dağlar yalnızca tabiat unsurları değil, yaşayan bir ruhtur, tapınaktır," der. "Sonunda Sibirya'nın bu doğanın gücünü ve gücünü aktarabilen kendi sanatçısı var," diyerek de Gurkin'in Sibirya için önemini vurgular. Gurkin, 1936'da resmin ikinci bir versiyonunu yapmıştır. Tablonun ilkindeki renk çeşitliliği ikinci versiyonda mevcut değildir. Bir kısım Altay aydını tablonun iki versiyonu arasındaki farklılıkları Altay'ın yaşadığı siyasî değişikliklerin Gurkin'in sanatçı dünyasında yarattığı etkilere bağlar*. Bu düşünceye göre resmin 1907'de (devrimden önce) çizilen ilk versiyonunda karların erimeye başladığı, tabiatın bahara hazırlandığı bir dönemdeki Altay tabiatını yansıtır; bütün heybetiyle gökyüzüne yükselen taygaların zirveleri beyaz bulutlarla kaplıdır. Gurkin'in resimlerinde dağ, destan kahramanının tulgasını temsil eder. Bu dağlara ihtişamını veren ise hiç şüphesiz kutsal *taɣga eezi* (dağ iyesi)dir. Bir kayanın üzerine konan *mürküt* (kartal) Altay'ın manevi koruyucusunu ve özgürlüğünü temsil etmektedir. Resmin (bakana göre) sol tarafında yer alan oldukça canlı ve yeşil çizilmiş büyük

* İki tablo arasındaki farkları Altay bölgesinin yaşadığı siyasî değişimlerin Gurkin'de yarattığı etkilere bağlı olarak değerlendiren düşünceleri 1995 yılında Altay bölgesine yaptığım gezide E. Babraşev'den dinledim. Babraşev de bunları kendisine Gurkin hakkında "Master iz Anosa" (1984) kitabını yazmış olan Edokov'un anlattığını söyledi. Konuyla ilgili yazdığım bir makalede (1997) o dönem için kendisi açısından "sakıncalı" olacağını düşündüğümünden Babraşev'in ismini yazmayı uygun bulmamıştım. Ama artık Gurkin adı üzerindeki korkuların ortadan kalktığına inanıyorum.

karagay (çam) ağacı da Altay'ın gerçek sahipleri olan Altay Türklerini, onun hemen yanındaki üç küçük fidan ise Altay'ın gençlerini ve geleceğini temsil eder. Resmin 1936'da (devrimden sonra) çizilen ikinci şeklinde ise tabiat oldukça bulanık ve pusludur. Dağlar eski ihtişamını kaybetmiş, bulutlar kararmıştır. Hepsinden önemlisi Altay'ın manevi koruyucusu ve hürriyetini temsil eden kartal artık yoktur. Altay'ın gençliği ve geleceğinin sembolü olan üç küçük fidan da kaybolmuştur. Altay'ın sahipleri olan Altay Türklerini temsil eden büyük çam ağacı da eski güzelliğini ve canlılığını kaybetmiş, toprakta bir emanet gibi durmaktadır. Ve yanına bir yenisi daha eklenmiştir; Ruslar bu güzel toprakların ortağı olmuşlardır. Tablonun bu ikinci versiyonuyla Gurkin, Sovyet totalitarizmini resim yoluyla sorgulayıp eleştirir.

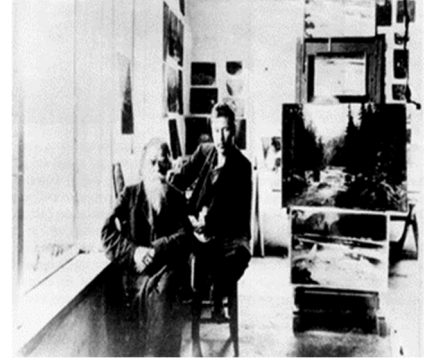
Gurkin'in "Han Altay" tablosunun ilk versiyonunu yaptığı 1907 yılı aynı zamanda ressamın ilk edebî eserinin de yayımlandığı yıldır. Mensur bir şiir olan "Altay" (Yabancı Bir Ülkede Bir Altaylının Ağıdı) yayımlanır. Daha sonra 1911 yılında "Altaylılar" ve "Katun", 1912'de "Katun Irmağında Bayram" adlı şiirleri de yayımlanmıştır. Bu şiirlerinde Gurkin, vatani Altay'a duyduğu sevgiyi "canım Altayım", "sevgili Altayım", "en sevdiğim şanlı Altayım" gibi sözleri sıklıkla tekrarlayarak duygulu bir şekilde ifade eder. Dönemine göre farklı sayılabilecek mensur tarzda kaleme aldığı bu lirik şiirlerde Altay, okuyucuda bir coğrafya parçasından ziyade canlı bir varlık olduğu hissini uyandırır. Ve bir şair-ressam olarak Gurkin, Altay'a şöyle seslenir: "*Seni tanımlamak için hangi renkleri kullanmalıyım, benim görkemli Altay'ım? Ve seni hangi çizgilerle çizmeliyim?*" *Ve sonra başarılı (sana yakışır) bir şekilde "Seni yüce yeşil bir sedir ağacına benzeteceğim. Burada dallarını kaya yarıklarında başarıyla yücelterek köklerine sıkıca tutunmuş, soğuşun kenarına kadar koşmuş tam bir genişlik ve özgürlük! Uçsuz bucaksız, ebedî karların yakınında, sislerin tek başına yürüdüğü yerde, orada rüzgârda özgürce sallanmayı, coşkulu rüzgârla sohbet etmeyi seviyorsun. İşte sen böylesin, benim gözde Altay'ım".* Gurkin, aynı zamanda Rusça olarak kaleme aldığı bu mensur şiirlerinde Han-Altay'ın "el değmemiş, hırçın ve yabani" doğasını da vurgular: "*Tüm hayvanlar ve kuşlar ... dağlarında barınır, asil geyik sürüleri vadiden kayalıklara doğru koşar ve lamalar boz ayılarla birlikte özgürce otlar. Her yerde barış ve özgürlük hüküm sürer*". Ve böylece tüm bu hayali tablo şair-ressamın hafızasında, daha doğrusu anavatanında olan kahramanın hayalinde yeniden inşa edilir (Kindikova 1994: 19-20). Bu mensur ve lirik şiirlerinde Gurkin, resimlerini dilin imkânlarıyla tamamlamak ya da tanımlamak istiyor gibidir. Şiirlerinin mi resimlerinin içinden yoksa resimlerinin mi şiirlerinden içinden çıktığı anlaşılmaz. Tabloları resmin epiği ya da Altay epiğinin resmi mahiyetindedir.

G.İ. Çoros-Gurkin, resim ve şiir tutkusunu 15-29 Mart 1915 tarihinde Tomsk'ta açtığı üçüncü sergisinde tekrar bir araya getirir. Sergi kataloğunun başlangıcında "Altay ve Katun" adlı lirik şiirine yer verir. 23 Ekim 1913'te Biysk'te çıkan "Altay" gazetesinde "Altay Şamanlarının Gücü (Yakın Geçmişten)" başlıklı etnografik-folklorik notları, 1916'da ise Sartakpay hakkındaki masallar yayımlanır. Gurkin'in edebî yönü yalnız bunlarla sınırlı değildir. Edokov, onun mektuplarının da edebî gücüne ve tarihî önemine işaret eder: "Elbette, her türlü mektup edebi bir fenomen olarak değerlendirilemez, ancak Gurkin'in mektupları, sanatsal açıdan yetenekli, içerik olarak zengin ve toplumsal açıdan önemli oldukları için, millî tarih boyunca en karmaşık dönemleri derinlemesine ve canlı bir şekilde aydınlatan otantik belgeler olarak şüphesiz değerleri daha da açığa çıkacaktır" (Edokov 1994b: 7). Bütün bunlar dikkate alındığında ne olursa olsun Gurkin'in her türlü sanat ve sosyo-politik faaliyetlerinin özünde Altay'a ve Altay Türklerine duyduğu sevgi vardır. İlk kişisel sergisinin adının da "Altay'ın Doğası ve Yaşamı" olarak verildiği dikkate alındığında sanatçının hayatının merkezinde hatta özünde anavatanı Altay'ın bulunduğu daha iyi anlaşılır. "Sibirskaya Jizn Gazetesi" 1915 yılında 60 numaralı sayısında Gurkin'in Altay sevgisini şöyle özetler: "Gurkin ve Altay birbirinden ayrılmaz. Hiç kimse Altay'a onun "Han Altay" tablosundaki kadar değer vermedi. Bu sadece bir manzara değil, sanatçının çok sevdiği vatanına karşı duyduğu aşkın tuvaldeki yansımasıdır." Gurkin'in Altay'ın doğasını ön plana çıkardığı önemli tabloları şunlardır: "Anos Çam Ormanı" (1903), "İlkbaharda Katun" (1906), "Gelincikler" (1906), "Dağ Ruhları Gölü" (1910), "Karakol Gölü" (1910), "Katun'un Tacı" (1910), "Buz kayması" (1911) ve "Beluha'nın Görünümü" (1926).

N.O. Tadişeva, haklı olarak Gurkin'in yalnızca peyzaj ressamı olarak tanınmasına itiraz eder: Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin, yalnızca Altay manzaralarını değil, resimleri yoluyla net ve kararlı bir şekilde Altay yaşamının insan figürlerini ve nesnelere de kayda geçirmiştir. Yaratıcılığı aracılığıyla ulusal tiplerin ve kostümlerin karakteristik özelliklerini aktarırken, halk zanaatkarları tarafından ustalıklı yapılmış ürünleri de ayrıntılı bir şekilde vurgulamıştır. Sanatçının bireysel yaratıcı tarzı, ustalığı ve aynı zamanda etnografik ve ulusal motiflerin yeniden üretilmesindeki bilimsel doğruluk eserlerinin hem sanatsal hem de bilimsel-araştırmacı değerini belirlemede önemli bir unsurdur" (Şastina 2020: 43). Gurkin hakkında çalışmalar yapan bilim insanlarının hemen tamamının yazılarında yer alan satır aralarındaki itirazları onun yalnız bir ressam olarak anılmasına yöneliktir. Hepsinin ortak görüşü Gurkin'in ressam olduğu kadar bilimsel bir araştırmacı ve etnograf hatta şair olduğu yönündedir. G.İ Çoros-Gurkin, on yıldan biraz fazla bir zaman diliminde altı kişisel sergi açmayı başarmıştır. Bu sergilerde sergilenen ve sonradan yaptığı birçok resminde Gurkin, bir manzara ressamı olmaktan çok öte özellikler taşır. Altay'da yaptığı uzun ve sayısız geziler neticesinde etnografik çizimler, süslemeler, halk destanlarının illüstrasyonları ve arkeolojik antik kentlerin eskizlerini yapmıştır. Aynı yıllarda Gurkin, bir şair ve yazar olarak da tanınmaya başlar. Dikkat çekici bir şekilde eser indekslerine şiirsel yorumlar içeren poster ve sergi katalogları tasarlar. Dolayısıyla Gurkin'in Altay etnografyasına ve folkloruna katkısı paha biçilmezdir. Sanatçının tablo çizim ve eskizlerinde Altay Şamanizmine çok fazla yer verdiği görülür. "Altay Cumhuriyeti A.V. Anohin Müzesi'nde yer alan Çoros-Gurkin'in bıraktığı zengin sanat mirası içinde Şamanik grafikler oldukça çoktur. Çoros-Gurkin'in kendisi tarafından kaydedilen daha önce bilinmeyen, Şamanlıkla ilgili gizemli metinler de burada keşfedilmiştir. Bunlar, müzede *Altay, Erlik ve Kamlar* adındaki bir klasörde toplanmıştır. Bunun içinde *Erlik'e Şaman törenleri, Gizemli Resimler, Erlik'in Görünüşü, Erlik'e Ayin* gibi dosyalar yer alır (Erkinova, R.M. 2008: 118, Toraman 2022: 682).

