



Zeitschrift für die Welt der Türken
Journal of World of Turks
ISSN 1868-8934 (Online) ISSN 1869-2338 (Print)

Vol. 13, No. 3 (2021)

Online Version

ZfWT

Vol. 13, No. 3 (2021)

Zeitschrift für die Welt der Türken

Journal of World of Turks [Türklerin Dünyası]

**Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks
[ZfWT]**

Deutschtürken Verband [Vr. 205808]

Institut für die Welt der Türken

Pelkovenstr. 139

80992 München Germany

editor@dieweltdertuerken.org

www.dieweltdertuerken.org - www.zfw.org

ISSN 1869-2338 (Print) ISSN 1868-8934 (Online)

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT] is a multidisciplinary, peer-reviewed journal, publishes research papers in the fields of social sciences (linguistics, literature, culture, sociology, education, philosophy, history, arts, etc.). ZfWT is published in both printed and online versions.

The views expressed in all contributions to the ZfWT are those of the individual authors and do not necessarily represent the views of the Board of Editors or the Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

All contributions are under copyright and protected by Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

Editorial Team

Editor-in-Chief: Prof. Dr. Necati DEMİR (Turkey)

Editors: Assoc. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT (Turkey), Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ (Turkey)

Section Editors: Prof. Dr. Ahmet BURAN (Turkey), Prof. Dr. Gürsel UYANIK (Turkey), Prof. Dr. Şener BAĞ (Turkey), Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN (Turkey), Prof. Dr. Seyfeddin RZASOY (Azerbaijan), Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Prof. Dr. Robert LANGER (Germany), Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Turkey), Prof. Dr. Didem ATİŞ ÖZHEKİM (Turkey), Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI (France), Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Turkey), Prof. Dr. Mehmet ÖZ (Turkey), Prof. Dr. Mehmet Zeki İBRAHİMGİL (Turkey), Prof. Dr. Mustafa TALAS (Turkey), Prof. Dr. Havva ENGİN (Turkey), Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN (Turkey), Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK (Turkey),

Prof. Dr. Hasan ONAT (Turkey), Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU (Turkey), Prof. Dr. Çağatay ÖZDEMİR (Turkey), Prof. Dr. Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Prof. Dr. Qosimjon Sodiqov (Özbekistan)

Board of Directors

Prof. Dr. Necati DEMİR (Turkey), Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Zeki GENÇ (Germany), Noreddin Mohamad ESSAM (Germany), Doç. Dr. Osman Kubilay GÜL (Turkey), Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT, Dr. Öğr. Üyesi Celal Can ÇAKMAKCI (Turkey),

Advisory Board

Prof. Dr. Robert LANGER (Germany), Prof. Dr. Gürsel UYANIK (Turkey), Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Germany), Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Prof. Dr. Havva ENGİN (Germany), Prof. Dr. Fadıl HOCA (Republic of Macedonia), Prof. Dr. Mustafa TALAS (Turkey), Prof. Dr. Turgut TOK (Turkey), Prof. Dr. Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Assoc. Prof. Dr. Benedek PERİ (Hungary), Assist. Prof. Dr. Osman Kubilay GÜL (Turkey), Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ (Turkey)

Scientific Advisory Board

Prof. Dr.:

Necati DEMİR (Turkey), Robert LANGER (Germany), Michael JOHN (Austria), Galina MIŠKINIENE (Lithuania), Ekrem CAUSEVİC (Croatia), Fadıl HOCA (Republic of Macedonia), Amina Siljak JESENKOVIC (Bosnia and Herzegovina), Bernt BRENDAMOEN (Norway), Mustafa SAFRAN (Turkey), İrfan MORİNA (Republic of Kosovo), Gülşen SEYHAN ALIŞIK (Turkey), Mehmet Ali AKINCI (France), Seyfeddin RZASOY (Azerbaijan), Serap BUYURGAN (Turkey), Violeta DİMOVA (Republic of Macedonia), Ahmet BURAN (Turkey), Gürsel UYANIK (Turkey), Havva ENGİN (Germany), Mehmet ŞAHİNGÖZ (Turkey), Arif ÜNAL (Turkey), Adem EFE (Turkey), Murat YILDIZ (Turkey), Yılmaz ÖZBEK (Turkey), Mehmet ÖZ (Turkey), Sevin ALİL (Republic of Macedonia), Nazım Hikmet POLAT (Turkey), Tahsin AKTAŞ (Turkey), Nazım İBRAHİM (Republic of Macedonia), Turgut GÖĞEBAKAN (Germany), Altan ALPEREN (Turkey), Mustafa KOÇ (Canada), Ali Osman ÖZTÜRK (Turkey), Şener BAĞ (Turkey), Mustafa YAĞBASAN (Turkey), Ülkü ESER ÜNALDI (Turkey), Cemal YILDIZ (Germany), Mehmet SAĞIR (Turkey), İsmail ÖZER (Turkey), Aytekin ALBUZ (Turkey), Mübeccel GÖNEN (Turkey), Fatma ALİSİNANOĞLU (Turkey), Jerzy WIATR (Poland), Kerim TÜRKMEN (Turkey), Yaşar ÖZBAY (Turkey), Galip YÜKSEL (Turkey), Recai KARAHAN (Turkey), Kazım Özkan ERTÜRK (Turkey), Mustafa DENKTAŞ (Turkey), Ramazan QAFARLI (Azerbaijan), Sevim PİLİCKOVA (Republic of Macedonia), Öcal OĞUZ (Turkey), Şevki HASAN (Egypt), Ali YAKICI (Turkey), İ. Çetin DERDİYOK (Turkey), Nimetullah HAFİZ (Republic of Kosovo), Celil GARİBOĞLU NAĞİYEV (Azerbaijan), Nurullah ÇETİN (Turkey), Esmâ ŞİMŞEK (Turkey), Veliyev İSMAYİL (Russian Federation), Neşe ÖZDEN (Turkey), Jumabay YUSUPOV (Uzbekistan),

Zekiyevic ZEKİYEYEV (Russian Federation), Firudin AĞASI OĞLU CELİLOV (Russian Federation), Muratgeldi SÖYEGOV (Turkmenistan), Ramiz ASKER (Azerbaijan), Dmitriy VASILYEV (Russian Federation), Leyla KARAHAN (Turkey), Dilyara USMANOVA (Russian Federation), Jabbor Eshonkul (Uzbekistan), Hatice ŞAHİN (Turkey), Salih AKKAS (Turkey), Vahit TÜRK (Turkey), Kenan ARINÇ (Turkey), Tuncer GÜLENSOY (Turkey), Emine GÜRSOY NASKALİ (Turkey), Mehmet Ali ÖZDEMİR (Turkey), Dae Sung KIM (Republic of Korea), Gyu Suk YEON (Republic of Korea), Çağatay ÖZDEMİR (Turkey), Özkul ÇOBANOĞLU (Turkey), Gürer GÜLSEVİN (Turkey), Remzi KILIÇ (Turkey), Danuta CHMIELOWSKA (Poland), Hasan ONAT (Turkey), Elfine SIBGATULLINA (Russian Federation), Hakkı YAZICI (Turkey), Sönmez KUTLU (Turkey), Rahmi DOĞANAY (Turkey), Mustafa ÖNER (Turkey), Roya S. TAGHIYEVA (Azerbaijan), Mehmet OKUR (Turkey), Ali İhsan KOLCU (Turkey), Ahmet GÜNŞEN (Turkey), Erdal AÇIKSES (Turkey), Cevdet YILMAZ (Turkey), Asiye Mevhibe COŞAR (Turkey), Recep KARADAĞ (Turkey), Sabri YENER (Turkey), Ali AKAR (Turkey), Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Turkey), Ahmet SARI (Turkey), Gadir GÖLKARİAN (Turkish Republic of Northern Cyprus), Metin COŞAR (Turkey), Metin ÖZARSLAN (Turkey), Enis ŞAHİN (Turkey), Kutlay YAĞMUR (Netherlands), Chong Jin OH (Republic of Korea), Erdoğan ALTINKAYNAK (Turkey), Mehmet KIRBIYIK (Turkey), Gıyasettin AYTAŞ (Turkey), Nazmi AVCI (Turkey), Mustafa TALAS (Turkey), Mahmut ÇELİK (Republic of Macedonia), Mustafa SEVER (Turkey), Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (Turkey), Servet KARABAĞ (Turkey), Mariya LEONTİÇ (Republic of Macedonia), Başak KOCA ÖZER (Turkey), Didem ATİŞ ÖZHEKİM (Turkey), Mehmet Zeki İBRAHİMGİL (Turkey), Zeki BOYRAZ (Turkey), Abdürreşit Celil KARLUK (Turkey), Ahmet ÇAYCI (Turkey), Ebubekir SOFUOĞLU (Turkey), Turgut TOK (Turkey), Yıldırım ÖZBEK (Turkey), Yunus KOÇ (Turkey), Suat KOLUKIRIK (Turkey), Ali TİLBE (Turkey), Hakan KIRIMLI (Turkey), Mümtaz SARIÇİÇEK (Turkey), Bayram DURBİLMEZ (Turkey), Ömer ÖZKAN (Turkey), Bülent AKSOY (Turkey), Halil ÇELTİK (Turkey), Mustafa YILDIZ (Turkey), Yusuf DOĞAN (Turkey), Osman KUNDURACI (Turkey), Ufuk KARAKUŞ (Turkey),

Assoc. Prof. Dr.:

Erhan YEŞİLYURT (Turkey), Osman Kubilay GÜL (Turkey), Esra Nur TİRYAKİ (Turkey), Cemile AKYILDIZ ERCAN (Turkey), Benedek PERİ (Hungary), Birsnel KARAKOÇ (Sweden), Hüseyin ERSOY (Turkey), Edina SOLAK (Bosnia and Herzegovina), Turhan ÇETİN (Turkey), İlkey ŞAHİN (Turkey), Ali SELÇUK (Turkey), Erhan ÖZDEN (Turkey), Qaliba HACİYEVA (Azerbaijan), Marzena GODZINSKA (Poland), Bülent AKBABA (Turkey), Lemara SELENDİLİ (Ukraine), Barış DEMİRCİ (Turkey), Olga RADOVA-KARANASTAS (Republic of Moldova), Rıza GÖKLER (Turkey), M. Taner ŞENGÜN (Turkey), Sedef ARAT KOÇ (Canada), Recep ŞURİYEL (Republic of Serbia), Ömer ADIGÜZEL (Turkey), Ümit DENİZ (Turkey), Zilâle HUDAYBERGENOVA (Uzbekistan), Hakan KOÇ (Turkey), Kamil ALİYEYEV (Republic of Dagestan – Russian Federation), Ahmet ŞİMŞEK (Turkey), Soyalp TAMÇELİK (Turkish Republic of Northern Cyprus), Fergane KAZIMOVA (Azerbaijan), Bedri SARIYEV (Turkmenistan), Paşa YAVUZARSLAN (Turkey), M. Murat HATİPOĞLU (Turkey), Shih-

Kang PENG (Taiwan), Bünyamin KOCAOĞLU (Turkey), Bayram ÇETİN (Turkey), Tudora (Fedora) ARNAUT (Ukraine), Iryna M. DRYGA (Ukraine), Afaq RAMAZANOVA (Azerbaijan), Liubuv ÇIMPOES (Republic of Moldova), Ali Şamil HÜSEYİNOĞLU (Azerbaijan), Zeynep Rüçhan ŞAHİNOĞLU (Turkey), Nuray ALAGÖZLÜ (Turkey), Celil ARSLAN (Turkey), Sultan Murat TOPÇU (Turkey), Celal Teyyar UĞURLU (Turkey), Mutlu DEVECİ (Turkey), Mustafa ŞENEL (Turkey), Özgür Kasım AYDEMİR (Turkey), Elvan YALÇINKAYA (Turkey), Muhammet KOÇAK (Turkey), İsmail KIVRIM (Turkey), Mehmet KARA (Turkey), Burçin UÇANER ÇİFDALÖZ (Turkey), Barış KARAELEMA (Turkey), Fikret Mehmet ARARGÜÇ (Turkey), Erkan YEŞİLTAŞ (Turkey), Kasım KARAMAN (Turkey), Mustafa ÖZDEMİR (Turkey), Fuat USTAKARA (Turkey), Gül Banu DUMAN (Turkey), Kemalettin DENİZ (Turkey), Müzeyyen ALTUNBAY (Turkey), Türker KURT (Turkey), Ergenekon SAVRUN (Turkey),

Assist. Prof. Dr.:

Serdar SAVAŞ (Turkey), Akın KONAK (Turkey), Kamelya TEKNE (Turkey), Yüksel ERSAN (Turkey), Remzi AYDIN (Turkey), Mustafa ŞAHİNER (Turkey), Selçuk HAYLİ (Turkey), Ahmet FEYZİ (Turkey), Meltem DEMİRCİ KATIRANCI (Turkey), Bayram POLAT (Turkey), Kemale ELEKBEROVA (Azerbaijan), Ayşe Ülkü KAN (Turkey), Bülent GÜNER (Turkey), Murat KARABULUT (Turkey), Aslı SAĞIROĞLU ARSLAN (Turkey), Malik YILMAZ (Turkey), Mehmet AKPINAR (Turkey), Asiye DUMAN (Turkey), Leyla ERCAN (Turkey), Celal Can ÇAKMAKCI (Turkey), H. Elif DAĞLIOĞLU (Turkey), Hikmet YILMAZ (Turkey), Abdullah KARAÇAĞ (Turkey), Mehmet ÖZMENLİ (Turkey), Hüsniye MAYADAĞLI (Turkey), Eylem ŞENTÜRK KARA (Turkey), Güllü KARANFİL (Republic of Moldova), Ayhan URAL (Turkey), Berker KURT (Turkey), Hatice Gonca USTA (Turkey), İbrahim KILIÇ (Turkey), Atilla JORMA (Finland), Ümmühan ÖNER (Turkey), Abdullah KARATAŞ (Turkey),

Dr.:

Elisabetta RAGAGNIN (United Kingdom), Kamila Barbara STANEK (Poland), Rafael MUHAMETDINOV (Republic of Tatarstan – Russian Federation), Ayse KIZILDAĞ (Sweden), Ferah BURGUL ADIGÜZEL (Turkey), Stepan VARBAN (Republic of Moldova)

Technical Jobs

Aslı UYSAL (Turkey), Cem BÜYÜKEKŞİ (Turkey), Hatice SARIDEDE (Turkey), Tansu ARSLAN (Turkey), Dilan KALAYCI (Turkey), Esra ALKAN (Turkey),

**VOL 13, NO 3 (2021)
TABLE OF CONTENTS****EDITORIAL****Sunuş**

Necati DEMİR.....	I-XVI
-------------------	-------

ARTICLES

KAZAN TATAR TÜRKÇESİNDE FİİLDE KİP VE ZAMAN KATEGORİSİNİN KISA İNCELENME TARİHİ <i>Hülya GÖKÇE</i>	1-18
--	------

EDEBİYAT EĞİTİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRILMALI BİR ÇALIŞMA: AZERBAYCAN ÖRNEĞİ <i>Esra ALKAN</i>	19-36
---	-------

TÜRKİYE’DE AZERBAYCAN EDEBİYATI HAKKINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ <i>Mine Nihan DOĞAN</i>	37-47
---	-------

ROMANYA’DAKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ YAZILI ANLATIMLARININ BÖLGESEL TÜRKÇEYE AİT ÖZELLİKLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ <i>Tamer OKUÇ</i>	49-64
---	-------