Sibirya Bölgeselciliği / Bölgeselcileri ve Sosyo-Politik Bir Figür Olarak Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin

Rusya tarihinin en derin toplumsal, politik ve ekonomik krizlerinden birinin yaşandığı dönemde, özellikle Şubat Devrimi bu krizlerin bütün Rusya'yla birlikte Sibirya'yı da dönüştürme ve yeniden yapılandırmaya yönelik bir fırsat ortaya çıkarmıştır. G.İ. Gurkin'in sosyo-politik bir figür olarak ortaya çıkması ve siyasî bir figür olarak portresinin belirginleşmeye başlaması da bu dönemde olmuştur. Onun sosyo-politik görüşlerinin oluşup şekillenmesinde G.N. Potanin başta olmak üzere "Sibirya Bölgeselciliği" anlayışını benimsemiş Rus bilim adamı, aydın ve sanatçıların önemli bir yeri oluşturur. Sibirya'nın yerel aydınları Potanin'in ışığı altında toplanırlar. Etnograf Grigoriy Nikolayeviç Potanin (1835–1920) Sibirya bölgeselciliğinin başta gelen ideoloğudur. Petersburg'daki üniversite yıllarından itibaren Sibirya sorununa ilgi duymaya başlar. Öğrenci ayaklanmalarına katıldığı için 1861 yılında tutuklanır ve Sibirya'ya sürgüne gönderilir. 1864 yılında Tomsk'a yerleşir. Sibirya Ayrılıkçıları davasında yargılanıp tekrar tutuklanır ve 1871 yılına kadar hapis hane kalır. 1874 yılında sürgün cezası kaldırılır ve bu tarihten itibaren kendisini tamamen bilimsel çalışmalara adar. Sibirya'nın sosyo-kültürel yaşamının gelişmesi için çaba sarfeder. 20. yüzyılın başlarında Sibirya'nın popüler bir simgesi hâline gelir. Ekim 1917'de ilk önce Sibirya bölgesel kongresinde yürütme komitesi başkanlığına, ardından Sibirya bölgecilerinin ilk hükümeti olan Geçici Sibirya Bölge Konseyi'nin başkanlığına seçilir. Ocak 1918'de Potanin, konsey üyelerinin "Bolşevizme yöneldiğini" öne sürerek Geçici Sibirya Bölge Konseyi başkanlığından istifa eder. İç savaş sırasında Potanin, aktif olarak Bolşeviklere karşı mücadele çağrısında bulunur. 30 Haziran 1920'de Tomsk Üniversitesi kliniğinde ölür.



G.İ. Gurkin ve G.N. Potanin (1910)

Gurkin'in sosyo-politik görüşlerinin şekillenmesinde Potanin'in Sibiryaya hakkındaki düşüncelerinin etkisi çok fazladır. Potanin, 29 Haziran 1940 tarihinde "Sibirskaya Jizn" gazetesinin 142 numaralı sayısında Altay'ın Çemal bölgesine yaptığı bir gezinin notları arasında şunları yazmıştır: "... Bu Altay milletini ne bekliyor? Ya iç ve dış düşmanların darbeleri altında kalacak ya da bölgeye getirilen yüksek kültürüne hâkim olup, onu kendi milletinin çıkarları için kullanmayı başaracak, sonrasında da bu kazanımlarını yeni bir ruhla canlandırarak yıkımdan kurtulacak ve Güney Sibiryaya'nın tüm Türk halklarının yeniden canlanmasının başını çekecektir." (Potanin 1910, Ekeyev 2020: 8). Güney Sibiryaya ve Moğolistan'a yaptığı yolculuklarında Potanin sadece yerli halkın sorunlarını görmekle kalmamış, elinden geldiğince sorunlarının çözümünde onlara yardımcı olmaya çalışmıştır. Yerli Altay halkına karşı sosyal adaletsizliklere karşı duyarlı olduğundan 1904 olayları bağlamında tutuklanan Çet Çelpanov'un savunmasına müdahil olmuş ve aktif olarak onun şahsında Burhanistlerin yanında yer almıştır (Kravçenko 2011: 45). Potanin'in Gurkin ve etkileşimde olduğu diğer yerel bölgeselciler üzerindeki etkisini göstermesi bakımından Moğol-Buryat Birliği'nin öncüsü E. Rinçino'nun kendisine 1910 yılında yazdığı mektuptaki şu ifadelerin yeterli olacağı kanaatindeyim:

"Bizi, Moğol-Buryat-Tangutları eziyorlar, toprağı gübrelemek için bizi yağa dönüştürmek istiyorlar, bu da sözde Rus veya Çin menfaatleri adına yapılıyor. Hükümet, tüm kültürel girişimlerimizi doğrudan, âdeta boğarcasına bastırıyor ve Buryatların eğitimi için parmağını bile oynatmıyor... Günümüz Buryat entelektüellerinin payına zor, ancak tarihi ve ilginç bir rol düştü: Kendi halkının tarihinde yeni yollar açmalı, bu yolları işaretlemelidir; onların himayesi ve liderliği altında halk, bilinen ve bilinmeyen geleceğe doğru yürüyor, bu gelecekte zaman zaman aydınlık ve sevinçli ışıklar, zaman zaman da kötü fırtına bulutları görünüyor." (1910).

Rinçino, bütün Sibiryaya aydınlarının pusulası olarak niteleyebileceğimiz Potanin'in 80. yaş günü (1915) dolayısıyla yaptığı konuşmada ise onu; *"fikirsel babamız, tüm Sibiryaya bölgesel zekasının ulusal ayırım gözetmeksizin dedesi"* olarak nitelendirmiştir (Şilovskiy 2020: 125). Gurkin'in de Potanin ve bütün Sibiryaya bölgeselcileriyle ilgili olarak görüş ve düşüncelerinin hatta duygusal bağının Rinçino'nunkilerle aynı olduğunu düşünmemek için bir sebebimiz olduğunu sanmıyorum. Yalnız Rinçino ve Gurkin için değil, bütün yerel Sibiryaya aydınları için Potanin, sadece sevilen bir dost, saygı duyulan bir bilim insanı değil, fikirleriyle Sibiryaya gibi geniş bir coğrafyada farklı etnik grupların aydınlarını etkilemeyi başarmış bir teorisyen ve entelektüeldir.

Gurkin'in ilk sanat eğitimini Altay Manevî Misyonundaki ikon boyama dersleriyle almış olması ve ressam olarak gelişiminin temellerini bu okulda aldığını söylemek mümkün olduğu kadar, sosyo-politik fikirlerinin gelişiminde de Potanin ve Sibiryaya bölgeselcileriyle kurduğu dostluk ilişkisinin bulunduğunu söylemek de mümkündür. Potanin'in fikirlerinden etkilenen bir diğer isim onun çevresinde bulunan etnograf V.İ. Anuçin olmuştur. Anuçin, Altay ulusal canlanmasının liderlerine, bölgelerinde daha fazla siyasî yapılanma için çok cazip bir plan sunar. Ana fikrinin özünde Uranhay (modern Tıva), Hakasya, Dağlık Şorya, Dağlık Altay, Moğolistan Altay'ı hatta Çin Cungarya'sını içeren eski Oyrot Hanlığı'nı aynı sınırlar içinde yeniden canlandırmak vardır. Bu bölgelerde yaşayan halkların ortak etnik kökleri ve ortak bir tarihi kaderi vardı ve bu nedenle Anuçin'e göre, kurulacak Orta Asya Cumhuriyeti'nde birleşebilir ve daha sonra ulusal özerklik kazanmış bir bölge olarak Rusya'nın bir parçası olabilirlerdi (Mihaylov 2014: 3). G.N. Potanin, V.İ. Anuçin, N.M. Yadrıntsev, A.V. Anohin ve G.A. Vyatkin gibi isimlerle ile teorik bir zemine oturmuş olan Sibiryaya Bölgeselciliği anlayışı Gurkin ve Altay enteliyajası aracılığıyla önce Altay Dağ Duması sonra da Karakorum



G.İ. Gurkin ve A.V. Anohin (Anos, 1909)

Hükümeti ile bütün Sibiryada bağımsız bir Türk devleti kurma fikrine evrilmiştir. Bu evrilmenin temelinde Gurkin'in bu isimlerin birçoğuyla kurduğu dostluk ilişkisinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Rusya'nın içinde bulunduğu durum özgürleşme ve özyönetim oluşturma çabası içinde olanlara yeni manevra imkânları sağlamış ve Sibiry bölgeselciliğinin içine eklenen Altay milliyetçiliği eklenildiği yerden çıkmıştır.

G.İ. Çoros-Gurkin'in sosyo-politik görüşlerinin Sibiry bölgeselcilerinin öğretisi altında şekillenmesini Samikova şöyle değerlendirir: "Sibiry bölgeselciliği, başlangıçta 1860'ların başında Petersburg'da Sibiryalı öğrencilerin yerel halk grubu arasında Sibiry ayrılıkçılığı sloganları altında ortaya çıkmıştır. Ayrılıkçı talepler, Sibiry'nın kolonyal durumunun tanınmasını ve bölgenin geliştirilmesi için tedbirlerin belirlenmesini içeriyordu. Potanin'e göre, "Rus devletinin çekim merkezi Sibiry'ya kaymalı" idi. Onun kabulüne göre, tüm separatizm, bölgelerin iklimsel ve etnik özelliklerinden kaynaklanan kültürel özgünlük talebinde bulunmaktan ibaretti. Bu bağlamda, Sibiryalı bölgeselciler A.P. Şchapov, S.S. Şaşkov, N.M. Yadrinsev ve diğerleri, yerel coğrafyayı dönüştürme ve inceleme üzerine büyük planlar yapıyordu. Sibiryalı bölgeselcilerin programı, Sibiry'da aslında henüz oluşturulması gereken yerel, taşralı entelijansiyaya yönelikti ve birkaç madde içeriyordu. Bölgeselciler, Sibiry tarihinin yeniden düşünülmesini ve kolonyal statüsünün değiştirilmesini talep ettiler (Sibiry'nın ayrılması değil, onun Rusya'nın Avrupa eyaletleriyle eşitlenmesi). Bu, göçmen sorununun çözülmesini ve Sibiry'ya sürgünün kaldırılmasını gerektiriyordu. Ayrıca, yerli halk sorununun da çözülmesi gerekiyordu, bu da Sibiry'da yaşayan halkların desteklenmesi ve geliştirilmesi gerektiği anlamına geliyordu. Bölgeselciler, Sibiry toplumunun gelişiminin ana şartı olarak yerel entelijansiyanın, bölgenin öz farkındalığının taşıyıcı ve ifadecisi olarak oluşumunu görmekteydiler. Bu amaçla, Sibiry'da bir üniversitenin açılması öngörülmekteydi. Kendi entelijansiyaları olmadan, Sibiry yerlilerinin asimilasyona uğrayacağına inanıyorlardı. İlk yerli entelijansiya kuşağı, misyoner okullarının mezunlarından oluşmaktaydı. Bölgeselciler, yerli halkın kendi etnik kökenlerini ve bölgesini incelemeleri için eğitilmiş yerlileri çekmeye çalışıyorlardı; böylece Sibiry halklarının maddi ve manevi kültürünü koruyup daha erişilebilir kılmayı hedefliyorlardı" (Samikova 2008: 159-160).

G.N. Potanin başta olmak üzere Sibiry bölgeselcilerinin ana uğrak yerlerinden biri olan Gurkin'in Anos'taki evi Altay hatta Güney Sibiry bölgesinin kültür merkezi olmuştur. 1852 yılından itibaren bölgeyi ziyaret etmeye başlayan Sibiry bölgeselciliğinin teorisyeni ve bu özelliği nedeniyle de "Sibiry'nın Babası" olarak tanınan Potanin, ilk olarak 1908'de, daha sonra 1910 ve 1911'de ve son olarak da 1915'te Gurkin'in Anos'taki evinde kalıp burada zaman geçirmiştir. Potanin için Gurkin'in evi ve Anos, Altay folklorunu ve etnografyasını incelemek için yaratıcı bir laboratuvar olmuştur. 1908'de, "Bu yaz Altaylıların Anos köyündeki evinde, ressam ve dostum Gurkin'in yanında kalacağım. Burada bana Altay masalları toplamamda yardımcı olacak bir ekip var" diye yazmıştı. 1877 yılında Çuy Yolu boyunca seyahat eden Potanin, Ongüday'da konaklar ve yerli halkla (Altay Türkleriyle) ilgili gözlemlerini bir mektubunda şöyle aktarır: "Ongüday'a hâlâ köylü yerli halkın yerleşmesi yasak ve işte bunun sonuçları: Ruslar buraya yerleşeli 25 yıl olduğu hâlde vaftiz edilmiş insanlar hâlâ huş ağacı kabuğundan yapılmış çadırlarda yaşıyor ve çıplak toprakta uyuyorlar. Bir kazandan ve oyulmuş bir kovadan başka eşyaları yok. Ne evleri ne hayvanları ne Rus kıyafetleri ne de Rusçaları var. Vaftiz edilmiş bu insanların Ongüday'a yerleşmelerine izin verilmeli" (Potanin 1989, Kravçenko 2011: 46).