DİL EĞİTİMİNDE YARATICI DRAMA UYGULAMALARI İLE DRAMATİK YAPILARIN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ <i>Tamer OKUÇ</i>	65-73
---	-------

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL ORTAMLARDA
OKUMA DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sadık Ahmet ÇETİN 75-100

**RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇEVRE
SORUNLARI: ÇEVRECİ ÖYKÜLER SERİSİ**

Metin BOZKURT 101-124

**ORHAN KEMAL'İN VE GASSAN KENEFANİ'NİN
TOPLUMCU GERÇEKÇİ ROMANLARI: “BEREKETLİ
TOPRAKLAR ÜZERİNDE” VE “GÜNEŞTEKİ
ADAMLAR”**

Elmira MEMMEDOVA KEKEÇ -Ülker RIZA 125-138

**XX. YÜZYIL AZERBAYCAN ŞAİRİ SERDAR ESAD'IN
SANATINDA SOVYET GERÇEKLİKLERİ VE MİLLİLİK**

Natella ZAKİR QULİYEVA 139-151

**LINGUISTIC AND VISUAL ANALYSIS OF DIRECT-TO-
CONSUMER MAGAZINE PRESCRIPTION MEDICINE
ADS IN TURKEY: THE CASE OF BAYER ASPIRIN-
RESİMLİ AY MAGAZINE**

Nuran ÖZLÜK 153-173

**TRT REPERTUARINDA BULUNAN ELÂZİĞ- HARPUT
VE KERKÜK TÜRKÜLERİNİN MUKAYESESİ**

Ahmet BENNE 175-188

**GRIMM KARDEŞLER'İN “HANSEL VE GRETEL” ADLI
MASALININ KORKU VE CİNSELLİK BAĞLAMINDA
ANALİZİ**

Merve KARABULUT 189-205

THORSTEN BECKER'İN “SAYIYLA GALİP”
ROMANINDA MANKÜLTÜRLERARASILIK*Merve KARABULUT* 207-224SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV
YAPTIKLARI YAKIN ÇEVREYE AİT COĞRAFİ
ÖZELİKLER HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI*Mesut GEZİCİ-Abdulkadir ERGÜN* 225-249YETİŞKİNLERİN OLUMLU ÇOCUKLUK
YAŞANTILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ*Okan BİLGİN-Murat İNCE-Özgür Murat
ÇOLAKOĞLU-Erhan YEŞİLYURT* 251-264„MUSLIMISCHER SCHWANENSEE“ – DIE
INSZENIERUNG INTERKULTURELLER
BEGEGUNGSFELDER IN ANGELIKA OVERATHS
ROMAN *EIN WINTER IN ISTANBUL**Aylin Nadine KUL* 265-281NEW DESIGNS WITH 3D PRINTING IN BASKET
KNITTING TECHNIQUE*Nazan ÖZCAN-Hatice Feriha AKPINARLI* 283-309THE UNITED NATIONS SECURITY COUNCIL
RESOLUTIONS ON KASHMIR AND CHAPTER VII OF
THE UNITED NATIONS CHARTER*Mehmet Şükrü GÜZEL* 311-322

SUOMI'DE ÖZERKLİKTEN ULUS DEVLETE GİDEN
YOLDA J. V. SNELLMAN

323-336

Sevil İREVANLI

COVID-19 AND DISTANCE EDUCATION IN TURKEY:
INVESTIGATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF
SECONDARY SCHOOL STUDENTS'

337-361

Sezgin ELBAY

SUNUŞ

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks, sosyal bilimlerin farklı alanlarına ait 20 özgün makale ile 13 cildin 3. sayısını (Yıl 13, Cilt:3, 2021) siz değerli okurları ve bilim dünyası ile paylaşmaktadır. Sosyal bilimlerin Türk dili, edebiyat, eğitim, tarih, coğrafya, din, sosyoloji, iletişim, müzik, güzel sanatlar alanlarına önemli katkılar sağlayacağına inandığımız *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*'ün bu sayısında yer alan çalışmaların içerikleri şöyledir:

Hülya Gökçe tarafından hazırlanan “Kazan Tatar Türkçesinde Fiilde Kip ve Zaman Kategorisinin Kısa İncelenme Tarihi” adlı çalışmada İdil-Ural sahası Türk lehçelerinden Kazan Tatar Türkçesinin tarihî gramer kitapları incelenerek fiilde kip ve zaman kategorisinin nasıl ele alındığı değerlendirilmiştir.

“Edebiyat Eğitiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye Azerbaycan Örneği” adlı makale Esra Alkan tarafından yazılmıştır. Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Azerbaycan’da ilgili okullarda okutulan edebiyat ders kitaplarını farklı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Bu amaçtan hareketle ortaöğretim birinci sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ile tam ortaöğretim birinci sınıf Azerbaycan Edebiyat ders kitapları örneklem olarak seçilmiştir. Ders kitaplarının tasarımı, metin türleri ve içerik özellikleri karşılaştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Mine Nihan Doğan’ın yazmış olduğu “Türkiye’de Azerbaycan Edebiyatı Hakkında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi” adlı çalışmanın amacı Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanı üzerine kayıtlı ve erişime açık durumda bulunan 62 lisansüstü tezin içerik analizi yapılarak bu tezler; yıl, tür, dil, yapıldığı şehir, üniversite, coğrafi bölge, danışman unvanı ve temel çalışma konusu kriterleri açısından gruplayarak incelemektir. Böylece bu alandaki çalışma yoğunluğu ortaya koyularak alandaki eksikler tespit edilmiştir.

“Romanya’daki Lise Öğrencilerinin Türkiye Türkçesi Yazılı Anlatımlarının Bölgesel Türkçeye Ait Özellikler Bakımından İncelenmesi” adlı makale Tamer Okuç tarafından yazılmıştır. Araştırmanın amacı, Romanya’da Türkçe eğitimi alan lise

öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bölgesel Türkçeye ait özelliklerin etkisini tespit etmek, bu konuda yaşanan sorunları betimlemek ve öğrencilerin standart Türkçeye uygun, etkili ve verimli dil eğitimleri için ilgililere fikir sunmaktır.

Tamer Okuç tarafından yazılan “Dil Eğitiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları ile Dramatik Yapıların Önemi ve Gerekliliği” adlı çalışmada dil eğitimi ve öğretimi süreçlerinde yaratıcı drama yöntemi ve dramatik olgulara bağlı olarak metin çözümlemesi yöntem ve yaklaşımlarının etkililiği, önemi ile çağdaş dilbilimine getirdiği yeni bakış açılarının neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Sonuç olarak metinlerin arka planındaki dramatik yapının birey tarafından kavranması ve içselleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

“8. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı makale Sadık Ahmet Çetin tarafından hazırlanmış olup araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma davranışlarını belirlemektir. Araştırmada verilerin analizi sonucunda öğrencilerin çoğunun; dijital ortamlarda bir günde çok uzun süre geçirmediği, dijital ortamları daha çok okuma yapmanın dışında kullandığı, dijital araçlarla ilgili deneyimlerinin daha çok iki yılın üzerinde olduğu, dijital araçları kullanmayı sevdiği, en çok kullandığı okuma aracının akıllı telefon olduğu, dijital ortamlarda uzun süredir okuma yapmadığı, dijital ortamlarda günlük yarım saatin altında okuma yaptığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Metin Bozkurt tarafından yazılan “Resimli Çocuk Kitaplarında Çevre Sorunları: Çevreci Öyküler Serisi” adlı çalışmanın gerekçesi, TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınlarından Çevreci Öyküler serisinde yer alan resimli çocuk kitaplarındaki çevre sorunlarını incelemektir. Çevreci Öyküler serisindeki kitaplarda hava, gürültü ve çevre kirliliğine yönelik çevre sorunlarının ele alındığı, bu çevre sorunlarının da insanların ve hayvanların yaşam alanlarına zarar verdiği belirlenmiştir.

“Orhan Kemal’in ve Gassan Kenefani’nin Toplumcu Gerçekçi Romanları: Bereketli Topraklar Üzerinde ve Güneşteki Adamlar” adlı makale Elmira Memmedova Kekeç ve Ülker Rıza tarafından yayına hazırlanmıştır. Her iki romanda betimlenen üç kişi, fakir insanları temsil etmekte ve sıkıntılardan kurtulmak için göçe hazırlanmaktalar. Her iki romanın kahramanları pasif bir şekilde ekonomik sorunlarının nedenlerini ve çözüm yollarını aramazlar, eylemleri kişisel çıkarlar

içindir. Her iki yazarın romanında eğitim, ekonomik sorunlar, kadın hakları, işçi sınıfının ezilmesi gibi meseleler temel konu edilmiştir.

Natella Zakir Quliyeva ‘nın yazdığı “XX. Yüzyıl Azerbaycan Şairi Serdar Esad’ın Sanatında Sovyet Gerçeklikleri ve Millilik” adlı makalenin amacı yirminci yüzyıl Azerbaycan şiirinin kendine özgü sanatsal ve estetik üslubuyla temsilcilerinden biri olan Serdar Esad’ın (1929-1975) sanatında sovyet gerçeklik ve millilik unsurları incelenerek Esad’ın çalışmasındaki milli motifler, Azerbaycan’ın kimliğini ifade eden simgelere yansıtılmıştır.

Nuran Özlük tarafından yazılan “Türkiye’de Doğrudan Tüketiciye Dergi Reçeteli İlaç Reklamlarının Dilsel Ve Görsel Analizi: Bayer Aspirin-Resimli Ay Dergisi Örneği” adlı çalışmada resimli Ay’da yayımlanan Bayer Aspirin reklamlarının, görsel ve dilsel bileşenleri resimlerin özelliklerinden kullanılış amacına, tipografisinden üslubuna, coğrafi/yerel hassasiyetinden sakıncalarına kadar ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

“TRT Repertuarında Bulunan Elâzığ- Harput ve Kerkük Türkülerinin Mukayesesi” adlı makale Ahmet Benne tarafından yazılmıştır. Yapılan bu çalışma ile TRT Repertuarında bulunan Elâzığ-Harput ve Kerkük türkülerinin mukayesesi yapılarak benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, TRT repertuarında bulunan 63 Kerkük türküsü ile 85 Elâzığ-Harput türküsünün makam, seyri, usulü ve formları incelenmiştir. Sonuç olarak her iki yöreye ait farklılıklar söz konusu olsa da benzer türkülerin aynı kökenden gelen toplumlar tarafından devam ettirilmesi önemli olduğu düşünülmektedir.

Merve Karabulut’un yayına hazırladığı “Grimm Kardeşler’in “Hansel ve Gretel” Adlı Masalının Korku ve Cinsellik Bağlamında Analizi” adlı çalışmada amaç uluslararası bir nitelik taşıyan Grimm Kardeşler’in ünlü masalı “Hansel ve Gretel” Bruno Bettelheim’in kuramından hareketle ele alınmış, masalda yer alan korku ve cinsellik kavramları incelenmiş, bu kavramların psikolojik ve psikanalitik analizi yapılarak ve insan ruhu üzerindeki etkileri ortaya konmuştur.

“Thorsten Becker’in “Sayıyla Galip” Romanında Mankültürlerarasılık” adlı çalışma Merve Karabulut tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada yazar Becker’in, Alman bir yazar olarak farklı milliyetten insanları, kültürleri ve izlenimlerini yansıttığını empati yolu ile Türkiye/Türk izlenimlerini ele alır. Kendi izlenimlerini/değerlendirmelerini, Doğu izleği, Öteki olma gibi konular kapsamında birleştiren Becker’in, çok kültürlü toplumlarda büyük

önem arz eden ve kültürlerarası bir nitelik taşıyan eser yaratabildiğini gösterir.

Mesut Gezici ve Abdulkadir Ergün tarafından yazılan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yakın Çevreye Ait Coğrafi Özellikler Hakkındaki Farkındalıkları” adlı makalede amaç sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yakın çevreye ait coğrafi özellikleri hakkındaki farkındalıkları ve bunları derslerinde kullanım durumlarını belirlemektir. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sivas ilinin turizm değerleri ile fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafya özellikleri ile ilgili farkındalıklarının yüksek ve yerinde olduğu, bunları derslerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Yetişkinlerin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma Okan Bilgin, Murat İnce, Özgür Murat Çolakoğlu ve Erhan Yeşilyurt tarafından yazılmıştır. Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer değişkenlere bakıldığında ise, yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının; anne ve baba eğitim düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

“Muslimischer Schwanensee“ – Die Inszenierung Interkultureller Begegnungsfelder In Angelika Overaths Roman Ein Winter In Istanbul adlı makale Aylin Nadide Kul tarafından hazırlanmıştır. Araştırma, Blioumi'nin edebi eserlerin kültürlerarası potansiyelini ölçmek için belirlediği kriterler doğrultusunda metindeki kültürlerarası yönlerin tartışılmasına dayanmaktadır. Eser, farklı kültürel dünyalara derin bir bakış açısı sağlar, okuyucularını duyarlı hale getirir ve kültürlerarası anlayış üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Nazan Özcan ve Hatice Feriha Akpınarlı'nın yazdığı “Sepet Örücülüğü Tekniğinde 3D Baskı İle Yeni Tasarımlar” adlı araştırmada; “Sepet Örücülüğü Tekniği ve 3D Baskı Tekniği bir arada kullanılarak melez bir yapı elde edilebilir mi?”, “yeni teknoloji trendlerine cevap veren dinamik uygulamalar oluşturulabilir mi?”, “kültürel zenginliklerin dijital ortama aktarılma imkanı bulunabilir mi?” soruları araştırmanın problemi olarak ele alınmıştır. Farklı olanın arzulandığı fakat etnik kökenlerin gücünün hissedildiği bu çalışmada teknoloji ve zanaat iş birliği ile yeni yönelmeler desteklenmiştir.

“Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Kaşmir Kararları ve Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin VII. Bölümü” adlı makale Mehmet Şükrü Güzel tarafından yazılmıştır. Yazar makalede Keşmir konusunu ele alınıp değerlendirilmiştir.

Sevil İrevanlı'nın yazdığı “Suomi’de Özerklikten Ulus Devlete Giden Yolda J. V. Snellman” adlı makalede on dokuzuncu yüzyılın başında Suomi/Finlandiya topraklarının tümü Çarlık Rus hakimiyetine geçtiği, Rus devrimine kadarki çağda Suomi’nin özerklikten, çağdaş bir ulus devlete dönüştüğü ve bu dönemde yaşamış olan dört bilgenden biri olan J.V. Snellman’ın büyük başarısı anlatılmaktadır.

“Covid-19 Ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının İncelenmesi” adlı çalışma Sezgin Elbay tarafından yazılmıştır. Araştırmada, eşzamanlı uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda, senkronize uzaktan eğitim sürecinin ,05 düzeyinde öğrencilerin akademik başarılarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Ayrıca öğrencilerin eşzamanlı uzaktan eğitim süreçlerinde çeşitli ve farklı türde eğitim sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları saptanmıştır.

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks’ün bir sonraki sayısı 15 Nisan 2022 (14/1) tarihinde yayımlanacaktır. Dergimizin bugünlere gelmesinde emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza en derin saygı ve teşekkürlerimizle...