Anos'a gelen yalnızca Potanin değildir; Prof. Dr. B. P. Weinberg, jeolog S.A. Yakovlev, botanikçi V.İ. Vereschagin, müzikolog ve etnograf A.V. Anohin, folklorist N. Ya. Nikiforov ve ressamlar L.P. Bazanova, S.M. Prokhorov ve A.A. Voronina gibi isimler de bu evde kalanlar arasındadır. Gurkin'in bilim, kültür ve sanat merkezi hâline getirdiği Anos'u Potapov, Heidelberg ya da Göttingen'e benzetir. Potanin burada "Saatan" adlı bir şamanın ayinini izlemiş, bir Altay düğününe katılmış ve etnografik veriler toplamıştır (Kravçenko 2011: 47). Şüphesiz Gurkin, Anos'taki evinde

toplana başta Potanın olmak üzere bilim ve sanat insanların yerli halkın sorunlarına karşı duyarlılıklarından ve politik düşüncelerinden etkilenmiş, kendi düşüncelerinin belli bir olgunluğa erişmesinde bu insanlarla yaptığı derinlemesine sohbetlerin büyük etkisi olmuştur. Entelektüel çevresinin Altay'a ve bölgenin sorunlarına samimi ve insanî yaklaşımı Gurkin'i etkilemiş olmalı.

Gurkin'in resmin yanı sıra Altay halk kültürüne, gerçek yaşam kesitleriyle birlikte eski kültür unsurlarını ve efsanelerle birlikte mitolojik öğeleri karakterize etmeye yönelmesinin sebeplerinin temelinde Sibiry'a'nın refahını ve kültürel aydınlanmasını savunan G.N. Potanın gibi bilim adamlarıyla kurduğu dostluk ilişkisi vardır. Gurkin'in Potanın'le birlikte yakın dostluk kurduğu isimler içinde A. V. Anohin ile G.A. Vyatkin'i özellikle vurgulamak gerekir. Gurkin'in tanıştığı ilk entelektüel olan ve başkentte resim eğitimi alması için onu teşvik eden Anohin, yüzlerce Altay halk şarkısını derleyip kayda geçirmiş, Altay halk müziğinden esinlenerek özgün yapıtlar ortaya koymuştur. "Han Altay" ismi çok iyi dost olan Gurkin ile Anohin'in sanatsal yaratıcılıklarının özünü oluşturmuştur. 1921 kışında Barnaul'da Anohin'in eserlerinden oluşan oldukça ilgi gören bir dizi konser düzenlenmiş, bu konserlerde "Han-Altay" süiti, "Han-Erlik" şiiri ve "Talay-Han" oratoryosu seslendirilmiştir.

Gurkin'in dostluk kurduğu, fikirleriyle birbirlerini etkiledikleri isimlerden biri de şair G.A. Vyatkin (1885-1938) olmuştur. Vyatkin, Sibiry'a konusunda ayrılıkçı fikirlere sahip olmasa da Potanın gibi Sibiry'a bölgeselcilerinin fikirlerine yakın durmuş, bu nedenle de Gurkin'le aralarında bir dostluk bağı kurulmuştur. Vyatkin, gelecekte eşi olacak olan Kapitolina Vasilyevna Yurganova ile 1915 yılında, Ulalu'da tanışır. Yurganova, yerel bir tüccarın kızıydı ve babasıyla birlikte Moğolistan ile ticaret yapıyordu. Yurganova, Potanın'in öğrencilerinden biri olarak kabul edilebilir: İkiisi 1910 yılında tanıştılar, Yurganova, Biysk'te liseyi bitirdiğinde "Sibiry'a büyükbabası" (elbette Potanın) onu entomoloji ve etnografiye ilgi duymaya teşvik eder ve onun etkisiyle, gelecekteki Moğolistan olan ilk basılı çalışması olan Ulalu'dan Otgon-Hairhan'a bir yolculuk günlüğü yayınlanır. Dağ manzaralarının etkisi ve bu manzaralar arasında gelişen duygular altında, Vyatkin'in "Altay" adlı lirik serisi şekillenmeye başlar. Altay'ı birkaç kez ziyaret etmiş, Altay'ın doğası ve kültürü üzerine yazılar ve şiirler yayımlamıştır. Bu gezilerden birinde Gurkin'i Anos'taki evinde ziyaret etmiştir. Yıllar sonra kader, Vyatkin ve Gurkin'i Sovyet döneminde bir kez daha bir araya getirir; 1926'da Novosibirsk'te, Gurkin'in sürgünden dönüşünün ardından Sibiryalıları tarafından düzenlenen zafer dolu bir karşılama (sergi) sırasında buluştular. Bu buluşmada sadece anılar canlanmaz; G.N. Potanın'in o meşhur 4. cildi "Denemeler..."in masalsi hikayeleri de canlanır ve Gurkin, Vyatkin tarafından hazırlanan çocuk kitabı "Altay Masalları"nın bir solukta resimler. Vyatkin'in erken dönem şiirlerinde Altay bölgesinin edebî ve sanatsal temaları öne çıkar. "Dağ Geçidi" adlı şiiri yerli bir Sibiry'a halkının (Altay Türklerinin) yok oluşunu işleyen bölgesel bir temayı geliştirir ve şiirdeki "Han Altay" hitabı doğrudan Gurkin'in Han-Altay imgesine dayanır:

*Bir korkmuş hayvanın peşinden giderken,
Şafaktan kan kırmızısına dönen sırtlara bakarım,
Ormanların karanlığına- ve hisseder, inanırım:
Bir zamanlar burada kahramanlar yaşamış.
Şimdi onlar yok. Harap olmuş parçaları gibi
Eski kudretli dağların, büyük dağların-
Onların acınası, güçsüz torunları...
Ama bugün kim onlara kızgınlık gösterebilir?
Yaşamları ne kadar uzaklaştıysa, o kadar zorlaştı:
Aşağılanmış, zelil, esir...
Âh, Han-Altay, ne kadar sevinçli ve acı
Kahramanlarımızı hatırlamak!*

Vyatkin ve Gurkin'in kaderi bir kez de Repressiya yıllarında kesişir. Her ikisi yaklaşık üç ay arayla (Gurkin 11 Ekim 1937'de, Vyatkin ise 8 Ocak 1938'de) Repressiya kurbanı olarak infaz edilirler (Şastina 2020: 46-55).

Gurkin'in sanatının olgunluk zamanları Ekim Devrimi ve İç Savaş yıllarına denk gelir. Yaptığı resimlerle Rusya'da belli bir tanınırlığa ulaşan Gurkin'in hayatında 1917 yılında yeni bir dönem başlar. 1917-1920 yılları arasındaki politik faaliyetleri yalnız sanatını etkilemekle kalmaz, hayatının zor bir sürece girmesine de neden olur. Bu tarihten itibaren politik bir isim olarak da tanınmaya ve çok küçük bir ulusal entelijansiyanın (yerel Altay aydınlarının) temsilciliğini yapmaya başlar. Ressam olarak sanatkârlığının yanında aydın ve politik bir kişilik olması nedeniyle kendini siyasî olayların içinde bulur. Gurkin'in sosyo-politik görüşlerinin oluşup şekillenmesinde ilişkide olduğu iki sosyal grubun etkisi vardır: Birincisi, G.N. Potanin'in başını çektiği Sibirya'da ulusal söylemlerin gelişmesinde etkili olan "Sibirya Bölgeselcileri", ikincisi ise S.S. Safranov, P.S. Habarov, İ.S. Alıgazov ile Argımay ve Mancı Kulcin gibi milliyetçi yerel entelijansiya ve sermaye grubudur. Hatta Gurkin'in bu iki grup arasında bağlantı noktası olduğu da düşünülebilir.

Sibirya'daki yerel halkların özyönetimlerine kavuşma amacı taşıyan idealist Sibirya Bölgeselciliği fikrinin Altay'daki ilk emareleri esasında 1904 yılında ortaya çıkan Burhanizm (Ak Cañ / Ak Süt) hareketinde görülür ve Sibirya Bölgeselciliği fikri Altay bölgesinde kısa zaman içinde etnik Altay milliyetçiliğine dönüşür. Zira, Mihaylov'un vurguladığı gibi, Sibirya Bölgeselcilerinin ideolojik tutumları, yerel kültürü yüceltme ve dünya tarihindeki yerini gösterme arzularına dayanmaktadır². Fakat bütün Sibirya'da yerel aydınların azlığı ve ulusal kadronun yetersizliği gibi nedenlerle Sibirya Bölgeselciliği ideolojisinin sözcülüğünü yapmak G.N. Potanin ve V.İ. Anuçin gibi etnograflara düşmüştür. Anuçin, güney Sibirya halklarını içine alacak Büyük Asya Cumhuriyeti'nin kurulması çağrısında bulunmuştur (Mihaylov 2013: 39-40). 19. yüzyılın ikinci yarısında bazı entelektüeller arasında bireysel veya küçük grupların oluşturduğu toplulukların ortak düşüncesi olarak şekillenen Sibirya Bölgeselciliği fikri, 20. yüzyılın başlarında Sibirya'nın içinde barındırdığı etnisitelerin özyönetim fikirlerinin gelişmesinde postulat hâline gelmiştir. Dolayısıyla bütün Rusya'da olduğu gibi Altay Türkleri arasında da milliyetçiliğin siyasî bir hareket olarak kurumsallaşmış şekillenmesi bütün Rusya'da ulusal hareketlerin yükselişini tetikleyen 1917'deki Şubat Devrimi'nden sonra gerçekleşmiştir. Bir bütün olarak Sibirya'nın ve Sibirya'yı oluşturan daha küçük etnisitelerin gerçeklikleri ve öznitelikleri Sibirya Bölgeselcilerinin (dolayısıyla Gurkin'in) idealleriyle uyumsuz. İsimleri bir çırpıda sayılacak yerel aydın topluluğu ve küçük bir sermaye grubunun iyi niyetli ve samimi olduklarından kimsenin şüphe etmeyeceği, yerel halklara duydukları sevginin tartışılmayacağı etnografların akıl hocalığıyla hedeflerine ulaşmaları bugünden bakınca mümkün gözükmemektedir. Bu etnograflar bölgenin kendilerine sunduğu antik doğallığın cazibesine kapılmış gibidirler. Aynı zamanda yerel halklara duydukları acıma ve merhamet hissi de duygu dünyalarını bir sis örtüsüyle kapsamış durumdadır. Sibirya bölgeselcileri ve yerel aydınların çabaları basit bir soruyu ortaya atmaktadır: Sibirya'nın yerel halkları kendi özyönetimlerini oluşturabilmeleri için yeterli potansiyele sahipler midir? Makalenin ilerleyen kısımlarında üzerinde durulacağı üzere Potanin'in Altay'ın Çemal bölgesini Heidelberg ve Göttingen'e benzetmesi etnograf-folklorist romantizmiyle dahi açıklanamayacak bir durum, en iyi niyetli bakış açısıyla bir "sevgi körlüğü"dür. Potanin, andığı Avrupa şehirlerinin kenar mahallesi bile olmaktan uzak, bilim, sanat ve kültür başta

² 1917 yılında, Rus İmparatorluğu'nun çöküşüyle bağlantılı olaylar, ulusal hareketlerin güçlü bir yükselişini tetiklemiş, İmparatorluğun eski sınırları, yerli halkların konsolidasyonunu ve "egemenleşmelerini" teşvik edecek ulusal fikirler arayışı içine girilmiştir: E.R. Rinçino'nun Buryat-Moğol Cumhuriyeti'ni kurma fikri, A.N. Bökeyhanov'un Alaş Özerkliği'ni oluşturma düşüncesi, V.V. Nikiforov'un "Yakutlar Birliği"ni organize etme önerisi ve çabalarıyla birlikte G.İ. Çoros-Gurkin'in Altay Türklerini kendi özyönetimleri olan ayrı bir bölge (uyezd) olarak tanımlama teklifi ve Güney Sibirya'da bir Türk devleti kurma arzusu bunlardan bazılarıdır (Çernışov-Derendyayeva 2023: 83). Dolayısıyla Gurkin'in teklifini ve bu teklife bağlı olayların gelişimini adı geçen tarihsel olaylar içinde değerlendirmek gerekir.

olmak üzere aralarındaki sınırsız mesafeye rağmen bir Sibiryaya köyünü gerçekten bu şehirlere benzetmekte samimi miydi? Eğer öyleyse bu şehirleri hiç görmemiş Gurkin gibi Sibiryaya'nın yerel aydınları da ona inanmışlar mıydı? Elbette bugün bu soruları tam olarak cevaplayabilmemize imkân yok.

Gurkin'in siyasî faaliyetlerine geçmeden önce bölgenin idarî yapısı ve gelişen siyasî olaylar üzerinde durmak faydalı olacaktır. 1917 Şubat Devrimi gerçekleşene kadar Gorno-Altay bölgesi bağımsız bir idari birim değildi ve Tomsk Guberniyası'nın (Haziran 1917'den itibaren Altay Guberniyası) Biysk Uyezdi'ne bağlıydı. Biysk Uyezdi, 60 'volost'a (idari bölge) bölünmüştü ve bunların yarısından fazlası Gorno-Altay'da yer alıyordu. Tüm Biysk Uyezdi'nin nüfusu 445.793 kırsal ve 32.000 kentsel nüfusa sahipti. Kentsel nüfusun tamamı Biysk şehrinde yoğunlaşmıştı. Şubat Devrimi'yle birlikte tüm ülkede olduğu gibi Biysk Uyezdi'nde de yeni yönetim organları oluşturulmaya başlandı. Öyle ki, 3 Mart 1917'de Biysk şehrinde Belediye Meclisi temsilcileri, toplumsal organizasyonlar kamu kuruluşları (Askeri-Sanayi Komitesi, Yaralılara Yardım Hayır Cemiyeti vb.) işçi ve asker delegelerinin dahil olduğu bir Yürütme Komitesi kurulmasıyla birlikte Biysk Uyezdi ve bağlı bölgelerinde halk toplantılarının yapılarak yürütme komitelerinin oluşturulmasına yönelik seçimler başladı. Yapılan halk toplantılarının oturumlarında bölge halkının duyguları, umutları ve beklentileri net bir şekilde ortaya kondu. Halk toplantılarının kararları, Gorno-Altay halkının yeni yönetimi desteklediğini gösterdi. Gorno-Altay delegeleri, kendi önerilerini gerçekleştirme desteği bulma umuduyla düzenlenen oturumlara katıldılar. Altay delegasyonu ayrı bir kongre düzenlemek için finansal destek de istedi. Tomsk Valiliği Halk Meclisi, Altay Kongresi'nde Altay Yürütme Komitesi seçilmesini önerdi; bu komite Biysk ve Kuznetsk Uyezdleri'ndeki Altay halkının tüm işlerini yönetecekti. Kongre, Biysk ve Kuznetsk Uyezdleri'ndeki yerel yönetim için merkezi bir organ olan Gorno-Altay Duması'nı kurma kararı aldı. Ancak, kongrenin işleyişi sırasında etnik volostların özerkliği kararı bazı katılımcıların itirazına neden oldu. Ulusal kimlik meselesi, ilk aşamada Gorno-Altay'ın bağımsız bir idari birim olarak şekillendirilmesi yoluyla çözülmekteydi. Bu sorunu çözmek için 1 Temmuz 1917'de Biysk şehrinde Altay halklarının temsilcilerinin kongresinde kurulan Altay Dağ Duması (AGD) icra organı olarak faaliyete geçti ve Şubat 1918'e kadar varlığını sürdürdü. Kongrede Altay Dağ Duması'nın üyeleri olarak G.İ. Gurkin, S.S. Borisov, D.M. Tobokov, K. Eguekov seçilirken, A.N. Kozlov, S. Takaçakov, N.Ya. Nikiforov, V.K. Manev, İ.M. Tobokov üye adayları olarak belirlendi. G.N. Potanin ise AGD'nin onursal üyesi yapıldı. AGD'nin personeli kongrede 23 kişi olarak belirlendi. İcra organının merkezi Biysk şehri olarak seçildi. Böylece, kongrenin hemen ardından Altay yerli volostlarının temsilcileriyle AGD üyeleri hem devlet hem de kamu yapıları içinde ulusal sorunları tartışmaya başladılar ve Altaylıların kendi kendilerini yönetme meselesini gündeme getirdiler. Bu gelişmeler neticesinde Dağlık Altay'da milli arayışın ana aşamaları şu şekilde gerçekleşti: Birincisi, Dağlık Altay'ın Biysk İlçesi'nden ayrılarak bağımsız, özerk bir bölge olma ve kendi yönetim organlarını oluşturma mücadelesi; ikincisi, Altay'ı canlandırabilecek bir devlet ve ekonomik yapı oluşturma ve şekillendirme; üçüncüsü, etnik kimlik konsolidasyonunu pekiştiren milli-kültürel bir bileşenin araştırılması ve geliştirilmesi (Gordon 2013: 32-37).

Gelişen bu olayların içinde G.İ. Çoros-Gurkin, 1-6 Temmuz 1917 tarihinde Biysk'te düzenlenen Biysk ve Kuznetsk bölgelerindeki Rus olmayan volostların temsilcilerinin Birinci Kongresinin Ulusal Özyönetim Organının Seçimi'nde (Altay Dağ Duması) başkan seçilir. Duma'nın temel amacı Gorno-Altay'ı bağımsız bir idari bölüme dönüştürmektir. Böylelikle Gurkin'in başkanlığında Altay Türklerinin hatta Sibiryaya'nın kendi özyönetimini oluşturma umutları ortaya çıkar. Potanin, Duma'nın fahri üyesi seçilir. Duma resmî bir iktidar organı değildi ancak yerli halkın büyük bir kısmı tarafından destekleniyordu. Bölgesel tüccarlar Altay Dağ Duması'na kayda değer maddi destekte bulunurlar: Argımay Kulcin 6.000 ruble, Mancı Kulcin 4.000 ruble, Danil Tobokov 300 ruble, Maksim Zyatkov ve Karman Eguekov ise 1.000'er ruble verirler. Yapılan bu maddi

destekler sosyal bir güç olarak sermayenin önemini göstermekle birlikte özyönetim oluşturmak için yeterli olup olmadığı hususu tartışmaya açıktır. Her şeye rağmen bu dönemde Gurkin, siyasî, ekonomik ve kültürel gelişimleriyle ilgili programların hazırlanmasında öncülük yapar. G.İ. Çoros-Gurkin ve Duma sekreteri P.K. Semenov Altay bölgesinin bağımsız bir bölge olarak ayrılması amacıyla hazırladıkları dilekçeyi vermek üzere Petrograd'a giderler. 20 Kasım 1917'de Kuznetsk'te Gorno-Altay bölgesinin yapısının tartışıldığı Kuznetsk Bölgesi Rus Olmayan Halk Meclisi toplantısı düzenlenir. Meclis neredeyse sekiz ay boyunca bu konuyu tartışır. Bu arada Sovyet iktidarı Aralık 1917'de Barnaul'a, Ocak 1918'de ise Biysk'e hâkim olur. Böylelikle Altay bölgesinde iktidar Sovyet sistemine devredilir.

Rusya içinde gelişen olaylar Altay'da da bazı politik değişikliklerin ortaya çıkmasına neden olur. Sovyetlerin bölgede gücünü artırmasıyla birlikte özellikle Biysk bölge yetkilileri ve Zemstvo Meclisi Altay'ın özyönetim oluşturma hususundaki desteklerini geri çekerler. Bunun üzerine Altay Dağ Duması Mart 1918'de Ulalu'da toplanır. Yapılan kongrede Altay halkının kendi kaderini tayin etme sorununun çözülmesi amacıyla yeni bir idari birim olan Karakorum-Altay Bölgesi Hükümetini kurma kararı alınır ve yürütme organının başına da G.İ. Çoros-Gurkin getirilir. "Karakorum Hareketi" temsilcileri Altay bölgesinde iktidarın Sovyetlere teslimi konusunda yetkililere koşulsuz bir destek vermezler. Biysk Konseyi ile çıkan anlaşmazlıklar nedeniyle de 1918 yılının Nisan-Mayıs aylarında bazı köylerde silahlı çatışmalar çıkar. Çatışmalar ancak Batı Sibirya Temsilciler Konseyi'nin çabalarıyla sona erdirilir. Fakat Biysk Bakanlık Konseyi'nin Karakorum Hükümeti'ne karşı olumsuz tavrı Karakorum mensuplarını Bolşevik karşıtı güçlerin arasında yer almaya zorlasa da Karakorum Hükümeti 8 Haziran 1918'de kendisinin yeni kurulan Geçici Sibirya Hükümeti'ne bağlandığını açıklar. Gurkin, 1918 yılının ağustos ayında Tomsk'ta düzenlenen ve Sibirya Halklarının Bildirgesi'nin tartışıldığı Sibirya Bölgesel Duması'nın ikinci oturumuna katılır. Gurkin'in siyasî gelişmelerin aksine askerî olaylarla ilgili, çağdaşları özellikle Karakorum askerî gücünün komutanı V. Zalesskiy, onun rolünün pasif olduğunu ve gerçek hedeflerinin kendisinden gizlendiğini ifade etmiştir. Araştırmacılar ayrıca sanatçının "zayıf karakterli", "Altay'ı sevdiğini söyleyenlere güvenebildiği için saf bir kişi" olduğunu vurgulamış; Altay aydınlarının bir temsilcisi olarak "karşı devrimci güçler için yasal bir kılıf" olduğu yönünde değerlendirmeler de yapmışlardır (Samıkova, 2008: 162). Gurkin ise kendi siyasî rolünü şu şekilde tanımlamıştır: "Henüz sınıf sorunu konusunda bilgili değildim, genel olarak bir sanatçı olarak siyasetle ilgilenmiyordum ve bilgili değildim" (Edokov, 1994a: 106, Çernoşov, Yu.G., Derendyayeva 2023: 84). Hem kendisinin hem de başkalarının onun hakkındaki görüşlerinden anlıyoruz ki Gurkin, mükemmel bir ressam olduğu kadar, mükemmel bir politikacı değildir. Rusya'daki siyasî ve askerî gelişmelerle birlikte Zalesskiy'nin ifade ettiği gibi "saflığı" ve "anavatanına duyduğu sevgi" dolayısıyla kolay kandırılır olması da potansiyelini kullanmasına izin vermez.