15 Aralık 2021
Prof. Dr. Necati DEMİR
Editor in Chief

KAZAN TATAR TÜRKÇESİNDE FİİLDE KİP VE ZAMAN KATEGORİSİNİN KISA İNCELENME TARİHİ*

THE HISTORY OF A BRIEF EXAMINATION OF THE MODE AND TENSE CATEGORY IN THE VERB IN KAZAN TATAR TURKISH

Hülya GÖKÇE**

Özet

İdil-Ural sahası Türk lehçelerinden Kazan Tatar Türkçesinin bilimsel olarak incelenmeye başlanması, XVIII. yüzyılın sonlarına rastlamaktadır. Bu dönemde Tatar aydınları ve çeşitli yabancı dilciler tarafından yazı dilini konuşma diline yakınlaştıran pek çok çalışma yapılmıştır. Kazan Tatar yazı dilini oluşturmak ve yaygınlaştırmak için öncelikle bu lehçenin gramer kurallarının incelenmesi ve sözlüğünün hazırlanması gerektiği düşünülmüştür. Bundan dolayı özellikle ilk çalışmalarda Kazan Tatar Türkçesinin gramer kuralları ve söz varlığı incelenmiştir. 1785 yılında Kazan Tatar Türkçesinin ilk sözlüğü ve kısa grameri yayımlanmıştır. XIX. yüzyılın ilk yarısında Kazan Tatar Türkleri arasında matbaacılık çalışmalarının başlaması, bu tür çalışmaların artmasına sebep olmuştur. Yeni çalışmalarla birlikte gramer kavramında da gelişme olmuştur. İlk gramer çalışmalarında gramer kategorileri daha basit şekilde incelenirken sonraki çalışmalarda hem incelenme yöntemi hem de türlerin tespiti daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Kazan Tatar Türkçesinin gramer özelliklerinin incelendiği çalışmaların artmasıyla birlikte bu dildeki kelime türlerini gruplandırma sorunu da ortaya çıkmıştır. İlk gramer kitaplarında kelime türlerinin tamamı üzerinde durulmamıştır. Sadece belli başlı kelime türlerinin ve bu türlerin temel gramer

* Bu çalışma, 2008 yılında Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ufuk Tavkul'un danışmanlığında Hülya Gökçe tarafından hazırlanan *İdil-Ural Sahasında Ceditçilik Dönemi Türk-Tatar Gramerciliği* adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara / TÜRKİYE, hgokce@ybu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8638-4380

kategorilerinin incelendiği, kelime türlerinin sayısı ve niteliklerinin de çeşitli şekillerde ele alındığı görülür. Tarihî gramer kitaplarında fiil, ayrıntılı olarak incelenen kelime türlerinden biri olmuştur. Fiilin gramer kategorileri de özellikle incelenen konular arasında yer almıştır.

Bu çalışmada İdil-Ural sahası Türk lehçelerinden Kazan Tatar Türkçesinin tarihî gramer kitapları incelenerek fiilde kip ve zaman kategorisinin nasıl ele alındığı değerlendirilecektir. Çalışmada tarihî karşılaştırmalı yöntem kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kazan Tatar Türkçesi, gramer, gramer kategorisi, kip, zaman.

Abstract

The scientific study of Kazan Tatar Turkish, one of the Turkic dialects of the Idil-Ural region, coincides with the end of the XVIII century. In this period, many studies have been carried out by Tatar intellectuals and various foreign linguists that bring the written language closer to the spoken language. In order to create and popularize the Kazan Tatar written language, it was thought that first of all, the grammar rules of this dialect should be examined and its dictionary should be prepared. Therefore, grammatical rules and vocabulary of Kazan Tatar Turkish were examined, especially in the first studies. In 1785, the first dictionary and short grammar of Kazan Tatar Turkish was published. The beginning of printing works among Kazan Tatar Turks in the first half of the XIX century led to an increase in such studies. With the new studies, there has been a development in the concept of grammar. While grammatical categories were examined in a simpler way in the first grammar studies, both the method of analysis and the identification of genres were discussed in more detail in later studies.

With the increase in the number of studies examining the grammatical features of Kazan Tatar Turkish, the problem of grouping the word types in this language has also emerged. In the first grammar books, not all of the word types were explained. It is seen that only certain types of words and the basic grammatical categories of these types are examined, and the number and qualities of word types are handled in various ways. Verb has been one of the word types studied in detail in historical grammar books. The grammatical categories of the verb were also among the subjects that were especially examined.

In this study, historical grammar books of Kazan Tatar Turkish, one of the Turkish dialects of the Idil-Ural region, will be examined and it will be

evaluated how the category of mode and tense is handled in the verb. In the study, historical comparative method will be used.

Keywords: Kazan Tatar Turkish, grammar, grammar category, mode, tense.

Giriş

İdil-Ural sahası Türk lehçelerinden Kazan Tatar Türkçesinin bilimsel olarak incelenmesi ve yazı dilinin konuşma diline yakınlştırılması hakkında Tatar aydınları tarafından yapılan çalışmalar, XVIII. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Bu dönemde Kazan Tatar yazı dilini oluşturmak ve yaygınlaştırmak için öncelikle dilin gramerinin incelenmesi ve sözlüğünün hazırlanması gerektiğini düşünen bazı aydınlar tarafından özellikle bu alanlarda pek çok çalışma yapılmıştır. 1785 yılında Kazan Tatar Türkçesinin ilk defa sözlüğü ve kısa grameri yayımlanmıştır.

XIX. yüzyılın ilk yarısında Kazan Tatar Türklerinin ilk matbaacılık çalışmalarının başlamasıyla birlikte yüzyılın ikinci yarısından itibaren millî bir Kazan Tatar yazı dili oluşturma çalışmaları artmıştır. Yeni çalışmalarla birlikte gramer kavramında gelişme görülmeye başlanmıştır. İosif Giganov, Aleksandr Troyanskiy, M. G. Mahmudov, A. Kazem-bek, Kayyûm Nasıyrî, S. Kuklyaşev, G. Feyizhanov, A. Vagapov, Ş. Ahmerov, N. İlminskiy ve N. F. Katanov gibi ünlü dil araştırmacıları tarafından 1801'den 1911'e kadar yayımlanan yaklaşık yirmi kadar çalışmanın niteliği, millî bir yazı dili oluşturma çabaları sonucunda ortaya çıkmıştır.¹ Bu gramer kitapları Kazan Tatar Türkçesinin temel gramer kurallarını ilk kez ayrıntılı

¹ Bu eserler şunlardır: İosif Giganov, *Grammatika Tatarskogo Yazıka*, Soç. v Tobolskoy glavnoy şkole uçitelem Tatarskogo Yazıka, Akademiya Nauk, Spb. 1801, 187 + 75 s.; A. Kazem-bek, *Obşaya Grammatika Turetsko-Tatarskogo-Yazıka*, Peçatano v Universitetskoy Tipografii, Kazan, 1846, 457 s.; M. G. Mahmudov, *Praktičeskoe rukovodstvo k izučeniyu Tatarskogo yazıka*, Kazan, 1857, 6+VII+255 s.; A. A. Vagapov, *Samouçitel dilya Russkih po-Tatarski i dilya Tatar po-Ruski*, Kazan, 1846; S. Kuklyaşev, *Slovar k Tatarskoy Hrestomatii*, Kazan, 1859; ----, *Tatarskaya Hrestomatiya*, Kazan, 1859; Aleksandr Troyanskiy, *Kratkaya Tatarskaya Grammatika*, İzd. İspr. i Dop., İzd-vo duh.-uçeb. upr. Kazan, 1860, 234 s.; K. Nasırov, *Kratkaya Tatarskaya Grammatika*, *İzlojennaya v Primerah*, Kazan, 1860; ----, *Polniy Russko-Tatarskiy Slovar*, Kazan, 1892; ----, *Enmüzec*, Kazan, 1895; H. Feyizhanov, *Kratkaya uçebnaya grammatika Tatarskogo Yazıka*, Spb., 1862, 95 s.; N. İ. İlminskiy, *Uçatşatelnaya Forma Tatarskogo Glagola* // Uç. zap. Kazanskogo Un-ta, 1863; Ş. Ahmerov, *Şintaksiçeskiy Razbor Glagola v Kazansko-Tatarskom Nareçii*, Kazan, 1895; N. F. Katanov, *Materiali k İzučeniyu Kazansko-Tatarskogo Nareçiya*, Kazan, 1898.

olarak açıklamaları bakımından kendi dönemleri içinde yayımlanmış önemli çalışmalardır (Zekiye, 1976: 199).

XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Kazan Tatar Türkçesi gramerinin yazılması ve bu dilin ilmi açıdan incelenmesi çalışmalarına Tatar âlimlerin aktif şekilde katıldıkları görülür. Bu dönemde özellikle mektep ve medreselerde ders kitabı olarak kullanılması amacıyla çeşitli gramer kitapları hazırlanmıştır. XIX. yüzyılın 30'lu ve 50'li yıllarında bu tür ders kitapları, Kazan Türkoloji mektebinin doğrudan etkisiyle eğitim amaçlı olarak oluşturulmuştur. Aynı dönemde Kazan Üniversitesinin merkez Kazan ve şark sınıflarının Türk-Tatar dil biliminin gelişmesinde önemli ölçüde katkı sağladığı görülür.

Kazan Tatar dil ve edebiyat araştırmalarında XIX. yüzyılın ortalarından 1917 yılına kadar olan döneme Ceditçilik Dönemi adı verilmektedir. Bu dönem adını XIX. yüzyılın sonuna doğru Rusya Türkleri arasında eğitim ve kültür alanında başlayan yenileşme hareketinden alır.

XX. yüzyılın başında Kazan Tatar Türkçesinin dil ve imlâ kurallarının araştırılmasına olan ilgi iyice artar. İdil-Ural sahasında 1905 Rus İhtilâlinin etkisi ile geniş Tatar toplulukları arasında toplumsal birlik düşüncesi gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde Tatar Türkçesinin gramerini anlatan ders kitapları ve Tatar edebî dili meselesi üzerine farklı çalışmaların hazırlandığını görüyoruz. Özellikle de Tatar Türkçesinin temel gramer yapısının belirlenmesi açısından ders kitapları, bu dönemde oldukça önemli olmuştur. 1905 İhtilâlinden sonra Tatar mekteplerinde eğitim dili olarak Tatar Türkçesinin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte Tatar Türkçesinin gramatik yapısının araştırılması ile ilgili çalışmalar daha da artmıştır. Bu durumda Tatar matbuatının gelişmesi oldukça etkili olmuştur.

XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başında Kazan Tatar grameri üzerine yayımlanan pek çok çalışma, başlı başına bir gramer geleneğinin oluşturulmasında önem taşımıştır.

1917 sonrası Sovyet döneminde yayımlanan Kazan Tatar gramer çalışmaları, Ceditçilik Dönemi gramer geleneğini devam ettirmiş, özellikle bu dönem gramercilerinin tartışmaya açtıkları pek çok konu üzerinde yoğunlaşarak gelişmiştir.

Ceditçilik Dönemi sonrası Kazan Tatar Türkçesinin gramer kurallarının incelendiği çalışmalar hızla artmış pek çok araştırmacı tarafından çeşitli gramer kitapları yayımlanmıştır. Çalışmaların artmasıyla birlikte yeni tartışmalı konular da gündeme gelmiştir. Özellikle Kazan Tatar Türkçesinin gramerinde hangi kelime türlerinin tespit edilip incelenmesi gerektiği tartışılmıştır. İlk gramer kitaplarında kelime türlerinin tamamı üzerinde durulmamıştır. Sadece belli başlı kelime türlerin ve bu türlerin belli başlı gramer kategorileri incelenmiştir. Aynı zamanda kelime türlerinin sayısı da çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Tarihî gramer kitaplarında özellikle fiil, ayrıntılı olarak incelenen kelime türlerinden biridir. Fiilin türleri ve gramer kategorileri de özellikle incelenen konular arasında yer almıştır.

Bu çalışmada Kazan Tatar Türkçesinin tarihî gramer kitapları incelenerek fiilde kip ve zaman kategorisinin ele alınışı konu edilmiş, tarihî gramerlerin yanı sıra yakın dönem gramer kitaplarından da mevcut durumun gelişimi ortaya konulacaktır.

1. Fiilde Kip ve Zaman

Tanım:

Dil araştırmacıları tarafından fiilde kip ve zaman için çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlardan birkaçını ele alacak olursak Zeynep Korkmaz kipi şu sözlerle tanımlamaktadır: “Kip, kök veya gövde durumundaki fiilin bildirdiği hareketin, oluş ve kılışın, konuşan, dinleyen veya kendisinden söz edilen açısından ne biçimde, ne tarzda yansıtıldığını gösteren bir gramer kalıbı, bir anlatım biçimidir.” (Korkmaz, 2003: 569) Aynı çalışmada fiilde zaman şöyle tanımlanmaktadır: “Fiilin gösterdiği oluş ve kılışın, başı ve sonu belli olmayan zaman çizgisinin neresinde gerçekleştiğini bildiren bir gramer kategorisidir.” (Korkmaz, 2003: 570) Ahmet Topaloğlu kip için şu tanımı yapar: “Bir fiile kişi ve zaman kavramları dışında, konuşan tarafından başka düşünce ve duyguların katılıp katılmadığını anlatan, fiilin belirttiği kılış ve oluş karşısında konuşanın sadece bildirmeye mi yetindiğini, yoksa bir yorumda mı bulunduğunu gösteren fiil biçimi. Türkçede kipler bildirme ve isteme kipleri olmak üzere ikiye ayrılır.” (Topaloğlu, 2019: 90) Ahmet Topaloğlu zamanı da şu şekilde tanımlamaktadır: “Fiilin belirttiği sürenin çeşitli parçalarını bildiren kategori ve bu kategoriye bağlı olarak ortaya çıkan alt bölümlerden her biri.” (Topaloğlu, 2019: 148) Berke Vardar kipi şu şekilde

açıklamaktadır: “Eylemin belirttiği oluş karşısında konuşucunun tutumunu, bir başka deyişle salt bildirmeyle mi yetindiğini, yoksa bir yorumda mı bulunduğunu, istek, dilek, koşul, gereklik, buyrum mu anlattığını gösteren eylem biçimlerinin özelliği.” (Vardar vd., 1980: 104) Berke Vardar’ın zaman tanımı ise şöyledir: “Eyleme bağlı olarak gerçek ya da doğal sürenin çeşitli dilbilgisel bölümlenişlerini belirten ulam ve bu ulama bağlı olarak ortaya çıkan altulamaların her biri.” (Vardar vd., 1980: 166) Mehmet Hengirmen kipi “Eylemin belirttiği iş, oluş veya duruma yönelik konuşucu tutumunu yansıtan, onun amacını duygu ve düşüncelerini aktaran dilbilgisel kategori.”, zamanı ise, “Dünya gerçekliğine bağlı zamanı dilde, her dilin kendine özgü kavramasına bağlı olarak yansıtan dilbilgisel kategori.” şeklinde tanımlamaktadır (Hengirmen, 2009: 256, 441).

Fiillerin şekil, zaman ve şahsa bağlı olarak yargı bildirebilmeleri için kip adı verilen anlatım kalıplarına girmeleri ve kip ekleri almaları gerekir. Türkçede kipler, zaman ekleri ile birleşmeden kendi varlıklarını ortaya koyamazlar. Bu sebeple çekimli bir fiilin yargı bildirmesi ya da tasarlama bildirmesi için zaman eklerine ihtiyacı vardır. O zaman kip, şekil ile zaman kavramlarının bir araya getirilmesiyle oluşuyor demektir. Türkçede fiil çekimi, kip kavramı açısından bildirme ve tasarlama kipleri olarak iki anlatım kalıbında, zaman kavramı açısından ise, basit ve birleşik zamanlı çekimler şeklinde gerçekleştirilir.

2. Kazan Tatar Türkçesinde Fiilde Kip ve Zaman Kategorisinin Kısa İncelenme Tarihi:

Kazan Tatar Türkçesi tarihî gramer kitaplarında fiil, diğer kelime türlerinden isim gibi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. İlk gramer çalışmalarında fiilin gramer kategorileri incelenirken bu kelime türünün özellikle kip ve zaman kavramları çerçevesinde açıklandığı görülür.

Kazan Tatar Türkçesindeki fiillerin incelenme tarihine baktığımızda bir kelime türü olarak ilk kez Rusça yayımlanmış Tatar Türkçesi gramerlerinde ele alındığı görülür. Bu gramerlerden ilki İosif Giganov’un *Grammatika Tatarskogo Yazıka* (SPb. 1801) adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada Tatar Türkçesi grameri kapsamlı ölçüde incelenmiştir. Fiilin özellikle kip ve zaman kategorisi üzerinde durulduğu bu çalışmada, çeşitli bildirme ve tasarlama kipleriyle

çekimlenen fiil örnekleri verilmiştir. Çalışmada on üç basit ve on üç birleşik zamanlı fiil çekimi gösterilmiştir. Öncelikle fiilin bildirme kipleri açıklanmış, tasarlama kiplerinde emir kipi ele alınmıştır. Çalışmada, mastar, sıfat-fiil ve zarf-fiil örnekleri tasvirî olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada belirtilen zaman çekim eklerinden bazıları Tatar Türkçesinin ağızlarında yaygın olarak kullanılan şekillerdir. (ör. *bulıpmın, bulıp idim, bulıp idî* vd.) Bu şekiller dışındaki diğer zaman çekimleri günümüz Tatar Türkçesi gramerlerinde de belirtilmektedir. Bu açıdan İosif Giganov'un döneminde oldukça başarılı tespitler yaptığı söylenebilir (Giganov, 1801: 17-85, 90-96).

İlk Tatar gramercilerinden İshak Halfin, *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazıka c pravilami arabskogo çteniya, prepodavaemie v kazanskoy gimnazii* (Kazan, 1809) adlı çalışmasında, altı zaman çekimi belirtmiştir. Bu zaman çekimleri şunlardır: *-a* ekli şimdiki zaman, *-r* ekiyle yapılan ve bir kez gerçekleşen bir işi bildiren gelecek zaman, *-dı* eki alarak bir kez gerçekleşen bir işi bildiren geçmiş zaman, *-a idî* ile yapılan geçmiş zaman, *-gan* eki ile yapılan I. çoktan geçmiş zaman, *-gan idî* ile yapılan II. çoktan geçmiş zaman. Çalışmada günümüz Tatar gramerlerinde belirtilen *-a törgan idî*, *-açak* ve *-açak idî* şekilleriyle çekimlenen basit ve birleşik zaman çekimleri ele alınmamıştır. Gelecek zamanın *-açak* eki ile çekimlenen şekli, sıfat-fiilin kişi ekleriyle çekimlenmiş türü olarak gösterilmiştir (Halfin, 1809: 45-57).

İshak Halfin'den sonra fiilde kip ve zaman kategorisini oldukça kapsamlı ölçüde inceleyen diğer bir Tatar gramercisi de M. İvanov'dur. Onun *Tatarskaya Grammatika* (Kazan, 1842) adlı gramer kitabında incelenen zaman çekimleri şunlardır: *-a* ekli bilinen şimdiki zaman, *-a törganmın(dır)* göstergeli farazî şimdiki zaman, *-r* ekli gelecek zaman, *-dı*, *-gan*, *-ıp* ekli bir kez gerçekleşen işleri bildiren geçmiş zaman şekilleri, *-a idî (-adır idî)* göstergeli tamamlanmamış geçmiş zaman, *-r idî* ve *-a törgan idî* ekli pekiştirilmiş geçmiş zamanlar, *-gan idî* ve *-ıp idî* ekli pekiştirilmiş geçici geçmiş zaman. M. İvanov çalışmasında, zaman türleri arasına *kilîp citse kirek* yapısını da dâhil etmiştir. Ayrıca bu çalışmada *-ganım bar*, *-ganım yuk* şekillerinin birlikte ilk defa ele alındığını görüyoruz (İvanov, 1842: 139). Ancak bu şekillerden *-ganım yuk* ile çekimlenen fiillerin tek başına ele alındığı ilk örneklerle, İosif Giganov'un gramerinde rastlanmaktadır (Giganov, 1801: 92).

Fiilde zaman çekimlerinin Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesiyle birlikte karşılaştırmalı olarak inceleyen ilk Tatar

gramercisi A. Kazem-bek'tir. Onun 1846 yılında yayımladığı *Obtşaya Grammatika Turetsko-Tatarskogo-Yazıka* (Kazan, 1846) adlı çalışmasında belirttiği fiilde zaman şekilleri (-malı ekli fiil çekimi hariç), İosif Giganov'un ele aldığı zaman şekilleriyle hemen hemen aynıdır. A. Kazem-bek, belli başlı Kazan Tatar Türkçesi zaman ekleriyle (-r, -r idî, -dî vd.), bazı Kazan Tatar ağızlarında yaygın olarak kullanılan zaman şekillerinden birkaçını (-dî idî, -ıp idî, -malı, -gudaymın "Tatar Türkçesi ağızları"; -mış, -mış idî, -gay "Tatar Türkçesinin edebî dili") birlikte değerlendirmiştir (Kazem-bek, 1846: 275-285).

M. G. Maḥmudov'un *Praktičeskoe rukovodstvo k izučeniyu Tatarskogo yazıka* (Kazan, 1857) adlı çalışması, fiilde kip ve zaman çekiminin pek çok türe ayrılarak incelenmesi bakımından döneminde yayımlanmış diğer gramer kitaplarından farklılaşır. Çekimli ve çekimsiz fiil örneklerinin bir arada değerlendirilmesi bu çok türölülüğün sebebini oluşturur (Maḥmudov, 1857: 147-148). Bu çalışmada fiilde zaman türleri, üç gruba ayrılarak ele alınmıştır. M. G. Maḥmudov'un belirttiği belli başlı zaman çekimleri şunlardır: -a ekli şimdiki zaman, -dî ile çekimlenen geçmiş zaman, -r ekli gelecek zaman. Yine çalışmada *idî* ve *bul-* yardımcı fiilleriyle, -gay, -gan, -uçı, -ar, -açak sıfat-fiil ekleri ve -a /-e, -(ı)/-i *törgan* kalıbının çeşitli birleşik fiil çekimleri oluşturabildiği konusuna değinilmiş, -ganım bar, -ganım yuk ile çekimlenen fiil örnekleri de ele alınmıştır (Maḥmudov, 1857: 192-207).

Aleksandr Troyanskiy, *Kratkaya Tatarskaya Grammatika* (Kazan, 1860) adlı gramer kitabında beş zaman çekimi göstermiştir. Bunlar: Şimdiki zaman (*ukıymın* "okuyorum"), devamlı zaman (*ukır idîm* "okurdum"), tamamlanan geçmiş zaman (*kürdîm* "gördüm"), çoktan geçmiş zaman (*ukıgan idîm* "okumuştum"), gelecek zaman (*ukırmın* "okurum"). Çalışmasında *eytken* ve -a *törgan idî* gibi şekillerle yapılan zaman çekimlerine yer verilmiş, -r *idî* şeklinin geniş zamanın hikâyesini bildirmesi konusuna da ayrıca değinilmiştir (Troyanskiy, 1860: 192-207).

Ceditçilik Dönemi Tatar gramercilerinin en önemlilerinden biri olan Kayyûm Nasıyrî, Tatar Türkçesiyle yayımladığı *Enmüzec* (Kazan, 1895) adlı gramer kitabında zaman çekimini üç ana gruba ayrılarak göstermiştir. Bunlar geçmiş zaman (*yazdım* "yazdım", *yazdık* "yazdık"), şimdiki zaman (*yazamın* "yazıyorum", *yazamız* "yazıyoruz")

ve gelecek zaman (*yazarın* “yazacağım”, *yazarmız* “yazacağız”)’dır. Kayyûm Nasırî, emir, şart ve dilek kiplerinin çekimlerini örneklerle açıklamıştır. Bunların dışında çalışmada bazı birleşik zaman çekimlerinin kısaca örneklerle ele alındığı görülür. ör. *alğan idî* “almıştı”, *alğan idik* “almıştık”, *alğan bulırmın* “almış olurum”, *alğan bulırmız* “almış oluruz” vd. Genel olarak bakıldığında Kayyûm Nasırî’nin çalışmasında, fiilde kip ve zaman kategorisi, oldukça ayrıntılı olarak incelenmiştir (Nasırî, 1895: 40-57).

Gimad Nugaybek *Törlük* (Kazan, 1911) adlı Tatar Türkçesiyle yayımlanmış gramer kitabında fiilleri iki büyük gruba ayırarak incelemesi bakımından dönem gramercilerinden farklılaşır. Çalışmasında bu gruplar şu şekilde adlandırılmıştır: *Kalıplar* (kalıplar), *tarmaklar* (cinsler, türler). Her bir grubu da kendi içinde dört alt gruba bölerek açıklar. *Kalıplar*: *Ütiniv* “emir”, *çıgım* “hikâye”, *beylik* “şart”, ve *barlav-yoklav* “olumlu olumsuz”. *Tarmaklar*: *Kılımçak* (-gançı, -gençî, -ganda, -gende, -gaç, -geç ekleri ile yapılan zarf-fiil şekilleri), *kılım at* (-u, -ü ve -ış, -iş, -mak, -mek ekleri ile yapılan isim-fiiller), *kılanış* (-ıp, -ip, -p ekleri ile yapılan zarf-fiil şekli, -a, -e, -ıy, -i ekleri ile yapılan şimdiki zaman hikâye fiil şekli; -ırğa, -irge, -maska, -meske ekleri ile yapılan mastar şekli ve -mastan, -mesten ekleri ile yapılan fiil şekli), *kıluçı* (-gan, -gen, -kan, -ken, -sı, -sı, -çı, -çı ekleri ile yapılan sıfat-fiil şekilleri). -çak, -çek, -açak, -eçek, -yaçak, -yeçek ekleri ile yapılan sıfat-fiil şekli *Törlük*’te yoktur. Bu durum eserin sıfat-fiiller konusundaki eksikliğini göstermektedir.

Gimad Nugaybek eserinde fiilde zaman çekimini de ayrıntılı olarak ele alan isimlerden biridir. Eserinde fiil, üç esas zamana ayrılarak çekimlenmiştir. Ayrıca bu ana zaman çekimlerini kendi içlerinde de alt gruplara ayırmıştır. Geçmiş zamanın dokuz, şimdiki zamanın beş, gelecek zamanın ise beş ayrı şekilde çekimlendiğini belirtmiş ve her birine ayrı ayrı örnekler vermiştir.

Gimad Nugaybek’in gramer kitabında incelenen on dokuz zaman çekimi için kullanılan şekiller arasında -dı, -gan ekli geçmiş zamanlar, -a/-i ekli şimdiki zaman, -r, -ası, -açak, -makçı ekleriyle çekimlenen gelecek zaman türleri yer almaktadır. Ayrıca bu çekim türlerine *iken*, *imış*, *bulğan* gibi şekilleri de ekleyerek ele almıştır (ör. *yazgan* “yazmış”, *yazgan idî* “yazmıştı”, *yazgan imış* “yazmışmış”, *yazgan iken* “yazmışmış”, *yazgan bulğan iken* “yazmış olmuşmuş”, *yazgan bulğan imış* “yazmış olmuşmuş” vd.). Bu şekilde aslında yedi zaman

türü esasında kırk dokuz farklı şekil ortaya koymuş, ancak bu şekillerin sadece on dokuz tanesini örneklerle incelemiştir (Nugaybek, 1911: 90-111, 204-205).

Fiillerin bu şekilde ele alınışı Kazan Tatar Türkleri için yazılmış Kazan Tatar gramerlerine getirilen büyük bir yeniliktir. Ancak tarihi Kazan Tatar gramerlerine genel anlamda bakıldığında bu durumun bir ilk olmadığı görülür. İosif Giganov'un 1801 yılında yayımlanan *Grammatika Tatarskogo Yazıka* adlı gramer kitabında da bu konu aynı şekilde ele alınmıştır. İosif Giganov, eserinde Sibir Tatarlarının konuşma dilinde üç ana zamanın yirmi iki ayrı şekil ile çekimlendiğini göstermiştir. Gimad Nugaybek de İosif Giganov da eserlerinde zaman şekillerinin incelenmesinde sentetik (birleşimli) ve analitik (çözümlemeli) türlerin herhangi birini ele almamışlardır.

Galimcan İbrahim'in *Tatar Şarfı* (Kazan, 1911) adlı gramer kitabında fiilin incelenme kapsamı, dönem gramerlerinden oldukça farklılaşır. Eserde *heber* başlığı altında emir, şart, isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil incelenmiştir. Fiilin şahıs çekimi *nisbet* şeklinde adlandırılmış ve üç şahıs gösterilmiştir. Ayrıca çalışmada beş basit zaman türü belirtilmiştir. Bu zaman türleri şunlardır: *-a* ekli şimdiki zaman, *-r* ve *-açak* ekli gelecek zamanlar, *-dı* ve *-gan* ekli geçmiş zamanlar. Galimcan İbrahim'in sadece basit zaman çekimlerini dikkate aldığı görülür (İbrahim, 1911: 32-56).

Galimcan İbrahim'in çalışmasındaki fiilin ele alış şekline oldukça yakın olan bir diğer çalışma da Cemal Velidi'ye aittir. *Tatar Tilinij Grammatikası* (Kazan, 1919) adlı çalışmada Cemal Velidi, fiil çekimini *böyırık* ve *hikeye figıl* şeklinde iki gruba ayırarak incelemiştir. Bu gruplardan *hikeye figıl* kendi içinde iki zamana ayrılmıştır (*böyırıv*, *hikeyelev*). Ayrıca zaman çekimlerini belirtmek için kullandığı terimler de oldukça ilginçtir. Ceditçilik Dönemi sonrası Tatar gramerlerinde *bilgili ütken zaman* “görülen geçmiş zaman” terimi, onun çalışmasında *kürme ütken zaman*, *bilgisiz ütken zaman* “duyulan geçmiş zaman” terimi ise, *işitme ütken zaman* terimleriyle karşılanmıştır. Cemal Velidi'nin gramerinde şimdiki zamanın gelecek zaman anlamını bildirmesi konusu da açıklanmıştır. Gelecek zaman bildiren *-ası/-esı* eki, örneklerle incelenmiş, tasarlama kipleriyle zarf-fiil birlikte ele alınmıştır (Velidi, 1919: 78-87).

Ceditçilik Döneminde yazılan Tatar gramerlerinde kip ve durum bildiren şekillerin iç içe karışık bir şekilde incelendiği görülür. Fiilde kip ve zaman kategorisinin daha ayrıntılı olarak incelenmeye başlanmasıyla birlikte, *-r idî*, *-makçı idî*, *-a törganmın*, *-açak idî* gibi şekillerin günümüz Kazan Tatar gramerindeki yerinin tayin edilmesi meselesi gibi tartışmalı bazı konular da ortaya çıkmıştır.