Bütün bunlara rağmen Gurkin, kendisini politik olayların içinde bulduğu ve lider olarak öne çıkmaya başladığı zamanlarda kendisine Altay tarihinden mitik bir destek bulur; imzalarında "Çoros" adını da kullanmaya başlar. "Çoros", 15-17. yüzyıllarda Batı Moğol kabilelerinin gerçek "efendileri, soyluları" olan ve Oyrot prenslerinin soyundan geldiği aristokrat bir boyun adıdır. Anlaşılan Gurkin, imzasını bu şekilde değiştirmek suretiyle lider konumunu ve gücünü tarihten aldığını ima etmek ve liderliğini Çoros boyundan "miras yoluyla" aldığını göstermek istemiş, Altay tarihinden devralınan "geleneksel bir lider" olduğunu meşrulaştırma isteği içinde olmuştur (Çernoşov, Yu.G., Derendyayeva 2023: 84). Fakat yıllar sonra Sovyet döneminde kullanılmaktan vazgeçeceği bu ad ve çağrışımları Gurkin'le oğlu Genadiy'in trajik sonunu hazırlayan sebeplerden biri olacaktır. Şüphesiz Cassirer'in üzerinde uzun uzadıya durduğu gibi "Ad, insanı birey kılan ilk şeydir." Cassirer'in Algonkinlerin ad koymayla ilgili tespitini Gurkin'e de uyarlamak mümkündür: "Yaygın bir âdete göre, eğer bir çocuğa dedesinin adı veriliyorsa bu, dedenin çocukta dirildiğine, yeniden bedenlendiğine yönelik bir inancın ifadesidir" (Cassirer 2018: 62). Çoros adıyla da Gurkin, mitsel bir

bilinçle kendini lider hissetme ve hissettirme yolundaki ilk mitik adımı atmak suretiyle kendini tarihin muhteşem zamanlarına ve bu zamanları yaratan atalarıyla ilişkilendirme yoluna gitmiştir. Gurkin'in adına "Çoros" kelimesini eklemesi, Altay Türkleri'nde kişinin varlığı ve yaşamıyla adı arasındaki bağlantıya olan inancın ya da mitsel güdülenmenin son zamanlara kadar devam ettiğini de göstermektedir.

Bütün bu siyasî ve askerî karışıklıklar içinde Gurkin, Karakorum Arması'nın tasarlanması üzerinde çalışır. Ayrıca Altay'da "Gulyaev Müzesi" ve "Potanin Kütüphanesi"nin açılması fikrini ortaya atar. Bu amaçla Ekim ayında, tanınmış bir Sibiryalı bilim insanı olan N.S. Gulyaev'den paleontoloji, arkeoloji, mineraloji koleksiyonları, bilimsel kütüphane ve arşivi satın alır. Onun bu girişimi Altay'ın gelecekteki bölgesel müzesinin temelini oluşturur. Ancak, 12 Aralık 1918'de Karakorum-Altay Hükümeti Başkanı olan G.İ. Çoros-Gurkin Dağlık Altay'ı Rusya'dan ayırmak suçlamasıyla tutuklanır ve Biysk hapisanesine konulur. 30 Aralık 1918'de Rusya İçişleri Bakanlığı Altay eyaletine bağlı Karakorum idari bölgesinin kurulması kararını alır, alınan karar 18 Ocak 1919'da açıklanır. Kararda Karakorum idari bölgesine hangi volostların bağlı olacağı sıralanarak, bölgenin sınırları belirlenir. Ancak 1919 yılının aralık ayında Sibiryalı Devrim Komitesi Karakorum bölgesini tasfiye ederek bölgeyi devrim komitelerinin kontrolüne devreder.³ Bu kararın alınmasında hiç şüphesiz 1919 yılı yazında Altay bölgesinde çıkan Kolçak karşıtı ayaklanmaların etkisi vardır. Aynı yıl, Gurkin ikinci kez tutuklanır. Kolçak Partizanları Kızıl Ordu tarafından yenilgiye uğratılıncaya kadar da Biysk hapisanesinde kalır.



Gurkin'in karakorum hükümeti için tasarladığı amblem. Amblemin temel unsurları, "sonsuzluk" anlamına gelen bir daire içine alınmış üçgen şeklindeki dağlarla onların üzerinde yükselen güneştir. Sembolün üzerinde " "jer-cy", "хан алтай" ve "горно-алтайская обл." ("yer-su" – "han altay", "gorno-altayskaya obl.) Yazılıdır. Amblem daha sonra hareketin mührü olarak da kullanılmıştır.

Bu siyasî olaylar neticesinde Gurkin, arkadaşlarının da telkiniyle 1919 yılında iki çocuğuyla birlikte zorunlu olarak Tıva ve Moğolistan'a göç eder. Kendisi bu yolculuğa nasıl karar verdiğini şöyle anlatır:

Hapisteyken, bazı yoldaşlarımın tavsiyesi üzerine Altay'ı geride bırakmaya karar vermek zorunda kaldım. Her şeyden önce, koleksiyonuma uzun yıllar, enerji, para ve emek harcamış ve Altay halkı için ulusal miras olarak saklamak zorunda kaldığım sanatsal malzememi yağmalamaktan kurtarma göreviyle karşı karşıya kaldım. Bir süre Moğolistan'a gitmeye ve orada bir sanatçı olarak çalışmaya, sanatsal malzemeyi Moğolistan'ın manzaraları ve yaşamıyla desteklemeye karar verdim. Hasta karım ve kızım Angelina'yı Anos'taki evimizde bırakarak, daha değerli sanat malzemelerimle birlikte iki oğlum Vasiliy ve Gennadiy'i yanıma alarak hayatım ve sanatımla ilgili yeni zorluklar ve güçlüklerle yüzleşmek için bilinmeyen bir ülkeye doğru bir yolculuğa çıktım... Beni Moğolistan'a gitmeye zorlayan ölüm veya kendim için yaşadığım korku değildi. Sanatımın devrim ve kargaşa sırasında halk tarafından yağmalanıp yok edilme düşüncesiydi. Amacım, her ne pahasına olursa olsun, Altay halkının kültürel mirası olarak gördüğüm sanatımı korumaktı (Gavrilin, K.N-Simonenko, V.V, 2020: 204).



G.İ. Gurkin (Tannu Tıva, 1920)

³ <https://visit.altairepublic.ru/o-respublike-altay/istoriya-gornogo-altaya/altayskaya-gornaya-duma-karakorumskiy-uezd/>

Zorlu bir yolculuktan sonra ulaştığı Moğolistan ve Tıva'da kaldığı zaman içinde Altay'a duyduğu özleme rağmen sanatı bakımından verimli zamanlar geçirir. Anavatanından ayrılığı neredeyse 6 yıl süren (1919–1925) Gurkin, bu yıllarda yine çok çalışmış, manzaralar, portreler çizmiş, Moğolistan ve Tıva'nın doğasının karakteristik özelliklerini kalem ve boyayla resme aktarma çabası içinde olmuştur. Bu süre içinde Tıva yönetimi tarafından görevlendirilerek halk yaşamından sahneleri tasvir eden manzaralarla etnografik çizimler yapmıştır. Zorunlu göçünün ilk dönemini Moğolistan'da geçirmiş, Eylül 1921'de Moğolistan topraklarına baskın düzenleyen Tıva partizanlarının ünlü lideri Sergey Koçetov'un bir müfrezesiyle birlikte Moğolistan'dan



Tıva Kızı (1920)

Tıva'ya (Kızıl'a) taşınmış ve burada bir Rus okulunda öğretmen olarak çalışmıştır. Çoros-Gurkin'in Tıva'ya taşınmasının ana sebeplerinden biri, 1917 yılından itibaren Kızıl'larla savaşmaya başlayan Çin'in Moğolistan'dan ayrılması için mücadele eden ve Cengiz İmparatorluğunu yeniden yaratmak isteyen Roman Fedorovich von Ungern-Sternberg'in (1886-1921) Moğolistan'da yürüttüğü siyasi ve askerî faaliyetlerinin yarattığı ortamdır. Nitekim, Baron Ungern, Moğolistan'ın Çin işgalinden kurtulması yönünde mücadele ettikten sonra 1920'de Moğolistan'dan Sibiry'a doğru bir sefer başlatsa da yakalanarak Bolşeviklere teslim edilir ve 15 Eylül 1921 tarihinde askeri mahkemeye çıkarılarak aynı gün kurşuna dizilerek infaz edilir. Bunun üzerine Gurkin de Moğolistan'dan Tıva'ya geçmiştir. 1921'den sonra, eserlerinde daha fazla Sovyet teması yer almaya başlar. Hükümetin talebi üzerine, ilk Tuva alfabesi ve "Tannu-Tuva Coğrafyası" adlı ilk ders kitabının taslaklarını yapar ve büyük peyzaj tabloları oluşturur. Geçim sıkıntısı çeker. Çoros-Gurkin'in oğlu Vasiliy Gurkin, yaşadıkları maddi sıkıntıyla ilgili olarak günlüklerinde şöyle yazmıştır: "Babam köylülerin portreleriyle birlikte halılar, hatta muşambalar yapıyor, yerleri boyuyor ve böylece geçimimizi sağlıyordu." Gurkin'in Tıva'da kaldığı süre içinde yaptığı çizimleri günümüze ulaşmış, 1923-1924 yıllarına ait pek çok etnografik doğa çizimi korunmuştur. Bunlar arasında özellikle Tıva şamanizmine ait çizim ve etütleri özellikle ilgi çekicidir (Gavrilin, K.N-Simonenko, V.V, 2020: 201).

Toraman'a göre, Moğolistan ve Tıva'da yaptığı resimlerinin ana teması özgürlük üzerine olmuş ve bu yıllarda yaptığı resimlerini "özgür Altay" olarak adlandırmıştır. Bu yıllardaki resimlerinde Altay dağlarının yer aldığı fon üzerinde bilgelik, sağlık, gücün kaynağı, öfke ve cahilliği yenen sembolik Altay kahramanı gibi anlamlara gelen motifler işlemiştir (Toraman 2018b:95).

Memleketine dönme hayalleri kuran Gurkin, bu amaçla Ekim 1924'te Moskova'daki SSCB Dışişleri Komiserliği'ne bir mektup yazarak evine, yurduna dönmek için izin ister. Yaklaşık bir yıl sonra 1925 yılında anavatanına dönüş izni çıkar ve aynı yıl sonbaharında Altay'a döner. İzin çıkışını ve dönüşünü 1934'teki Nisan ve Haziran aylarında NKVD tarafından yapılan sorgulamada verdiği ifadesinde şöyle anlatır: "*Tanna-Tuva'dan, Sovyet konsolosunun önerisi ve Novosibirsk'ten gelen bir mektup üzerine, Yenisey Nehri boyunca Minusinsk'e, daha sonra vapurla Krasnoyarsk'a ve trenle, resim sergimi düzenlediğim Novosibirsk'e gittim...1925'te Sovyetler Birliği'ne geldim, sonbaharda Novosibirsk'e gittim, orada bir ay kaldıktan sonra Moskova'ya gittim ve dokuz ay Moskova'da yaşadım.*" Dönmesine döner ve hayatına kaldığı yerden devam etmek ister ama bıraktığı Altay eski Altay değildir. Uyum sağlamaya çalışır ve ifadesinde söylediği üzere Gurkin, dönüş yolculuğunda Novosibirsk'te durur ve burada "Sovyet Sibiry" gazetesinin yazı işleri ofisinden kişisel bir sergi düzenleme konusunda yardım alır. 1926 yılında Moskova'da "SSCB Halklarının Hayatı ve Yaşamı" ve "Sibiry Sanat Sergisi" olmak üzere iki büyük sergiye katılır. SSCB'ye dönüşüyle birlikte ismiyle tarihî bir bağ kurduğu ve kendisini Oyrot asaletine bağlayan "Çoros" ismine resimlerindeki imzasında yer vermez. O, artık SSCB ile barışık yaşama imkânları arayan Grigoriy İvanoviç Gurkin'dir. Kendisi açısından durum böyle olsa da birileri için o hâlâ Çoros'tur ve öyle olarak da kalacaktır. O dönemde Halk Eğitim Komiseri olan A. V. Lunaçarskiy, Gurkin'in çalışmaları hakkında şunları yazmıştır:

“Altaylı bir Oyrot sanatçısı olan Çoros-Gurkin’in resim inceliği dikkat çekici, renkleri açısından düpedüz değerli manzaralarını da not edeceğim. Bu kadar gelişmiş bir sanat ustalığının Altay’a nasıl ulaştığını bilmiyorum.” Aynı yıl G.A. Vyatkin’in “Altay Masalları” (Novonikolaevsk: Sibkraizdat, 1926) adlı kitabını tasarlar. Haziran-Eylül aylarında Beluha Dağı’ndaki SSCB Bilimler Akademisi’nin Leningrad Jeolojik Keşif Partisi’nde sanatçı ve rehber olarak çalışır. Sonrasında bir karşı-devrimci olarak seçim oyundan mahrum bırakılıp mülküne el konulsa da 1927 yılında yaptığı başvuru üzerine atölyesi ve evi kendisine iade edilir. Aynı yıl 3-6 Ocak tarihlerinde Novosibirsk’te düzenlenen I. Sibiryaya Sanatçılar Kongresi’ne Ulalu’da (şimdiki Gorno-Altaysk) bir güzel sanatlar okulu açılması için mektup gönderse de kendisi ancak 1931’de Alıgzov’un daveti üzerine geldiği Oyrot Tura’da (şimdiki Gorno-Altaysk) bu sanat okulunu açma fırsatı bulacaktır. 1928’de sanat stüdyosunun onarımı için yerel bütçeden 300 ruble verilir. Aynı yıl Açinsk’teki “Resim, Uygulamalı Sanat ve Fotoğraflar Birinci Bölge Sanat Sergisi”ne katılır.