Tarihî Kazan Tatar gramer kitaplarında zaman şekillerinin sayısını artırma, ya Tatar ağızlarındaki zaman şekillerinin edebî dildeki kip ve zaman çekimine eklenmesi ya da çekimsiz bazı şekillerin çekimli gibi düşünülmesi sebebiyle gerçekleşmiştir. Ayrıca bu dönem gramerlerinde, *-gan* ve *-açak* ekleri yardımıyla oluşturulan zamanlar (yani çekimli fiiller), uzun süre sıfat-fiillerin şahıs ile çekimlenmiş türleri olarak değerlendirilmiştir.

Kazan Tatar Türkçesinin bazı gramatik meselelerinin aydınlatılması, Ceditçilik Döneminde Tatar Türkçesinin öğretilmesi için çeşitli mektep ders kitaplarının hazırlanması meselesiyle yakından ilgilidir. Bu dönemde dili daha kolay öğretme ve bunun için de dilin gramerinin hazırlanmasının gerekliliği, dönem aydınlarının ortak düşüncesi olarak karşımıza çıkar. Bu konuda, Galimcan İbrahim, Cemal Velidi, Ş. A. Ramazanov, R. Gazizov, H. Hısmatullin gibi Tatar dilcileri önemli bir görev üstlenmişlerdir. Onların hazırladıkları ders kitapları XX. yüzyılın 50'li yıllarının sonuna kadar defalarca yayımlanmıştır.

Tatar Türkçesinin ilmî olarak incelendiği ilk gramer kitabı olan *Şekli Nigizde Tatar Grammatikası* (Kazan, 1926, 1927) adlı çalışmada G. H. Alparov, gramerin öncelikle kelime yapısını, eklemeli tabiatını ve eklerin kelimeye eklenme düzeninin incelemesi gerektiğini belirtmiştir. Kelime türlerinin şekil yapılarından yola çıkarak çekimli ve çekimsiz kelimeler olarak değerlendirdiği kelime gruplarından ilkinde dâhil ettiği fiilleri, üç gruba ayırır. Bu gruplar şunlardır: *Heber figilleri* “bildirme fiilleri”, *hel figilleri* “zarf-fiilleri”, *isim figiller* “isim-fiiller”. *Heber figilleri* “bildirme fiilleri” kendi içinde dört alt gruba ayırır. Bunlar: *Böyırık figıl*, *ütken (zaman) figıl*, *şart figıl*, *hezırgı (zaman) figıl*. G. H. Alparov, *isim figiller* terimiyle sıfat-fiilleri kastetmiş, *isim figiller* başlığı altında sıfat-fiillerin oluşumu ve sıfat-fiil eklerini incelemiştir (Alparov, 1945: 88-95).

G. H. Alparov'un çalışmasında yaptığı önemli tespitlerden bir diğeri de emir kipinin II. şahsının ve bildirme kiplerinin III. şahsının dildeki tasarruf sonucu şahıs eki almadan çekimlendiğini belirtmesidir. Ayrıca bu durumun dilde sık kullanılan şekillerde gerçekleştiğini de ekler (Alparov, 1945: 91-92).

G. H. Alparov'dan sonra V. N. Hangildin, yayımladığı çeşitli gramer kitaplarında fiili ve fiil kategorilerini ayrıntılı olarak incelemiştir. O, *Tatar Tili Grammatikası. Morfologiya Buyınça Oçerklar* (Kazan, 1954) adlı çalışmasında fiil türleriyle ilgili olarak önemli bir fikir belirtmiştir: “Zaman alt gruplarında yani kiplerde, fiillik tabiatı tamamıyla yansıtılır. Ancak sıfat-fiil, zarf-fiil ve isim-fiillerde bu tabiat eksilir, ancak onlar fiillik özelliklerini korurlar. Bu sebeple de fiil türleri arasında incelenmeleri gerekir.” (Hangildin, 1954: 162-163) Ayrıca o, *-dı*, *-gan* eklerinin eklendiği fiile, zaman açısından belirlilik veya belirsizlik kattığını, şimdiki zamanın sadece konuşma anı ile sınırlanamayacağını, geçmiş veya gelecek zaman ifadesini az da olsa üzerinde taşıdığını, emir kipinin sıfır şekil ile ifade edildiği şahıs çekiminin bulunduğu gibi bazı önemli fikirleri de örneklerle açıklamıştır (Hangildin, 1954: 196-220).

V. N. Hangildin, kip çekimini bildirme kipleriyle sınırlamamıştır. Örneğin, tasarlama kiplerinden *-sa* çekim ekinin, *-gan balsa* şeklinde fiile eklendiğinde geçmiş zaman anlamı bildirmek için kullanıldığını belirtir. O, bildirme kiplerinin zaman eklerini *-dı*, *-gan*, *-a idî*, *-a*, *-r*, *-açak* şekilleriyle sınırlandırmıştır (Hangildin, 1954: 218-222). V. N. Hangildin'in bildirme kiplerini bu altı şekille sınırlaması, bildirme ve tasarlama kiplerini aynı sıradan kabul etmesi eksiklik olarak düşünülse² de Kazan Tatar Türkçesinin gramerinin incelenme tarihinde, hazırladığı gramer kitapları önemli bir yer tutmuştur.

XX. yüzyılın ilk yarısına kadar yayımlanan Tatar gramerlerinde karşılaşılan ortak eksiklik, gramatik şekillerin bağlamdan ayrı incelenmesi ve ortaya koydukları gramatik anlamların ayrıntılı olarak açıklanmamasıdır. G. H. Alparov ve V. N. Hangildin'in çalışmalarında,

² V. N. Hangildin'in zaman türlerini inceleme yöntemi H. R. Kurbatov tarafından eleştirilmiştir. H. R. Kurbatov, özellikle onun bildirme ve tasarlama kiplerini birlikte değerlendirmesi ve bildirme kiplerinin alt gruplarını oluşturmadaki sınırlayıcılığı üzerinde durmuştur. (bk. H. R. Kurbatov, “Tilniñ morfologik tözilişin öyrenüvge karata”, *Tatar Tili Hem Edebiyeti*, 5. kitap, Kazan, 1976, s. 107-115.)

Tatar gramerinin ilmî açıdan incelenmeye başlanması daha sonraki dönemde daha başarılı gramer çalışmalarının yayımlanmasına zemin hazırlamış ve 1959 yılında A. H. Nuriyeva tarafından yazılan makalede, fiilde kip ve zaman konusu daha da ayrıntılı ve özellikli olarak incelenmiştir. A. H. Nuriyeva'nın makalesinde, Tatar Türkçesinde bulunan beş kip ve bu kiplerin ekleri gösterilmiştir. Tasarlama kiplerinin *-sa*, *-dı ise*, *-açak (-r ası) bulsa*, *-gan bulsa* ile oluşturulan türlerini incelemiş, istek kipine *-r idî*, *-ası idî*, *-sa idî*, *-gan bulsa idî* şekillerini eklemiştir. Ayrıca o, *-makçı idî*, *-makçı bula* ve Kazan Tatar ağızlarında kullanılan bazı zaman şekillerini de zaman çekim örnekleri arasında değerlendirmiştir. Onun çalışmasında günümüz Tatar gramerlerinde incelenen bildirme kiplerinin dokuz zaman türü incelenmiş ve bunlara iki tasvirî şekil eklenmiştir: *ukıgan bulganmın*, *ukıy törgan bulganmın* (Nuriyeva, 1959: 180-194).

1963 yılında B. A. Serebrennikov'un *Sistema Vremen Tatarskogo Glagola* adlı eseri Moskova'da yayımlanmıştır. Bu eserde zaman şekillerinin oluşumları ve anlamları hususî olarak incelenmiş, fiilin dokuz zaman çekiminin bulunduğu ifade edilmiştir. Zaman şekillerinin bağlamdaki kullanımlarına göre incelenmesi sonucunda onların ifade ettikleri çok anlamlılık, kendi aralarındaki bağlantı öğeleri ve taşıdıkları vurgunun özellikleri açıklanmıştır (Serebrennikov, 1963).

B. A. Serebrennikov'un çalışmasından bir yıl sonra yayımlanan D. G. Tumaşîva'nın *Hezîrgî Tatar Edebî Tîlî Morfologiyası* adlı gramer kitabında, fiil kategorileriyle ilgili yeni fikirlerin öne sürüldüğünü görüyoruz. Eserde bir taraftan fiil şekillerinin çok anlamlılığı incelenirken diğer taraftan da bir gramatik anlamın çeşitli şekiller ile bildirilebileceği konusunun açıklanmasına önem verilmiştir. Özellikle emir, istek, şart ve geri şart şeklinde belirtilen tasarlama kiplerinin incelenmesinde bu özelliklere dikkat çekilmiştir (Tumaşîva, 1964: 148-157). Aynı şekilde *-r idî* şeklinin fiile tamamlanmamış geçmiş zaman ve dilek-şart kipi gibi anlamlar katması da incelenmiştir (Tumaşîva, 1964: 143-146). Ayrıca eserde sıfat-fiil eklerinin bildirme kipleriyle olan ilgisi ve bu şekillerin şimdiki Kazan Tatar edebî dilindeki kullanımları sırasında anlam ve şekil bakımından farklılaşmaları örneklerle ortaya konulmaya çalışılmıştır (Tumaşîva, 1964: 196).

1965 yılında yayımlanan *Hezîrgî Tatar Edebî Tîlî (Leksika, Fonetika, Orfoepiya, Grafika hem Orfografiya, Morfologiya)* adlı çalışmada, fiile çok az yer verilmiştir. Bu çalışmada *-a törgan idî* ve -

açak idî şekilleriyle çekimlenen pekiştirilmiş geçmiş (*kabatlavlı ütken*) ve *-açak idî* ile oluşturulan gelecek zamanın hikâye çekimi, zaman türleri arasında gösterilmemiş, bildirme kipleri 7 türle sınırlandırılmıştır (red. Z. Veliullina vd., 1965: 225-250). Ayrıca bu çalışmada, bağlamdaki kullanıma bakılarak fiil çekimlerinin yeni anlam ifade etme özelliğine de değinilmiştir (red. Z. Veliullina vd., 1965: 233-235).

Tatar Türkçesinin kelime bilgisinin, ses ve şekil bilgisinin ayrıntılı olarak incelendiği kapsamlı çalışmalardan bir diğeri de 1969 yılında Moskova’da yayımlanan *Sovremenniy Tatarskiy Literaturniy Yazık. Leksikologiya, Fonetika, Morfologiya* (s. 210-294) adlı eserdir. Bu eserin fiil kelime türünün incelendiği bölümünde, fiilin çatı kategorisi, kip çeşitleri (bildirme kipleri, emir, istek ve şart çekimi), çekimsiz fiiller (sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiil), *-rga*, *-makçı*, *-ası* ekleriyle oluşturulan çeşitli kip anlamı taşıyan şekiller ve fiil türetme kuralları yer almaktadır.

Z. Veliullina, K. Z. Zinnetullina, M. A. Segiytov tarafından hazırlanan *Hezîrgî Tatar Edebi Tilî Morfologiyesi* (Kazan, 1972) adlı çalışma, yazarlarının eğitim kurumlarında verdikleri gramer derslerinde elde ettikleri tecrübelerine dayanılarak hazırlanmış bir eserdir. Bu eser, fiilde çatı kategorisinin dil bilim yöntemleri kullanılarak incelenmesi bakımından önemlidir (Veliullina vd. 1972: 239-257).

Ünlü Tatar dircisi M. Z. Zekiyev, fiil kategorilerini Tatar Türkçesinin cümle bilgisi ve fiil ile ilgili bilgileri incelediği çalışmalarında ayrıntılı olarak ele alır. Örneğin, “İki söstavlî cömlelerde baş kiseklerniñ bildirilüvi hem alarnıñ megneleri” adlı makalesinde, *-a* ekiyle çekimlenen şimdiki zaman, *-r* ve *-açak* ekleriyle çekimlenen I. ve II. gelecek zamanlar, *-gan* ekli bitmiş zaman, *-a idî* ve *-a bulgannar* şekilleriyle çekimlenen tamamlanmamış geçmiş zamanlar, *-gan idî* ve *-gan bula* şekilleriyle çekimlenen çoktan geçmiş zamanlar ve *-r idî* ile çekimlenen tamamlanmamış geçmiş zaman olarak belirttiği çeşitli fiil çekimlerini açıklamıştır (Zekiyev, 1974: 38-44). Bu çekimler dışında *-a törgan idî* ekli zaman çekimi de örneklerle incelenmiştir. Çalışmasında o, *idî* ve *bul-* yardımcı fiillerinin eklenmesiyle yapılan fiil çekimlerini, belirlilik ve belirsizlik gibi çeşitli anlamları ifade etmeleri sebebiyle ikiye ayırmıştır. Çalışmada şart, emir, imkân, farzetme, ironi, pişman olma gibi çeşitli anlamlar da ayrıca ele alınmıştır (Zekiyev, 1974: 47-52, 63).

Tatar Türkçesinin fiil grameriyle ilgili tartışmalı konular, günümüze kadar pek çok bilimsel çalışmada ele alınmıştır.³ Bu çalışmalar sonucunda fiilde zaman, kip, çatı, tarz vd. gibi kategoriler ayrıntılı olarak dil bilimsel yöntemlerle incelenmiş ve günümüzdeki anlayış ortaya çıkmıştır.

M. Z. Zekiye, D. G. Tumaşîva, F. M. Hisamova tarafından hazırlanan *Tatar Grammatikası, Morfologiya II Tom* (Kazan, 2002) adlı çalışmada, fiil kelime türünün bütün kategorilerinin (zaman, şahıs, çatı, derece vd.) daha önceki çalışmalardan çok daha kapsamlı olarak incelendiği görülmüştür (red. Zekiye vd., 2002: 92-305). Çalışmada öncelikle fiilin leksik-gramatik anlamı ve özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu bölümde müstakil fiillerin yardımcı fiil görevinde kullanılma özellikleri, fiilin semantik türleri, iş bildiren fiiller, hâl bildiren fiiller, durum ve ilişki bildiren fiiller incelenmiştir. Fiilin kip ve zaman kategorisi de ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir (red. Zekiye vd., 2002: 122-145).

Çalışmada bildirme kiplerinden sonra tasarlama kipleri çeşitli türlere ayrılarak belirtilmiştir. Tasarlama kipleri, *böyüruv mödallığı* “emir kipi”, *şart mödallığı* “şart kipi”, *mömkünlük mödallığı* “muktedir olma kipi”, *kireklük mödallığı* “gereklilik kipi”, *tiyşlik mödallığı*

³ bk. D. G. Tumaşîva, “Perifrasticheskie formi Tatarskogo glagola”, *Voprosi Tatarskogo Yazıkoznaniye*, 2. Kitap, İzd.-vo. Kazan Univ., Kazan, 1965, s. 154-166; ----, *Tatarskiy Glagol (Opit Funktsionalno Semanticheskogo Issledovaniya Grammaticheskikh Kategoriy)*, İzd.-vo. Kazan Univ., Kazan, 1986, 188 s.; ----, “K probleme morfologicheskikh sinonimov v Tatarskom yazıke (na materiale glagolnıkh form)”, *Struktura i istoriya Tatarskogo yazıka*, İzd.-vo. Kazan Univ., Kazan, 1982, s. 3-17; M. B. Mardiyeva, “K sravnitelnoy kharakteristike perifrasticheskikh form Tyurkskiy yazıkov”, *Oçerki po morfologii Tatarskogo glagola*, İzd.-vo. Kazan Univ., Kazan, 1978, s. 63-83; ----, “Rol perifrasticheskikh form v virajenii vremennıkh i modalnıkh znaçeniy”, *Struktura i istoriya Tatarskogo yazıka*, İzd.-vo. Kazan Univ., Kazan, 1982, s. 45-51; R. S. Abdullina, “Tatar Tilinde Sintetik Ütken Zamannarın Üñçelikleri hem Semantik Kullanılışı”, *Oçerki po morfologii Tatarskogo glagola*, İzd.-vo. Kazan Univ., Kazan, 1978, s. 84-89; H. Hacıpov, “Figıl Almaşıkı Bulamı?”, *Sovet Mektebi*, No: 7, Kazan, 1987, s. 21-22; L. Fazliyeva, “Figıl Formaları Arasında Zaman Mönesebeti”, *Megarif*, No: 4, Kazan, 1996, s. 23-27; bk. Tezler: A. Ş. Gadelşin, *İnfinitivnaya forma glagola v sovremennom Tatarskom yazıke*, Kazan, 1965, 14 s.; F. M. Hisamova, *Priçastiya v sovremennom Tatarskom literaturnom yazıke*, Kazan, 1970, 27 s.; M. Y. İbrahimova, *İrrealnaya modalnost i sredstva ee peredaçi v Tatarskom yazıke*, Kazan, 1975, 26 s.; M. B. Mardiyeva, *Perifrasticheskie formi Tatarskogo glagola v sravnenii s Uzbeksimi i Turetskimi formami*, Kazan, 1976, 20 s.; D. Ş. Şayhaydarova, *Grammaticheskaya kategoriya liisa Tatarskogo glagola v ramkakh funktsionalno-semanticheskoy kategorii personalnosti*, Alma-Ata, 1980, 29 s.; R. D. Lizunova, *Semantika analiticheskikh konstruksiy s glagolami dvijeniya (na materiale Tatarskogo i drugikh Tyurkskiy yazıkov)*, Kazan, 1988.

“gereklilik kipi”, *niyet mödallığı* “niyet kipi”, *faraz itüv mödallığı* “farzetme kipi” şeklinde pek çok türde açıklanmıştır. Bunlardan *böyüruv mödallığı* “emir kipi” ve *şart mödallığı* “şart kipi” kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır. *Böyüruv mödallığı* “emir kipi” adı altında *böyüruv nakloneniyesi* “emir kipi” ve *tilek nakloneniyesi* “istek kipi” ele alınmıştır. *Şart mödallığı* “şart kipi”, *real şart* “gerçek şart”, *farazıy şart* “farazî şart”, *irreal şart* “gerçek olmayan şart”, *şartlı tilek* “şartlı istek” gibi alt gruplara ayrılarak incelenmiştir (red. Zekiye vd., 2002: 146-175).

İncelediğimiz en geç tarihli gramer kitabı olan F. M. Hısamova’nın *Tatar Tili Morfologiyesi* (Kazan, 2006) adlı çalışmada fiil leksik, semantik ve morfolojik açılardan ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Kip ve zaman konularını çeşitli başlıklar altında ele alan F. M. Hısamova, fiilde kip kategorisini *naklonenie kategoriyesi* başlığı altında inceleyerek şu beş türünün bulunduğunu dile getirir: *Hikeyelev nakloneniesi* (*hikeye figil*), *böyüruv nakloneniesi* (*böyürük figil*), *şart nakloneniesi* (*şart figil*), *tilek nakloneniesi* (*tilek figil*), *şartlı tilek nakloneniesi* (Hısamova, 2006: 172-173). F. M. Hısamova çalışmasında, fiilin dokuz zaman çekiminin bulunduğunu ifade ederek zamanları şu başlıklar altında örneklendirmiştir: *Hezîrgi zaman*, *kategorik ütken zaman*, *neticeli ütken zaman*, *temamlanmagan ütken zaman*, *küpten ütken zaman*, *kabatlavlı ütken zaman*, *bilgisiz kileçek zaman*, *katgıy kileçek zaman*, *kileçek ütken zaman*. F. M. Hısamova, şimdiki zamanın bir, geçmiş zamanın beş, gelecek zamanın ise üç türünün bulunduğunu geçmiş zaman çekimlerinden ikisini basit, üçünü birleşik yapıda, gelecek zamanın ikisini basit birini ise birleşik yapıda olduğunu belirtmiştir.

3. Sonuç

Bu çalışmada Kazan Tatar Türkçesinin tarihî gramer kitapları fiilin kip ve zaman kategorilerinin ele alınış biçimleri bakımından incelenmiştir. Çalışmada ayrıca mevcut durumun ortaya konulması için günümüz Kazan Tatar gramer kitaplarından da tespitler yapılmış konunun gelişimi araştırılmıştır. Tarihî Kazan Tatar gramer kitaplarında, Kazan Tatar ağızlarındaki zaman şekillerinin edebî dildeki kip ve zaman çekimine eklenmesi ya da çekimsiz bazı şekillerin çekimli gibi düşünülmesi sebebiyle zaman şekillerinin sayısının artırılarak incelendiği görülmüştür. Ayrıca bu gramerlerde, *-gan* ve *-açak* ekleri

yardımla oluşturulan zamanlar (yani çekimli fiiller) da uzun süre sıfat-fiillerin şahıs ile çekimlenmiş türleri olarak değerlendirilmiştir.

Kaynaklar

- Alparov, G. H. (1926, 1927). *Şekli Nigizde Tatar Grammatikası (Tilñizni Gıylmi Tikşiriv Yulında Bır Tecribe)*, 1. ve 2. baskı: Tatizdat, Kazan.
- (1945). *Saylanma Hizmetler (Tatar Grammatikası Häm Gómumi Til Bilimi Mes'eleleri)*, Tatar Kitap Neşriyeti, Kazan.
- Giganov, İ. (1801). *Grammatika Tatarskogo Yazıka*, Soç. v Tobolskoy glavnoy škole uçitelem Tatarskogo Yazıka, Akademiya Nauk, Spb.
- Halfin, İ. (1809). *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazıka c pravilami arabskogo çteniya, prepodavaemiy v kazanskoy gimnazii*, Kazan Tipografiye Kazan Univ., Kazan.
- Hangildin, V. N. (1954). *Tatar Tilı Grammatikası. Morfologiya Buyınça Oçerklar*, Tatar Kitap Neşriyeti, Kazan.
- Hisamova, F. M. (2006). *Tatar Tili Morfologiyesi*, Megarif Neşriyeti, Kazan.
- İbrahim, G. (1911). *Tatar Şarfi*, Lit- Tipografiye İ. N. Haritonova, 1. baskı, Kazan.
- İvanov, İ. M. (1842) *Tatarskaya Grammatika*, Kazan Tipografiye Kazan Univ., Kazan.
- Kazem-Bek, A. (1846). *Obşaya Grammatika Turetsko-Tatarskogo-Yazıka*, Peçatano v Universitetskoy Tipografii, Kazan.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, Türk Dil Kurumu Yayınları: 827, Ankara.
- Kurbatov, H. R. (1976). “Tilniñ morfologik tözilişin öyrenüvge karata”, *Tatar Tilı Hem Edebiyeti*, 5. kitap, Kazan.
- Mañmudov, M. G. (1857). *Praktičeskoe rukovodstvo k izučeniyu Tatarskogo yazıka*, Kazan.
- Nasıyrı, K. (1895). *Enmüzec*, Kazan.
- Nugaybek, G. (1911). *Törlük*, Lito- Tipografiye İ. N. Haritonova, Kazan.
- Nuriyeva, A. H. (1959). “Törlü naklonenielerdegi figillerniñ zaman bilen törlenüvine karata”, *Tatar Tilı Hem Dialektologiyesi Mes'eleleri*, Kazan Universiteti Neşriyatı, Kazan.
- red. Veliullina Z. vd. (1965). *Hezırgı Tatar Edebi Tilı (Leksika, Fonetika, Orfoepiya, Grafika hem Orfografiya, Morfologiya)*, Tatarstan Kitap Neşriyatı, Kazan.
- red. Zekiye M. Z. vd. (2002). *Tatar Grammatikası, Morfologiya II Tom*, F. M. Hisamova, Tatarstan Fenner Akademiyesi Gumanitar Fenner Bülmi, Meskev-Kazan.
- Serebrennikov, B. A. (1963). *Sistema Vremen Tatarskogo Glagola*, İzd.-vo. Kazan Univ., Kazan.
- Topaloğlu, A. (2019). *Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Troyanskiy, A. (1860). *Kratkaya Tatarskaya Grammatika*, İzd. İspr. i Dop., İzd-vo duh.-uçeb. upr. Kazan.
- Tumaşıva, D. G. (1964). *Hezırgı Tatar Edebi Tilı Morfologiyası*, Kazan Universiteti Neşriyatı, Kazan.
- Vardar, B. vd. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.
- Velidi, C. (1919). *Tatar Tiliniñ Grammatikası*, Elektro-Tipografiye “Milliyet”, Kazan.
- Veliullina, Z., K. vd. (1972). *Hezırgı Tatar Edebi Tilı Morfologiyesi*, Kazan.

Hülya GÖKÇE

Kazan Tatar Türkçesinde Fiilde Kip ve Zaman Kategorisinin Kısa İncelenme Tarihi // The History of a Brief Examination of the Mode and Tense Category in the Verb in Kazan Tatar Turkish

Zekiye, M. Z. (1974). *Hezîrgî Tatar Edebî Tili*, Kazan.

----- (1976) “Kazanskaya Şkola Tyurkologov i Gramatiki Na Tatarskom Yazıke (Konets XIX-Naçalo XX. vv.)”, *Tatarı*, Leningrad.



**EDEBİYAT EĞİTİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARI
ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA: TÜRKİYE -
AZERBAIJAN ÖRNEĞİ**

**A COMPARATIVE STUDY ON TEXTBOOKS USED IN
LITERATURE EDUCATION: THE CASE OF TURKEY
AZERBAIJAN**

*Esra ALKAN**

Özet

Türkiye’de ortaöğretim ve dengi okullara yönelik Türk dili ve edebiyatı alanında çok sayıda ders kitabı yayımlanmıştır. Millî eğitim müfredatına göre hazırlanan bu ders kitapları kendi içinde bugüne kadar birçok mukayeseye konu olmuştur. Ancak Türk dünyasını ilgilendiren ders kitaplarıyla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Azerbaycan’da ilgili okullarda okutulan edebiyat ders kitaplarını farklı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Bu amaçtan hareketle ortaöğretim birinci sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ile tam ortaöğretim birinci sınıf Azerbaycan Edebiyat ders kitapları örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ders kitaplarının tasarımı, metin türleri ve içerik özellikleri karşılaştırmanın temelinı oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, edebiyat, Türkiye, Azerbaycan, karşılaştırma.

Abstract

* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitim Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı ABD Ankara / TÜRKİYE alkanesra.63@gmail.com ORCID: 0000-0001-9805-4047

A large number of textbooks have been published in the field of Turkish language and literature for secondary education and equivalent schools in Turkey. These textbooks, prepared according to the national education curriculum, have been the subject of many comparisons within themselves. However, studies on textbooks that concern the Turkish world are very limited. The aim of this study is to compare the literature textbooks taught in the relevant schools in Turkey and Azerbaijan according to different variables. For this purpose, first-year secondary education Turkish Language and Literature and full-secondary first-year Azerbaijan Literature textbooks were selected as samples. In the study, document review and content analysis methods were used within the framework of qualitative research approach. The design, text types and content features of the textbooks form the basis of comparison.

Key words: Textbook, literature, Turkish language, Turkey, Azerbaijan, comparison.

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetlerinde ders kitapları; kullanım kolaylığı, öğrenciye ve öğretmene sağladığı faydalar bakımından önemli bir materyal olarak yer almaktadır. Ders kitabı “Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı basılı bir öğretim materyali” olarak tanımlanabilir (Demirel & Kıröğlu, 2008, s.2). Kitaplar, öğretmenin öğretim ortamında gücünü daha iyi kullanmasına ve sistematik bilgiler sunmasına imkân vermesi bakımından eğitim-öğretim ortamının vazgeçilmez araçlarındandır. Ders kitabı herhangi bir dersin öğretimi ile ilişkilidir ve onun belirlediği ölçütler doğrultusunda hazırlanır (Kapanadze, 2018, s.1579). Ders kitapları, öğretim sırasında öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak olma özelliğini taşıdığı gibi, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Kılıç & Seven, 2002, s.19).

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte kitapların yanında ders ortamına dahil edilen materyallerde artış olmuştur. Bilgisayar, televizyon, video, VCD, DVD, radyo vs. gibi araçlar eğitim ortamlarına dâhil edilmiştir. Ancak materyal sayısındaki çeşitlilik kitapların öneminden bir şey eksiltmemiştir. Ders kitaplarının, öğretim programının tüm öğelerini kapsaması ve “basılı ürünlerin kullanım

rahatlığı ve üretim kolaylığı” (Güneş, 2002, s.2) en çok tercih edilen materyallerin başında yer almasını sağlamıştır.

Ders kitapları, ülkemizde ve dünyanın birçok ülkesinde yaygın olarak kullanılan eğitim ve öğretim materyalleridir. Eğitim ve öğretim için oldukça önem taşıyan bu materyalleri değerlendirmek ve geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de ders kitaplarını başka ülkenin ders kitaplarıyla karşılaştırmaktır. Ders kitaplarının niteliklerini artırmak açısından bu tür çalışmalar önem taşımaktadır.

Vefa Savaşkan (2017), *Azerbaycan ve Türkiye’de Okutulan Edebiyat Ders Kitaplarındaki Masalların Aktardığı Değerler Açısından İncelenmesi* adlı çalışmasında Azerbaycan’da okutulan edebiyat ders kitapları ile Türkiye’de okutulan edebiyat ders kitaplarında yer alan masalları belirlemiş ve Schwartz Değerler Listesindeki değerler yönünden incelemiştir. İlgili çalışma dışında Azerbaycan ile Türkiye’deki edebiyat ders kitaplarına yönelik herhangi bir karşılaştırmalı çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple çalışmamızda Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ile Azerbaycan Edebiyat ders kitabı belirlenen ölçütlere göre karşılaştırılacaktır. Bu bağlamdan hareketle öncelikle her iki ülkenin eğitim sistemi ve edebiyat derslerinin hangi sınıf düzeylerinde verildiğine kısaca değinilecektir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Millî Eğitim Sistemi, Örgün ve Yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; belli bir yaş grubunda bulunan bireylere, belli bir amaç doğrultusunda hazırlanan programlarla, okullarda düzenli olarak yapılan eğitim faaliyetidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi örgün eğitim kapsamında ortaöğretim öğrencilerine verilmektedir. Ortaöğretim; ortaokula dayalı, en az dört yıllık zorunlu eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarından oluşmaktadır. 9,10,11 ve 12. sınıfları kapsayan ortaöğretimde edebiyat dersi zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

Azerbaycan Cumhuriyeti’nde Genel Eğitim (umumi tahsil) ile ilgili düzenlemeler Eğitim Kanunu’nun 19. maddesinde belirtilmiştir. Bu maddeye göre Azerbaycan Cumhuriyeti’nde genel eğitim üç

kademede verilmektedir. Bunlar, ilkokul 4 yıl (I-IV sınıflar), genel ortaöğretim 5 yıl (V-IX sınıflar) ve tam ortaöğretim 2 yıl (X-XI sınıflar) şeklindedir. Azerbaycan'da edebiyat dersi hem Genel Ortaöğretim hem de Tam Ortaöğretim öğrencilerine okutulmaktadır. 5. sınıftan 11. sınıfa kadar orta öğretimdeki tüm öğrenciler edebiyat dersi almaktadır. Bizdeki ortaöğretime karşılık Azerbaycan'ın tam ortaöğretimi gelmektedir. Azerbaycan'da, tam ortaöğretim 10. ve 11. sınıfları kapsamaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de ortaöğretim birinci sınıf (9.sınıf) ve Azerbaycan'da tam ortaöğretim birinci sınıf (10.sınıf) edebiyat ders kitaplarından hareket edilmiştir.