Gurkin, Moskova’dan dönüşünden hemen sonra, kendisini uzun süre yeni izlenimlerle yükleyen Beluha gezisinde ustaca hazırlanmış manzara eskizleri, düşünceli kompozisyon ve renk çözümleriyle öne çıkan resimler yapmıştır. Anavatanına döndükten sonra siyasî işlerden uzak durarak kendini tamamen sanatsal yaratıcılığa adanmış; resimler yaparak sergiler açmış ve eğitim faaliyetleriyle meşgul olmuştur. 1925’ten itibaren Gurkin, eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha çok zaman ayırmaya başlamış, onun inisiyatifiyle Gorno Altay’da öğrencilere çizim ve resim öğrettiği bir müze ve Oyrot-Tura Sanat Okulu açılmıştır. 16 Mart 1930’da Oyrot Bölge İcra Komitesi ve Çemal Aymak İcra Komitesi Komisyonu, sanatçıdan 49.055 ruble tutarında 484 eskiz ve 971 çizim satın almış ve bunları yasa uyarınca saklanması için yine kendisine teslim etmiştir. Aynı yılın Temmuz-Ekim aylarında, yurtdışına ihraç edilmek üzere etnografik koleksiyonları toplamak ve tanımlamak için Sibiryaya ve Üretici Güçleri Araştırma Derneği’nin Altay Etnografik Seferi’nin bir üyesi olarak çalışmıştır. 1931-1932 yıllarında o zamanki Bölgesel Yürütme Komitesi Başkanlığını yapan, ancak daha sonra Reprisiya yıllarında Gurkin’le birlikte karşı devrimci olmakla suçlanıp yargılanacak olan Alıgzov’un isteği üzerine Oyrot-Tura’da açılan Sanat Okulu’nda* çalışmaya başlamıştır. Bu sanat okulunu düzene sokmak için şehirdeki müzenin ikinci katına yerleşip, orada yaşamaya başlamıştır. 1933 yılında ise bir süre İvanova Kalininova’nın yönettiği Çemal’deki çiftlik ve dinlenme evinde yaşayan Gurkin, 19-20 Şubat 1933 tarihli mektubunda bu çiftlikte geçirdiği zamanı şöyle anlatır:

Çemal Çiftliği ve Dinlenme Evi’nin müdürü olan İvanovna Kalininova’nın daveti üzerine iki ay boyunca Çemal’deki dinlenme evinde kaldım ve beş arşın uzunluğunda ve üç arşın genişliğinde bir tablo olan ‘Kuzey Yönünden Beluha-Ak-Kem Buzulu’ adlı büyük bir tablo yaptım. Tablo çok iyi, canlı renklerle ve canlı bir üslupla yapıldı. Ayrıca, onların isteği üzerine başka bir tablo daha yaparak Moskova’ya, sayın T. Kalininov’a gönderdim. On Yedinci Parti Kongresi’ne bir hediye olarak “Oyrotya, Lenin’in Yolu ve Mirası” adlı tabloyu resmettim. Oyrot Oblastı İcra Komitesi, bu tabloyu XVII. Parti Kongresi’ne benim hediyem olarak Moskova’ya gönderecek veya Oyrotya’da kendi envanterlerine ekleyecek.

Gurkin’in Sovyet rejimiyle barışık yaşamayı arzu ettiğini düşündüğüm bu dönemdeki sakin durum ancak üç yıl sürer. 1934 yılında Güney Sibiryaya’da bir Türk birliği kurarak bağımsız bir Türk devleti kurmayı amaçlayan örgütün üyesi olmakla suçlansa da hakkındaki suçlamalardan aklanıp beraat eder. Geçim sıkıntısı çekmeye başlar. Çektiği sıkıntıları kendi ağzından şöyle dile getirir:

Şimdi resim yapıyorum, bahçeye patates ekiyorum ve yalnız yaşıyorum. Eşim oğlumla birlikte Ulalu’da yaşıyor. Şu anda iki tablo üzerinde çalışıyorum: Birincisi “Dağlardaki Partizanlar”, diğeri ise “Kolektif Çiftçiler”. Uzun zamandır resim yapmadım, şimdi müşterilere resim yapıyorum, çünkü hiçbir geçim kaynağım yok, bölgesel yürütme komitesi tarafından tayinim reddedildi (Erkinova-Şastina 2020: 37).

*Adı geçen okulun tarihçesi ve Gurkin’in bu okuldaki faaliyetleri için bk. Toraman, Ali, (2018a), Altay Türklerinin İlk Sanat Okulu ve Çoros-Gurkin, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 03, Sayı 01, 121-128.

Gurkin'in resimlerinin bir diğer özelliği kendisinin de çağdaşı olduğu sosyo-politik olayların kroniği niteliği taşımasıdır (Tadışeva 2020: 45). Tanna Tıva ve Moğolistan'dan döndükten sonra yaptığı resimlerin adlarına (“Oyrotya, Lenin’in Yolu ve Mirası”, “Dağlardaki Partizanlar”, “Kolektif Çiftçiler” ...) bakarak Sovyet sistemiyle barışık yaşama isteğinde olduğu tahmin edilebilir. Kendisine verilen siparişler de dikkate alındığında anlaşılan o ki Sovyet sistemi de onun sanatından faydalanmak niyetindedir. Bu amaçla 1936 yılında Sovyet Sanatçılar Birliği tarafından Oyrot Özerk Bölgesi'nin kuruluşunun 15. yıldönümü dolayısıyla ve tarım sergisi için bir dizi resim yapmakla görevlendirilir. O, sipariş edilen resimleri yapmakla uğraşırken 11 Ekim 1937'de 67 yaşındayken “Büyük Terör” döneminde hayatı ve çalışmaları yarıda kesilir, devrim sonrası ilk yıllarına dair “hayalleri” affedilmez ve “halk düşmanı” olarak suçlanıp infaz edilerek sanatı ve ona ait her şey yasaklanır (Erkinova-Şastina 2020: 24-39).



Anos'ta kolhoz çiftçilerinin buluşması (1936)

Gurkin, 1932-33'te Sakabe adlı Japon konsolosluğunun yerleşik bir çalışanıyla görüşmek üzere Novosibirsk'e gittiği suçlamasıyla tutuklanır. Ancak ilk sorgulamalarda Gurkin'in o dönemde Gorno-Altaysk dışına çıkmadığı (ayrıca pasaportunun da olmadığı) ve Sakabe'nin Novosibirsk konsolosluğunda çalışmadığı ortaya çıktığından dava düşer. Gurkin, adı geçen davayla ilgili yaşadıklarını ve o dönemdeki hayatına dair bazı bilgileri Saratov'da yaşayan kızı Galina'ya yazdığı mektupta* şöyle anlatır:

Çocuklarımın doğduğu, evimin, bahçemin ve sanat işlerimin olduğu Onos'ta artık kendi küllerimde yalnızım. Tüm hayatım Onos'la bağlantılı ve her ne kadar birçok kişi beni bu yüzden suçluyor olsa da Onos'tan ayrılmıyorum. Onos'a o kadar bağlandım ki hayatımı değiştirmek, onu bırakmak istemiyorum. Gücüm kalmayana kadar Onos'ta yaşamaya ve çalışmaya devam edeceğim. Hayatımın zor, acı bir çalışma talihsizlik olduğunu söylemeyeceğim. Hayır!.. Kişisel olarak benim hayatım güzel bir peri masalıdır!.. Bu yüzden yazıyor ve düşünüyorum; hayatım zengin, güzel bir peri masalı. Biliyorsunuz, Sovyet rejiminin politikalarına karşı çoğunlukla iftira ve ithamlara dayanan çeşitli zulümlerle suçlandım ve yargılandım. İki, üç kez Kızıl Mahkeme'ye götürüldüm. Duruşmada çok sayıda insan vardı ve bana karşı da birçok suçlamalarda bulunuldu. Japonya'dan mektuplar aldığımı, kasıtlı olarak resim yapmadığımı, Sovyet hükümetini tanımayıp ona saygı duymadığımı ve daha fazlasıyla suçladılar beni. Çirkin, kirliliği, hiçbir şekilde anlamsız ve asılsız suçlamalar. Duruşmada açık karakterim sayesinde kendimi savunmak için bir konuşma yaptım; yaptığım konuşmamda Karakorom'daki çalışmalarımı, Kolçak döneminde iki kez tutuklanmamı, hapishaneden nasıl çıktığımı açık ve net bir şekilde anlattım... Anavatanım Altay'a çalışmalarımı proleter iktidar sanatına ve Sovyetlere adamak amacıyla geri döndüm. Fakat Oyrotya'da susturulmaya çalışıldım. Mülklerime, evime, arı kovanlarıma... el konuldu ve ben bir sanatçı olarak arzuyla çalışıp resim yapamadım. Eğer proliter Sovyet iktidarına karşı olsaydım, çevremdeki bu anormal koşullar nedeniyle resimleri -çalışmalarımı-Sanat Galerisi için Oyrot idaresine vermezdim...

Gurkin, mektup boyunca imâ yoluyla da olsa Sovyet sistemiyle barışık yaşamak istediğini, sistemin kendisinden sipariş ettiği resimleri yapmakla meşgul olduğunu, kendisine yapılan suçlamalar ve tanıdığı insanlarla ilişkisini ve özellikle Anos'un tekrar sanat merkezi olması yolundaki isteğini anlatır. Mektubun son bölümü ise kendisinin çiftlik ve günlük hayatıyla ilgilidir. 1918-1919 ve 1932'deki tutuklanmaların ardından onların karanlık ikizi gelir. Gurkin, Mayıs 1937'de tekrar tutuklanır. Suçlamalar tanındıktır; Japonya için casusluk. Fakat önceki yıllara göre soruşturma

* Gurkin'in 9 Ocak 1935'te Anos'tan yazdığı mektubu ilk olarak V.İ. Edokov, “Vozvraşçenie Mastera” (Ustanın Dönüşü, 1994) adlı kitabında yayımlamış, daha sonra Altaydın Çolmonı Gazetesi 26.01.2018 tarihli sayısında tam metin olarak yayımlamıştır. Benim de yukarıda yaptığım alıntılar adı geçen gazeteden alınmıştır. Gurkin'in mektubun başlangıcında 7 Ocak 1935, sonunda ise 9 Ocak 1935 tarihini düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla mektubun 7-9 Ocak 1935 tarihlerinde iki gün içinde yazıldığı anlaşılmaktadır.

yöntemleri çok daha etkili hâle geldiğinden tutuklanmasından bir ay sonra Gurkin, otuz yedi yıl önce G.N. Potanin tarafından işe alındığını bildiren bir itirafı imzalamak zorunda kalır⁴:

1900 yılında Altay'da yaşarken sanatsal çalışmalarla uğraştım. O zamanlar Tomsk şehrinden etnograf Potanin adında bir tanıdık bana geldi. Siyasi konulardaki konuşmalarda Altay'daki Rusların sistematik olarak uyguladığı sömürgeci politikaya karşı hoşnutsuzluğunu dile getirdi. Potanin ile tekrar tekrar yaptığım görüşmeler milliyetçi görüşlerimi güçlendirdi ve Ruslara karşı nefreti körükledi. Potanin beni Sibirya'nın özerkliği için mücadele eden bir örgüte katılmaya davet etti ve ben de kabul ettim. 1901 yılında Petrograd Sanat Akademisi'ne gittim. Orada Potanin ile tekrar görüştim. Potanin bana örgütün işleri hakkında yaptığımız konuşmamızı hatırlattı ve bana Japonya'nın bir temsilcisiyle görüşmek isteyip istemediğimi sordu. Kabul ettim. Bu konuşmadan kısa bir süre sonra Japon bir adam geldi. (Soyadını unuttum) daireme geldi, Altay'daki faaliyetlerimi sordu ve Potanin'in kendisine benden bahsettiğini söyledi, adamı olarak beni sorumlu bir görev üstlenmeye davet etti. Ona göre Altay halkının otokrasiden kurtuluşunda belirleyici bir rol oynayacaktı... Japonlar bana yaz tatillerinde Altay'a gitme görevini verdi, orada bana verilen görevi yerine getirecektim...

Grigory Gurkin'in itirafçı ifadesinden

Gurkin açısından, kendisini içinde bulunduğu koşullar göz önüne alındığında, uzun süre önce ölmüş bir kişi (Potanin 1920'de öldü) aleyhinde ifade vermek ve yaşayanların isimlerini anmamak asil bir davranıştı. Ancak en büyük oğlu Gennadiy bu trajik sondan kurtarılamaz; o ve babası 11 Ekim 1937'de vurularak infaz edilmişlerdir. Böylece peri masalı olarak tanımlandığı hayatı trajik bir şekilde son bulur. Diğer oğlu Vasiliy ise Uzak Doğu'ya gitmesi ve soyadını değiştirmesi nedeniyle hayatta kalmayı başarmıştır (Dudukina 2020).

Altay Türklerinin Kurucu Lideri olarak Çoros-Gurkin İmajının Ortaya Çıkışı

11 Ekim 1937'deki infazından sonra G.İ. Gurkin neredeyse unutulmuş, entelektüel ve politik anlamda âdeta hiç yaşamamış gibi göz ardı edilmiş olmasına rağmen ona duyulan ilgi 1956'da aklanmasıyla başlayıp, 1991'de SSCB'nin dağılmasıyla birlikte yeni bir düzeye ulaşmıştır. Sibirya'daki milliyetçilik olgusunu değerlendiren D.A. Mihaylov, Gurkin'in Altay ulusal söyleminin bir özeti hâline geldiğine vurgu yaparak onun Altay (hatta Sibirya) milliyetçiliğine ait sembolik potansiyelini dört ana grupta değerlendirir: Birincisi Gurkin, tüm çalışmalarını Altay'a ve Altay halkına adanmıştır. Bu sayede cumhuriyet sakinlerinin zihninde kayıtsız şartsız "kendilerinden biri" olarak algılanmış ve bu imaj aracılığıyla genel olarak Altay ile özdeşleşmesini sağlamıştır. Daha büyük bir toplulukla özdeşleşmenin temelinde aidiyet miti mevcuttur. Gurkin'in kendisi de örneğin mülkünün avlusunda at kafataslarından bir pagan tapınağı inşa ederek etnik kökenini vurgulamaya çalışmıştır. İkincisi, Gurkin'in sanatçı olarak ününün Altay'ın çok ötesine geçmesi çok önemlidir. Gurkin, âdeta kollarında ölen İ.İ. Şişkin, G.N. Potanin, V.Ya. Sişkov, G.D. Grebenşçikov gibi çağdaşları olan birçok ünlü kültürel figür ile kişisel tanıdıklığı ve dostluğu sayesinde yüzyılın başında başkent'in entelektüel çevrelerinde Doğu'ya duyulan genel hayranlık, onun eserlerine olan ilginin yayılmasına da katkıda bulundu. Sanatçının tüm Rusya çapındaki şöhreti, figürüne evrensel bir önem kazandırmıştır. Bu durum, onunla özdeşleşmeyi prestijli hâle getirerek, Altay sakinlerinin kendilerini dünya kültürel sürecinin bir parçası gibi hissetmelerine olanak sağlamıştır. Üçüncü olarak, Gurkin'in sosyal ve siyasî faaliyetleri neticesinde devlet adamı olarak ortaya çıkışı Altay ulusunun oluşumunun başlangıcı ile bağlantılıdır. Pan Altay liderinin hırsları ve Gurkin'in güçlü Cungar klanıyla özdeşleştirilmesi çağrısında bulunan Çoros takma adıyla da bağlantılıdır. Bu, Gurkin'in imajını kurucu baba, demiurgos ve patron motifleriyle tamamlar. Dördüncü olarak ise Gurkin'in hayatının trajik sonu doğal olarak halk arasında ona karşı büyük bir sempati uyandırmıştır (Mihaylov 2014: 5).

Ekeyev'in haklı tespitine göre ise Gurkin'in sosyo-politik görüşlerinin oluşup şekillendiği 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Altay kültüründe iki ana gelişim çizgisi mevcuttu. Birincisi Cungar Hanlığından miras kalan Moğol Budizmi etkisiyle ortaya çıkan Burhanizm (Ak Cañ / Süt Cañ), diğeri ise 19. yüzyılda başlayıp Rus kültürü etrafında şekillenen ve daha çok Ortodoks kilisenin hakimiyeti

⁴ <https://altaicholmon.ru/2018/01/26/teper-ya-odin-na-rodnom-pepelishe/>

etrafında şekillenen hayat tarzı (Ekeyev 2020: 7). Gurkin'in şahsında bu iki dünya görüşü birbiriyle çatışmaz. Aksine birbirini besler. Tam da Potanin'in sözlerinde ifadesini bulduğu üzere Gurkin'in şahsında bölgeye gelen yüksek kültüre hâkim olmayı ve yeni atılımlar yapmayı başaracaktır. Bu atılımların ilki (bana göre birincisi 1904'te ortaya çıkan Burahanizm hareketidir) Gorno Altay Dumasının teşekkülü ve hemen peşinden Karakorum Hükümetinin kurulmasıdır. Şubat 1917'de Rusya'da yaşanan devrim neticesinde Rus olmayan halkların kendi kaderlerini kendilerinin tayin etmesi gerektiğiyle ilgili bir süreç başlamış oldu. Bu amaçla Güney Sibirya'da başlayan hareketle Gorno Altay Duması kuruldu. 1917 yılı Temmuz'undan 1918 yılı Şubat'ına kadar Gurkin'in başkanlık ettiği Gorno Altay Duması resmî bir yönetim organı olmamış olmasına rağmen, yerel yönetim organlarının tipik işlevlerini yerine getirmiş, toplumun desteğini almış ve Altay halkının ulusal-bölgesel özgürlük haklarını savunmaya başlamıştır. Onun faaliyetlerinin ana sonucu, otonom Gorno-Altaysk (bugünkü Altay Cumhuriyeti'nin) bölgesinin sınırlarını ve topraklarını belirleme çalışmaları olarak kabul edilmelidir (Çedurova 2020: 13). 1917-1918 yıllarından sonra Gurkin'in sosyo-politik anlayışında değişim ve gelişim süreci resimlerdeki imzasında da kendini gösterir. Bu tarihlere kadar Gurkin, resimlerini "Altaylı Gurkin" şeklinde imzalarken, bu tarihten sonra Sibiryalı etnik kökenini vurgulamak için "Çoros" imzasını da kullanmaya başlamıştır.

1980'li yıllara kadar uzun süre boyunca yerli (Altaylı) araştırmacılar, G.İ. Çoros-Gurkin'in toplumsal-politik faaliyetlerini hatalar ve yanlışlarla dolu olarak değerlendirdiler. Gurkin'in hayatı ve sanatı üzerine çalışmalar yapan V.İ. Edokov bu durumu şöyle açıklıyor: "Sınıfsal koruma içgüdüsünün, daha eski bir millî koruma içgüdüsünü ustaca değiştirmesi, tarihsel gerçekliğin gerçek resmini o kadar bozdu ki, Gurkin'in devrim yıllarındaki eylemleri gerçekten de hatalı, doğaya aykırı ve onun hayalini kurduğu ve hayatını adadığı şeylerle tamamen çelişir gibi görünüyordu." Ancak zamanla, çoğu belge ve mektupların yayımlanmasıyla o dönemin gerçek hikâyesi açığa çıktı ve Gurkin'in politik görüşlerinin evrimi, niyetleri ve bir milli hareket lideri olarak davranışları açıklığa kavuştu (Samikova 2008: 159). Sanatçının Altay Türklerinin ve Altay'ın manevi dünyasının bir parçası olmasıyla birlikte asıl biyografisinin ölümüyle birlikte başladığını söylemek mümkündür.

Gurkin'in 1956'da aklanmasıyla birlikte hakkındaki ilk bilimsel çalışma 1958'de G.A. Obratsov'un hazırladığı kırk sekiz sayfalık biyografik çalışmadır. Bu küçük kitap resimlerin envanter numaraları, icra teknikleri ve boyutlarıyla birlikte resim, eskiz ve çizimlerin bir listesini içermektedir. Kitap, bilgi eksikliği nedeniyle bir dizi yanlış veri ve sonuçlar içermesine rağmen, Sovyet döneminde yeni nesil Altay Türkleri ünlü yerli ressam hakkında ilk kez bu kitap sayesinde bilgi sahibi olmuşlardır (Erkinova 2020: 13). 1967 yılında ise Gurkin hakkında ilerleyen yıllarda yapacağı çalışmaların öncüsü olarak V.İ. Edokov, sanatçının hayatına ve çalışmalarına adanmış kırmızı kaplı küçük bir kitap yayımlar. Kitapta bilhassa Gurkin'in ölümüyle ilgili belirsizlikler olmasına rağmen çalışmaları hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir. Ölümü içinse sadece; "Ekim 1937'de G.İ. Gurkin öldü" şeklindeki askıda bırakılmış bir ifade yer almaktadır (Filipova 2020: 127). Sanatçının toplum hafızasına yeniden geri dönüşünü imleyen eserlerden biri de Altay Türkleri arasından yetişen ilk sanat tarihçisi ve eleştirmeni V.İ. Edokov'un "Master iz Anosa" (Anos'taki Usta, 1984) adlı eseri olmuştur. Her iki eserin yayımlanma tarihi değişen sosyo-politik durumların göstergeleri olarak kabul edilmelidir.

Gurkin'in eserlerinin önemli bir kısmının muhafaza edildiği Gorno-Altaysk'taki ulusal müzedekilerin restorasyonu ile ilgili 1960'lı yıllarda çalışmalara başlanmış ve 1988 yılına kadar 190 eseri restore edilmiştir (Erkinova 2020: 15). Sanatçının aklanmasını takip eden yıllarda hakkında bilimsel çalışmaların yapma ve eserlerini restore etme sürecinin başlaması ve bunların SSCB döneminde gerçekleşmesi Gurkin'in sanatsal gücünü göstermesi bakımından önemlidir. 1991 yılında SSCB'nin dağılmasıyla birlikte Gurkin hakkında yapılan her türlü çalışmanın sayısı artık binleri aşmış durumdadır. Bu durum Altay Türklerinin Gurkin'e ve onun düşüncelerine duyduğu ihtiyacın da göstergesidir aynı zamanda. Ocak 1991'de, doğduğu yer olan Gorno-Altaysk'ta ve yine aynı yıl çalışmalarının önemli bir kısmını



Gorno-Altaysk'taki G.İ. Çoros-Gurkin Anıtı

gerçekleştirdiği Anos'ta adına düzenlenen konferanslardan itibaren Altay Türkleri için Gurkin adı sembolik bir anlam kazanmıştır. 1991 yılının Nisan ayında, müzenin tarihinde önemli bir olay gerçekleşmiştir: Uzun yıllar süren bir davanın ardından, SSCB Kültür Bakanlığı'nın 14.08.1990 tarihli kararnamesiyle 31 adet Gurkin tablosu Barnaul'dan Gorno-Altaysk'taki müzeye iade edilmiştir. 17 Mayıs 1991'de müzede "İade Edilen Şaheserler" adlı bir serginin açılışı gerçekleştirilmiş ve böylece Gurkin'in eserleri yıllar sonra ilk kez anavatanında sergilenmiştir.