Türkiye'de ortaöğretim birinci sınıfta 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı, Azerbaycan'da tam ortaöğretim birinci sınıfta Ümumtəhsil məktəblərinin 10-cu sinfi üçün Ədəbiyyat fənni üzrə Dərslik (Ortaokulların 10. sınıfları için edebiyat konulu ders kitabı), Müəllim üçün metodik vəsaitin əsaslandığı vəsaitlər (Öğretmenler için metodik yardımlara dayalı materyaller) kitapları yer almaktadır. Azerbaycan'da ders kitaplarının yanında ayrıca öğretmen yardımcı kitabı da kullanılmaktadır. Ancak bu çalışma 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ile 10. sınıf Azerbaycan Edebiyat ders kitaplarıyla sınırlı tutulmuştur.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de edebiyat eğitiminde kullanılan 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı (ortaöğretim birinci sınıf) ile Azerbaycan'da edebiyat eğitiminde kullanılan 10. sınıf Edebiyat ders kitabı (tam ortaöğretim birinci sınıf) arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ülkelerin edebiyat eğitiminde kullandıkları ders kitaplarının hazırlanmasında görevli ekibin nicelik açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. Ülkelerin edebiyat eğitiminde kullandıkları ders kitaplarının şekil özellikleri (kapak, boyut, kâğıt kalitesi, sayfa sayısı ve görsel tasarım) açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. Ülkelerin edebiyat eğitiminde kullandıkları ders kitaplarının içerik özellikleri (içerik düzenlemesi, tür dağılımı, metin seçimi) açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Bu çalışma, karşılaştırmalı bir araştırma olması; bu bağlamda dil ve edebiyat ders kitaplarındaki eksikliklerin neler olduğu ve en

önemlisi de bu eksikliklere yönelik nasıl çözümler geliştirilebileceğine dair tespitler ve öneriler sunması açısından önemli görülmektedir.

Çalışmanın Yöntemi

Çalışma, var olan bir durumu belge incelemeye dayalı bir biçimde betimlediği için nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma, “... gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.9). Verilerin toplanmasında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.187). Çalışmanın dokümanını, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ile 10. sınıf Azerbaycan Edebiyatı ders kitabı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yazılı veya sözlü bir metni analiz ederek rakamlara dönüştürmek ve bu rakamların üzerinde yoruma gitmektir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Şahin, 2013, s.191).

Sınırlılıklar

Bu çalışma Azerbaycan devlet okullarında okutulan 10. sınıf Edebiyatı ders kitabı ve Türkiye’de okutulan 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ile sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Çalışma Ekibi

Ders kitaplarının hazırlanmasında yer alan ekibe yönelik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. *Ders Kitabı Hazırlık Ekibi*

	Türkiye	Azerbaycan
Yazar	1	3
Bilimsel Editör	-	1
Dil Editörü	-	1
Yayın Editörü	-	1
Kurgu Editörü	-	1
Teknik Editör	-	1
Tasarımcı/Görsel Tasarım	1	1
Ressam	-	2
Düzenleyici	-	1
Toplam	2	12

Tablo 1'e göre iki ülkenin ders kitaplarının hazırlık aşamasında önemli farklar görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının hazırlanmasında 1 yazar ve 1 görsel tasarım uzmanı olmak üzere 2 kişinin görev aldığı belirtilmiştir. Azerbaycan Edebiyat ders kitaplarının hazırlanmasında ise 3 yazar 1 bilimsel editör, 1 dil editörü, 1 yayın editörü, 1 kurgu editörü, 1 teknik editörü, 1 tasarımcı, 2 ressam, 1 düzenleyici olmak üzere toplam 12 kişi görev almıştır. Azerbaycan Edebiyat ders kitaplarının hazırlanmasında görev alan kişi sayısı Türk edebiyatı ders kitaplarının hazırlanmasında görev alan kişi sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Her iki ülkenin de ders kitaplarının yazarlarının isimlerine yer verilirken unvan ve görevlerine dair bir bilgi mevcut değildir.

Azerbaycan ders kitaplarının hazırlanmasında yer alan ekibin görev farklılığı dikkat çekmektedir. Bilimsel editör, dil editörü, yayın editörü, kurgu editörü, teknik editör, düzenleyici gibi farklı yetkinlik alanları mevcuttur. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında ise sadece yazar, dil editörü ve görsel tasarım uzmanı görev almaktadır.

2.Ders Kitaplarının Şekil Özellikleri

Türkiye ve Azerbaycan'da edebiyat derslerinde okutulan ders kitaplarının boyut, kapak, kâğıt, baskı ve sayfa sayısını içeren şekil özellikleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. *Ders Kitaplarının Şekil Özellikleri*

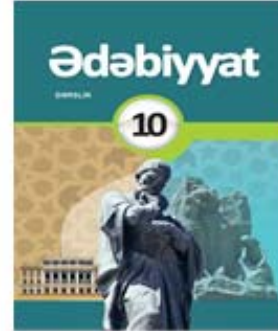
Edebiyat Ders Kitapları	Türkiye	Azerbaycan
Sayfa Sayısı	272	210
Boyut	110 x 80,5	70 x 100
Kapak	Renkli	Renkli
Kâğıt	Beyaz Hamur	Beyaz Hamur
Baskı	Renkli	Renkli

Tablo 2’de ifade edilen şekil özelliklerine göre Türkiye ve Azerbaycan’daki ders kitapları benzerlik göstermektedir. Kapak, kâğıt, baskı ve sayfa sayısı her iki ülkede de aynı şekildedir. Kitap boyutları arasında çok büyük bir fark olmamasına rağmen Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 110 × 80,5 ve Azerbaycan Edebiyat ders kitabı 70 ×100 ölçülerindedir. Türkiye’de ortaöğretim 4 yıl okutulmasına karşılık Azerbaycan’da bu süre 2 yıldır. Bu fark Azerbaycan’ın tam ortaöğretimde yoğun bir eğitim verdiğini düşündürmektedir. Ders kitaplarındaki sayfa sayısına baktığımızda ise bu durum tam tersi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her iki ülkenin edebiyat kitabının kapağı renkli bir şekilde tasarlanmış ve resimlere yer verilmiştir (Görsel 1, 2). Tabloda yer vermediğimiz önemli bir husus da kitapların içeriğindeki resimlerdir. Bu yönden baktığımızda Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı daha zengin görseller sunmaktadır. Azerbaycan Edebiyat ders kitabında yer verilen toplam resim sayısı 3’tür. Kitapta, siyah beyaz ve renkli resimlere yer verilmiştir (Görsel 7, 8, 9). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında ise ilk sayfadan son sayfaya kadar birçok resme yer verilmiştir. Resimler çoğunlukla renklidir (Görsel 3, 4, 5, 6).



Görsel 1: *Türk Dili ve Edebiyatı*



Görsel 2: *Edebiyat*



Görsel 3: *Türk Dili ve Edebiyatı* (s.72)



Görsel 4: *Türk Dili ve Edebiyatı* (s.76)



Görsel 5: *Türk Dili ve Edebiyatı* (s.144)



Görsel 6: *Türk Dili ve Edebiyatı* (s.196)



Görsel 7: *Edebiyat* (s.32)



Görsel 8: *Edebiyat* (s.26)



Görsel 9: *Edebiyat* (s.41)

3. Ders Kitaplarının İçerik Özellikleri

3.1. İçerik Düzenlemesi

Türkiye ve Azerbaycan'da edebiyat derslerinde okutulan ders kitaplarının içerik düzenlemesi Tablo 3'te verilmektedir:

Tablo 3: *İçerik Düzenlemesi*

Türkiye	Azerbaycan
Kapak	Kapak
İç Kapak	Azerbaycan Bayrağı ve Milli Marşı
Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı	Haydar Aliyev Portresi
Gençliğe Hitabe	İç kapak
Atatürk Portresi	Başlıklar
İçindekiler Sayfası	Ders Nasıl İşlenmeli
Kitap Tanıtım Şeması	Bölümler
Üniteler	İşaretler
Öğrenci Ürün Dosyası	Sözlük
Değerlendirme Formu	
Hikâye ve Roman Okuma Gözlem Formu	Kısa Edebî Terimler Sözlüğü
Şiir Okuma Gözlem Formu	Okumanızı Öneririz
Yazma Çalışmaları Yönergesi	Kaynaklar
Sözlü İletişim Gözlem ve	Künye Sayfası

Değerlendirme Dereceli Puanlama
Anahtarı
Edebiyat Terimleri Sözlüğü
Kaynakça
Görsel Kaynakça
Cevap Anahtarı

Tablo 3'e bakıldığında Türkiye ve Azerbaycan edebiyat ders kitaplarının içerik düzenlemesindeki benzer ve farklı yönler görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı kapak, iç kapak, Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Atatürk portresi, içindekiler sayfası şeklinde başlamaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında içindekiler sayfasından sonra "Kitabımızı Tanıyalım" başlığı ile kitabın bölümleri olan okuma, hazırlık, metin, metinde geçen bazı kelime ve kelime grupları, metin ve tür ile ilgili açıklamalar, metni anlama ve çözümleme, yazarın biyografisi, dil bilgisi, yazma, sözlü iletişim ve ünite sonu ölçme değerlendirme alt başlıklarına yer verilmiştir (Görsel 10). Kitabın sonunda ise edebiyat terimleri sözlüğü, kaynakça, görsel kaynakça, cevap anahtarı yer almaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları tür odaklı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Üniteler, türlere göre adlandırılmıştır. Her türün altında öğrenme alanları kazanımlarına yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

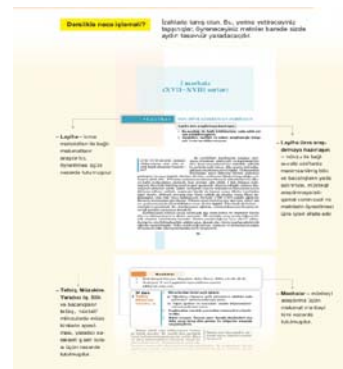
Azerbaycan Edebiyat ders kitabı, Azerbaycan bayrağı ve milli marşı, Haydar Aliyev portresi, iç kapak ve içindekiler kısmı ile başlamaktadır. İçindekiler sayfasından sonra "Ders nasıl işlenmeli?" bölümünde derslerin işleme sürecindeki aşamalar proje, proje üzerinde araştırma yapmaya hazırlanın, uygulama, tartışma, yaratıcı iş, kaynaklar, içerik üzerinde çalışın, eserin analizi, değerlendirme materyali olarak sınıflanmıştır (Görsel 11). Her metinde öğrenme alanlarından sözlü konuşma ve yazılı konuşma kazanımlarına yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Ders kitabında konular kronolojik olarak sözlü dönemden 20. yüzyıla kadar olan döneme kadar yüzyıllara göre adlandırılmıştır. Kitapta daha çok sanatçıların hayatları ve edebî kişiliklerinin tanıtılması, bir veya birden fazla eserin geniş bir şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır. Kitapta her bölümde öğrencilerin öğrenme sürecini tamamlamaları için ek kaynaklara yer verilmiştir. "Ders kitabı, çalışacağınız problemler ve sorular hakkında ayrıntılı bilgi vermemektedir. Bu özeti, her bir konuda listelenen kaynaklardan

öğrendiklerinizle zenginleştirecek ve tamamlayacaksınız” (Əliyev vd, 2018, s.8). Aynı zamanda öğrenciler için elektronik kaynaklar ve kitap önerilerinde bulunulmuştur. Her iki ülkenin edebiyat ders kitabında bayrak, milli marş, kurucu liderin portresi, künye, edebiyat terimleri sözlüğü ve kaynaklar yer almaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında tür esas alınırken Azerbaycan Edebiyat kitabı yüzyıllara göre sınıflandırılmıştır. Aynı zamanda Azerbaycan Edebiyat kitabında yazarların hayatlarına ve eserlerine çok geniş ölçüde yer verilmiştir (Görsel 14, 15). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında ise kısa bir şekilde yazarın hayatından ve eserlerinden bahsedilmiştir (Görsel 12, 13). Her iki ders kitabında yazarın biyografilerinin yanında resimlerine yer verilmiştir.



Görsel 10: Türk Dili ve Edebiyatı (s.8)



Görsel 11: Edebiyat (s. 9)



Görsel 12: Türk Dili ve Edebiyatı
(s. 86)



Görsel 13: Türk Dili ve Edebiyatı
(s. 143)



Görsel 14: Edebiyat (s.38)



Görsel 15: Edebiyat (s.57)

3.2. Tür Dağılımı

Türk Dili ve Edebiyatı ile Azerbaycan Edebiyat ders kitabında yer alan türler aşağıdaki tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Tür Dağılımı

Metin Türleri	Türkiye	Azerbaycan
Öğretici Metin	4	8
Hikâye	2	2
Şiir	5	7
Masal	2	-
Fabl	2	-
Roman	2	-
Destan	-	1
Mesnevi	-	2
Tiyatro	3	2
Biyografi	2	-
Otobiyografi	1	-
Mektup/e-posta	6	-
Günlük/Blog	4	-
Toplam	33	22

Tablo 4’te görüldüğü üzere Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında farklı türlerde 33 metne, Azerbaycan Edebiyatı ders kitabında ise ağırlıklı olarak öğretici metin ve şiir türünde 22 metne yer verilmiştir. Yüzyıllar esas alınarak planlanmış olan Azerbaycan Edebiyatı ders kitabında dönemler hakkında geniş bilgilere yer verilmiştir. Edebiyat metinlerine geçmeden önce metnin yazarının hayatı, edebî kişiliği ve eserleri de detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Toplam metin sayılarına ve türlerine baktığımız zaman Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının Azerbaycan Edebiyatı ders kitabından daha çok sayıda metne ve metin türüne yer verdiği anlaşılmaktadır.

3.3. Metin Seçimi

Bu bölümde ders kitaplarında tanıtılan edebî şahsiyetlere ve okuma metinlerine yer verilmiştir.