1945 yılında Gurkin'in 484 resmi ve 20 albümdeki çizimlerinin 2788'i, Oyrot Özerk Bölgesi için NKVD'nin arşiv bölümünden bölge müzesine transfer edilmiş, kendisi ise ölümünden on dokuz yıl sonra 29 Mart 1956'da Altay Bölge Mahkemesi Başkanlığı tarafından üzerine atılı suçlardan aklanmıştır. Fakat adı üzerindeki "milliyetçi ve karşı devrimci" karalaması uzun yıllar boyunca devam ettiğinden Anos'taki evi ve atölyesinin müzeye dönüştürülmesi de uzun yıllar sonunda ancak 12 Ocak 2006'da gerçekleştirilmiştir. Böylelikle neredeyse yüz yıl önce Potanin'le birlikte diğer bilim ve sanat insanlarının toplandığı bir merkez olan Gurkin'in evi tekrar asıl işlevine döndürülmüştür. Bununla birlikte 1992 yılında sanatçının doğum gününde yaratıcı çalışmalarda en iyi kişilere verilmek üzere, "Altaydın Çolmonı" gazetesinin öncülük ettiği Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin adına "Cumhuriyet Halk Ödülü" verilmesi kararı alınmış, ilk ödül de tarih bilimcisi olan G.P. Samayev'e verilmiştir. Ocak 1995'te Gorno-Altaysk'taki ana caddelerden birine G.İ. Gurkin'in adı verilmiş, 5 Temmuz 2006'da ise Gorno-Altaysk'taki G.İ. Gurkin anıtının açılışı gerçekleştirilmiştir. Gorno-Altaysk havaalanına adının verilmesi kamuoyuna sunulmuş olsa da bu düşünce maalesef gerçekleşmemiştir. Altay Cumhuriyeti'nde yapılan bu etkinlikler aracılığıyla Gurkin'in anavatanı için önemi ve büyüklüğü konusundaki düşünceler teyit ediliyor, onun sanat, fikir ve siyasî hayatının derinliklerine iniliyor, böylelikle toplumsal hafızada ve gelecek kuşakların gözünde kalıcılığının sağlanmasına katkıda bulunulmaya çalışılıyor.

1991 yılından sonra gerçekleşen bu gelişmeler Gurkin imajını kurumsallaştırma ve kamuoyu bilincine aktarılmasını sağlama amacını taşımaktadır. Aynı zamanda Altay Cumhuriyeti'nin tüm eğitim ve sosyo-politik kuruluşları düzenli olarak sanatçının adının şu ya da bu şekilde anıldığı etkinlikler düzenlemektedir. Gurkin'in infaz edildiği tarih olan 11 Ekim Gorno-Altay'da Repressiya kurbanlarını anma günü olarak kabul edilmiştir. 1917-1920 yılları arasındaki mücadelesinde dönemin şartları gereği her ne kadar başarısız olmuş olsa da Altay Türklerinin gönüllerine özyönetim ve özgürlük düşüncelerinin düşmesine neden olmuştur. Hakkında çalışmalar yapan araştırmacıların bir kısmına (Şastina 2015, Çernoşov, Yu.G., Derendyayeva 2023: 84) göre Gurkin, misyoner okulunda ikon boyayan bir çocuktan mitolojik ve mistik bir dönüşüme uğrayarak "Genius Loci / Geniy Mesta"ya ("Yerin Dehası" veya "Yer İyesi") dönüşmüştür. Resimlerinde iyelerle (en çok da dağ iyeleriyle) çevrelenmiş ruhların ülkesi Altay'ı resmederken, kendisi bu ülkenin ruhlarından biri hâline gelmiştir. Bugün, onun sesi, tutkuyla bağlandığı Altay dağlarında güçlü bir şekilde yankılanmaya devam etmektedir.

Şüphesiz her insanın kendi öz benliğini oluşturma süreci kişisel hayatının bir sonucudur. Gurkin'in de öyle. Misyoner okulunda başladığı öz benliğini oluşturma süreci İ.İ. Şişkin ve Petersburg Sanat Akademisi'nde aldığı akademik sanat eğitimiyle devam etmiş, açtığı sergilerle sanatçı yüzü görünür ve tanınır olmuş; 1917'de Altay Dağ Meclisi'nin, 1918'de Karakorum Hükümeti'nin başkanlığını yapmasıyla eylemleri başka bir yöne evrilmiş, bu siyasî faaliyetleri neticesinde Tıva ve Moğolistan'a zorunlu göçe mecbur olmuş, Kolçak ve Sovyet yönetimi tarafından tutuklanmış ve nihayet 11 Ekim 1937'de oğluyla birlikte infaz edilmiştir. Başarılar, trajediler, uğranılan haksızlıklar, zorunlu göçler ve infaz. Özellikle 1917-1920 yılları arasında bölgede yaşanan siyasî karmaşa içinde özgür ülke hayali elbette gerçekleşmez ama ölümünden sonra dönüştüğü tarihsel figürüyle Gurkin, halkının yeni bir düşünce arayışlarında onlara rehberlik etmeye ve geleceklerine dair düş kurduurmaya başlamıştır. Kendini gerçekleştirme çabasındaki her türlü eylemleri sırasında aldığı yoldaki ayak izlerini şimdi Altay Türkleri takip ediyor.

KAYNAKLAR

- Cassirer, Ernst, (2018), *Dil ve Mit*, (Çev. Onur Kuzgun), Pinhan Yay., İstanbul.
- Çedurova, E.M., (2020), Çoros Gurkin i Altaysakaya Gornaya Duma, *G.İ. Çoros Gurkin i Sovremennost*, Gorno-Altaysk, 9-13.
- Çernoşov, Yu.G., Derendyayeva, A.D., (2023), Hudojnik v Politike: Evolyutsiya Obraza G.İ. Çoros-Gurkina Kak Obşçestvo-Politiçeskogo Deyatelya, *Perm University Herald. Political Science*, Vol. 17. №2., 82-90.
- Dilek, İbrahim, (1997), Altay Curokçı (Ressam) Grigory İvanoviç Çoros Gurkin ve Han-Altay Tablosu, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, S.4, 179-186.
- Dudukina, Lena, *Grigoriy Gurkin "Şpionaj v Polzu Yaponii" Rasstrel "Altayskogo genia"*. URL: <https://secrethistory.su/2190-grigoriy-gurkin-shpionazh-v-%20polzu-yaponii-rasstrel-altayskogo-geniya.html> (Erişim Tarihi: 07.04.2024).
- Edokov, V.İ., (1967), *G.İ. Gurkin: Oçerk o Jizni i Tvorçestve*. [Barnaul]: Alt.kn.izd-vo, 118 s.
- Edokov, V.İ., (1984), *Master iz Anosa*, Barnaul.
- Edokov, V.İ., (1994a), *Vozvraşçenie Mastera*, Gorno-Altaysk, 263 s.
- Edokov, V.İ., (1994b), G.İ. Çoros-Gurkini i Altayskaya Hudojestvannaya Kultura XX Veka, *Materiali i Kulture Respubliki Altay*, Gorno-Altaysk, 3-9.
- Ekeyev, N.V, (2020), Kultura Altaytsev Vo Vtoroy Polovine XIX – Naçale XX Vekov: Traditsii i Noşvestva, *G.İ. Çoros Gurkin i Sovremennost*, Gorno-Altaysk, 5-8.
- Erkinova, N.V., (2020), Muzeynaya Prezentatsiya Hudojestvennogo Naslediya G.İ. Gurkina: İz Opıta Rabotı Nad Novoy Ekspozitsiey, *G.İ. Çoros Gurkin i Sovremennost*, Gorno-Altaysk, 13-24.
- Erkinova, R.M, (2008), Şamanskiy Mir v Risunkah G.İ. Çoros-Gurkina, *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, (316), 80.
- Erkinova, R.M.-Şastina, T.P., (2020), Letopis Jizni i Tvorçestva G.İ. Gurkina, *G. İ. Çoros Gurkin Sovremennost*, Gorno-Altaysk, 24-38.

- Filipova, O.N., (2020), İskusstvo G.İ. Gurkina (1870-1937) Hudojnika i Literatora, *Molodiy Vçenyi*, No, 8 (84), 126-132.
- Gavrilin, K.N-Simonenko, V.V., (2020), Mongolskiy Period Tvorçestva Grigoriya İvanoviça Çoros-Gurkina: v Poiske İdeynih İstokov, *Dekorativnoe İskusstvo i Predmetno-Prostranstvennaya Sreda. Vestnik MGHPA*, 191-206.
- Gordon, E.V., (2013), Deyatelnost Altayskoy Gornoy Dumı Kak Odnogo iz Organov Vremennogo Pravitelstva na Territorii Gornogo Altaya v 1917-1918, *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Üniversiteta. İstoriya*, No. 6(26)., 32-37.
- Kindikova, N., (1994), O Poetike Proizvedeniy G.İ. Çoros-Gurkina, *Materialı Po İstorii i Kulture Respubliki Altay*, Gorno-Altaysk, 19-22.
- Kravçenko, G.G., (2011), G.N. Potanin i Altay: *Hronika i İtogi Prebivaniya*, *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta İstoria*, No: 2 (14), UDK 957.11 (1-925.15), 44-48.
- Mihaylov, D.A., (2013), Altayskiy Natsionalizm i Arheologiya, *Etnografiçeskoe Obozrenie*, No: 1, 37-51.
- Mihaylov, D.A., (2014), Natsionalniy Diskurs v Sibiri: G.İ. Gurkin i Altayskiy Natsionalizm, *İnternational Journal of Russian Studies (IJORS)*, İssue No. 3 (2014/1), 1-7.
- Obraztsov, G.A., (1958), *G.İ. Gurkin – Altayskiy Hudojnik-Peyzajist*, Gorno Altaysk, 48 s.
- Potanin, G.N., (1889), *Pisma*. İrkutsk: İzd-vo İrkut. Un-ta, T.3.
- Potanin, G.N., (1910), *Çemalskom Tupike*, Sibirskaya Jizn, Nu: 142.
- Samıkova, İ.V., (2008), Hudojnik i Revolyutsiya (Obşçestvenno-Politeçkaya Deyatelnost G.İ. Çoros-Gurkina), *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Politologiya Mejdunarodniye Otnoşeniya*, Ser. 6, Vıp. 2, 159-164.
- Şastina, T.P., (2015), G.İ. Çoros-Gurkin: Ot Obraza Sovremennika – k Genius Loci v Literature XX v. Statya II, *Mir Nauki, Kulturi, Obrazovanniya*, 5 (55), 377-380.
- Şastina, T.P., (2020), Altay Poeta G.A. Vyatkina-Vzglyad Skvoz Obraznuyu Sistemü Hudojnika G.İ. Gurkina, *G. İ. Çoros Gurkin Sovremennost*, Gorno-Altaysk, 46-55.
- Şilovskşiy, M.V. (2020), Problema Natsionalno-Territorialnoy Avtonomi v Sibiri v Period Sotsialnogo Katakliizma 1917 g. (Mart-Dekabr), *Peterburgskiy İstoriçeskiy Jurnal*, No. 1, 123-135.
- Tadişeva, N.O., (2020), Hudojestvennoe Tvorçestvo G.İ. Gurkina: Traditsiya, Sakralnost Kulturnoe Nasledie, *G. İ. Çoros Gurkin Sovremennost*, Gorno-Altaysk, 43-45.
- Toraman, Ali, (2018a), Altay Türklerinin İlk Sanat Okulu ve Çoros-Gurkin, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 3, S. 1, 121-128.
- Toraman, Ali, (2018b), Grigoriy İvanoviç Çoros-Gurkin (Hayatı, Eserleri ve Altay Türklerinin Bağımsızlığı İçin Mücadelsi), *Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl 3, No.1, 90-98.

Toraman, Ali, (2022), Altaylı Ressam Çoros-Gurkin'in Eserlerinde Altay Şamanizmi, *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C.4, S. 8, 679-696.

İnternet Kaynakları

<https://visit.altairepublic.ru/o-respublike-altay/istoriya-gornogo-altaya/altayskaya-gornaya-duma-karakorumskiy-uezd/> (Erişim Tarihi: 09.04.2024)

<https://altaicholmon.ru/2018/01/26/teper-ya-odin-na-rodnom-pepelishe/> (Erişim Tarihi: 15.04.2024)

<http://www.altai-photo.ru> (Erişim Tarihi: 11.05.2024)