Tablo 5: Edebî Şahsiyetler ve Okuma Metinleri

Türkiye

Edebî şahsiyetler:

Ahmet Kabaklı, Orhan Okay, Emin Özdemir, Orhan Kemal, Sait Faik Abasıyanık, Necip Fazıl Kısakürek, Kemâlettin Kâmi Kamu, Yahya Kemal Beyatlı, Nâzım Hikmet, Necati Cumalı, Pertev Naili Boratav, Şeyhi, Reşat Nuri Güntekin, Yaşar Kemal, Ahmet Turan Oflazoğlu, Cevat Fehmi Başkut, Turgut Özakman, Asım Bezirci, Lâtîfî, Sabahattin Ali, Ahmet Hamdi Tanpınar, Fuzûlî, Namık Kemal, Nurullah Ataç, Salâh Birsell

Kitapta yer alan okuma metinleri;

Ahmet Kabaklı: *Edebiyat Nedir?*, M. Orhan Okay: *Edebiyat*, İsmail Alper Kumsar: *Edebiyat Tarihine Yardımcı Bilimler*, Emin Özdemir: *Edebiyat Ürünlerinin Türlendirilişi*, Orhan Kemal: *Elli Kuruş*, Sait Faik Abasıyanık: *Birtakım İnsanlar*, Necip Fazıl Kısakürek: *Kaldırımlar*, Kemâlettin Kâmi Kamu: *Bingöl Çobanları*, Yahya Kemal Beyatlı: *Mohaç Türküsü*, Nâzım Hikmet: *Kerem Gibi*, Necati Cumalı: *Dost*, Pertev Naili Boratav: *Ben Bir Yeşil Yaprak İdim*, Binbir Gece Masalları (çev.: Âlim Şerif Onaran): *Kral Yunan'ın Veziri İle Hekim Rûyan'ın Öyküsü*, Şeyhi: *Harnâme*, Jean De La Fontaine: *Eşek ve Efendileri*, Reşat Nuri Güntekin: *Acımak*, Yaşar Kemal: *Yer Demir Gök Bakır*, Ahmet Turan Oflazoğlu: *Fatih*, Cevat Fehmi Başkut: *Buzlar Çözülmeden*, Turgut Özakman: *Ocak*
Bedri Rahmi Eyüboğlu (Biyografisi)

Azerbaycan

Edebî Şahsiyetler:

Nizami Gencevi, İmadeddin Nesimi, Şah İsmail Hatayi, Muhammed Fuzuli, Molla Penah Vagif, Kasım Bey Zakir, Mirza Fatali Ahundzade, Aşık Alasgar, Seyid Azim Şirvani, Necat Bey Vezirov.

Kitapta yer alan okuma metinleri;

“Kitabi-Dədə Qorqud” eposu
Salur Qazanın Evinin Yağmalandığı Boy
Nizami Gencevi: *İskəndərnamə*
Əfzələddin Xaqani: *Eyləsəm səfər...* (Çeviren: M.Soltan),
Nesim: *Sığmazam*,
Hatayi: *Dəhnamə*,
Fuzuli: *Məni Candan Usandırdı...*,
Fuzuli: *Leyli və Məcnun*,
Məhəmməd Əmani. *Seyr elə...*
“Koroğlu” eposu, *Həmzənin Qıratı qaçırması*
Molla Penah Vagif: *Peri*,
Molla Vadi Viladi: *Könlümü...*,
Qasım bəy Zakir: *Badi-Səba, Mənim Dərdi-Dilimi...*,
Mirzə Fətəli Axundzadə: *Hekayəti-Müsyö Jordan Həkim-i-Nəbatat Və Dərviş Məstəli Şah Caduküni-Məşhur*
Aldanmış Kəvakib
Baba Bəy Şakir: *Quberniya Bina*

Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi, *Olandan Bəri...*
Asım Bezirci, Orhan Veli Kanık *Aşiq Ələsgər: Dağlar,*
(Biyografi), Latifi Tezkiresi (Haz.: *Seyid Əzim Şirvani. Həyatı: Guş*
Mustafa İsen): *Ahmed Paşa, qıl ...,*
Sabahattin Ali'den Karısı ve Kızına Nəcəf bəy Vəzirov: Müsibəti-
Mektuplar, Ahmet Hamdi Tanpınar: Fəxrəddin
Hüsamettin Bozok'a Mektuplar, Seyid Əbülqasim Nəbatı. Səba,
Fuzûli: *Şikâyetname, Ali Akyıldız: Məndən Söylə...*
Hüseyn Hilmi Efendi'ye, Nurullah
Ataç: Yolculuk, Salâh Birsəl, Hacivat
Günlüğü'nden.

Tablo 5'te yer alan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yirmi beş edebî şahsiyetin biyografisine yer verilmiştir; Azərbaycan Edebiyat kitabında ise on edebi şahsiyetin biyografisi bulunmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında önce edebî metin daha sonra metnin yazarı ve eserleri hakkında kısa bir bilgi yer alır. Azərbaycan Edebiyat ders kitabında ise yer alan edebî metinlerden önce edebî şahsiyet hakkında genişçe bilgiye yer verilmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında her yazara ait bir metin; Azərbaycan Edebiyat kitabında ise bazı yazarların birden fazla eseri yer almaktadır. Her iki ülkenin ders kitabında dünya edebiyatına ait eserlerin sayısı oldukça azdır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye ve Azerbaycan'da okutulan edebiyat ders kitaplarındaki benzerlik ve farklılıkları, çeşitlilik, hazırlık, şekil ve içerik özellikleri açısından ortaya koymaya çalıştığımız bu çalışmanın bulguları şu sonuçları vermiştir.

Azerbaycan Edebiyat ders kitabının yanında öğretmenler için yardımcı bir kitap yer almaktadır. Ülkemizde ise sadece öğrenciler tarafından kullanılan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı bulunmaktadır.

Azerbaycan Edebiyat ders kitabının hazırlık ekibinin sayısı ve farklı alanlardan kişilerce hazırlanması Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının hazırlık ekibine kıyasla oldukça fazladır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 1 yazar ve 1 görsel tasarımcı olmak üzere 2 kişi tarafından hazırlanırken Azerbaycan Edebiyat ders kitabı ise 3 yazar 1

bilimsel editör, 1 dil editörü, 1 yayın editörü, 1 kurgu editörü, 1 teknik editörü, 1 tasarımcı, 2 ressam, 1 düzenleyici olmak üzere toplam 12 kişi tarafından hazırlanmıştır. Bu fark, Azerbaycan'ın edebiyat eğitiminde kullanılan ders kitaplarının hazırlanmasına verilen önemi göstermektedir.

İki ülkenin ders kitaplarının en fazla benzerlik gösterdiği alan, şekil özellikleri olmuştur. Boyut, kapak, baskı, kâğıt ve sayfa özellikleri açısından benzerlik gösteren iki ülke kitapları, resimleme ve sayfa sayısı bakımından farklılık göstermektedir. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının sayfa sayısı Azerbaycan Edebiyat ders kitabının sayfa sayısından fazladır. Yine aynı şekilde resimlemede de Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları daha zengin resimler sunmaktadır. Azerbaycan Edebiyat ders kitabında resimler Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabına kıyasla oldukça azdır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında ilk sayfadan son sayfaya kadar birçok resme yer verilmiştir.

İki ülkenin ders kitabının içerik düzenlemesi birbirinden çok farklıdır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı tür odaklı hazırlanmıştır. Azerbaycan Edebiyat kitabı ise yüzyılları esas alarak hazırlanmıştır. Kitaplarda yer verilen metin türü sayısı bakımından da Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı daha zengin içeriğe sahiptir. Kitapta hemen hemen her türden esere yer verilirken Azerbaycan Edebiyat kitabında öğretici ve şiir türünden eserlere ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Ders kitaplarında edebî şahsiyetlerin biyografilerinin veriliş şekli de farklıdır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında okuma metninden sonra eserin yazarı hakkında kısa bir bilgi yer alırken Azerbaycan Edebiyat kitabında öncelikle yazarın genişçe bir biyografisi yer alır ve sonrasında okuma metni verilir. Edebî şahsiyetin öğrenciler tarafından iyi bir şekilde tanınmasını sağlamak açısından Azerbaycan Edebiyat kitabı öne çıksa da kitap genelinde yer alan edebî şahsiyetler nicelik olarak azdır. Azerbaycan Edebiyat kitabında on edebî şahsiyete yer verilirken Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bu sayı yirmi beştir.

Çalışmanın sonucunda hareketle her iki ülkenin edebiyat ders kitapları ile ilgili şu öneriler sıralanabilir:

1. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabını hazırlayan ekibin sayısı artırılabilir. Farklı alanlardaki uzmanlar kitabında hazırlık ekibinde yer alabilir.

2. Her iki kitabın çalışma yazarları hakkında kısa bir öz geçmiş verilebilir.
3. Azərbaycan Edebiyat kitabında daha fazla görsele yer verilebilir.
4. Azərbaycan Edebiyat kitabında metin sayısı artırılabilir.
5. Azərbaycan Edebiyat kitabında farklı türlerden metinlere yer verilebilir.
6. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında edebi şahsiyetlerin biyografileri daha geniş bir şekilde verilebilir.
7. Her iki ülkenin edebiyat ders kitabında metinlerden önce o metin hakkında genel bir bilgi verilebilir. Bu metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
8. Her iki ülkenin edebiyat ders kitabında dünya edebiyatından yazar ve eserlere daha fazla yer verilebilir.

Kaynaklar

- Agamaliyev, R. (1999). Azərbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/agamaliyev.htm
- Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil Məktəbləri Üçün Ədəbiyyat Fənni Üzrə Təhsil Proqramı (Kurikulumu) (V-XI siniflər), 2013, Bakü. https://bakimektebleri.edu.az/uploads/manuals_pdf/150805944759e32937db2de5.05699357.pdf
- Demirel, Ö., Kiroğlu, K. (2008). Eğitim ve Ders Kitapları, Konu Alanı Ders Kitabı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ədəbiyyat Fənni Üzrə 10-Cu Sınıf Üçün Dərslik (2017). Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi <https://www.trimis.edu.az/site/search.php?q=%C6%8Fd%C9%99biyyat>
- Güneş, F. (2002). Ders Kitabı İncelemesi, Ankara: Ocak Yayınları.
- İlgaz, S., Çaykesen, M. (2020). Türkiye ve Azerbaycan'da Ortaokul 7. Sınıf Düzeylerinde Coğrafya Konularının Karşılaştırılması, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1).
- Kılıç, A., Seven, S. (2002). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2006). Ders Kitabının Öğrenmedeki Yeri. Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. (Editör: Demirel ve K. Kiroğlu). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- MEB (2021). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. MEB Devlet Kitapları. <https://ttkb.meb.gov.tr/>

- Savaşkan, V. (2017). Azerbaycan ve Türkiye’de Okutulan Edebiyat Ders Kitaplarındaki Masalların Aktardığı Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1).
- Şahin, Ç. (2013). Verilerin Analizi. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve Kültür Aktarımında İşlevsel Bir Araç Olarak Ders Kitapları: Türkçe Ders Kitapları Örneği, *Turkish Studies Educational Sciences* Volume 13/27.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**TÜRKİYE’DE AZERBAYCAN EDEBİYATI
HAKKINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN
İÇERİK ANALİZİ**

**CONTENT ANALYSIS OF POSTGRADUATE
THESES ON AZERBAIJANI LITERATURE IN
TURKEY**

*Mine Nihan DOĞAN**

Özet

Azerbaycan edebiyatı; başta Azerbaycan olmak üzere çeşitli coğrafyalarda ve Türkiye’de araştırma konusu yapılarak üzerine makaleler, tezler ve kitaplar hazırlanan bir alan olmuştur. Azerbaycan’ın yanı sıra Türkiye’de de bu alandaki çalışmaların devamlılığı, genç araştırmacılar tarafından tercih edilen bir alan olmasından ileri gelmektedir. Özellikle lisansüstü tezlerin içerik analizleri vasıtasıyla ortaya konan veriler ışığında, Türkiye’deki üniversitelerde doktora oranla yüksek lisans tezlerinin sayıca daha fazla olduğu görülür. Bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanı üzerine kayıtlı ve erişime açık durumda bulunan 62 lisansüstü tezin içerik analizi yapılarak bu tezler; yıl, tür, dil, yapıldığı şehir, üniversite, coğrafi bölge, danışman unvanı ve temel çalışma konusu kriterleri açısından gruplanarak incelenmiştir. Doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerden yeni kavramlara ulaşılmış, içerik analizi yöntemi ışığında kodlama yapılmıştır. Nitel beyinsel analiz türünde yapılan çalışmada frekans analizi kullanılmıştır. Böylece bu alandaki çalışma yoğunluğu ortaya koyularak alandaki eksikler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan Edebiyatı, İçerik Analizi, Türkiye, Lisansüstü Tezler

Abstract

Azerbaijani literature has been a field in which articles, theses and books have been prepared on various geographies, especially in Azerbaijan,

* Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi Ankara / TÜRKİYE minendogan@gmail.com ORCID: 0000-0002-9554-8153

and as a subject of research in Turkey. The continuity of studies in this field in Azerbaijan as well as in Turkey is due to the fact that it is a preferred field for young researchers. In particular, in the light of the data revealed through the content analysis of graduate theses, it is seen that master's theses are more numerous in universities in Turkey than doctoral ones. In this study, the content analysis of 62 graduate theses registered on the thesis database of the Higher Education Institution and accessible to access was carried out and these theses were examined by grouping them in terms of year, type, language, city where they were made, university, geographical region, consultant title and basic study subject criteria. New concepts were reached from the data collected through the document review and coding was carried out in the light of the content analysis method. Frequency analysis was used in the study conducted in the type of qualitative brain analysis. Thus, the study intensity in this area was revealed and the deficiencies in the field were determined.

Key Words: Azerbaijani Literature, Content Analysis, Turkey, Graduate Theses

Giriş

Azerbaycan edebiyatı, başta Azerbaycan olmak üzere pek çok ülkede çalışılmasının yanı sıra Türkiye’de de üzerinde durulan ve çeşitli bölgelerdeki üniversitelerde yapılan lisansüstü tezlerle alana katkı sağlanan bir sahadır. Dili ve edebi eserleri, Türk edebiyatı ile kıyaslandığı ölçüde anlaşılır kılınan lisansüstü tezlerin kapsama alanına giren çeşitli konular; 1926’da düzenlenen Bakü Türkoloji Kongresi’nde tartışılan Türkoloji meselelerinden hareketle gelişmiştir. Bakü’de Türkoloji’nin gelişmesi; içinde Azerbaycan Edebiyat Tarihi ile ilgili dersler vermesi için Bakü’ye davet edilen, İstanbul Darülfünûnu hocalarından Mehmet Fuat Köprülü, Hüseyinzâde Ali Turan ve İsmail Hikmet Ertaylan’ın bulunduğu bir heyetin çabalarıyla gerçekleşir (Oral 2004; Duymaz 2013, s.44’ten). Lehçelere verilen değer, bir dilin konuşulduğu topraklardan daha az konuşulduğu topraklara kadar uzanan mesafe aralığında değişmezken; Türkiye’nin Azerbaycan lehçesine tarihin en eski dönemlerinden beri verdiği önem de hiç azalmamıştır. Bu durum Samoyloviç’in Türk dilinin bir bütün olarak görülmesi gerektiği fikrinden hareketle gelişir. Dilleri fonetik yapılarına göre ayırarak gruplayan Samoyloviç, rotatsizm özelliğine göre Türk dillerini kapsayan bir ayırım yapmıştır (Nasilov, 2004, s. 41). Türk lehçelerinin farklı coğrafyalarda çalışma konusu yapılmasının yanı sıra, Azerbaycan lehçesinin edebiyatının Türk edebiyatıyla olan yakınlığının da dikkate alınması bu çalışmaları bir üst boyuta taşımaktadır.

İslamiyet, İran ve Batı medeniyetlerinin etkileşimi çerçevesinde doğmuş; yüzyıllar içinde değişerek kendi kimliğini ortaya koymuş olan Azerbaycan edebiyatı, Rus istilasının beraberinde Kuzey Azerbaycan edebiyatı ve Güney Azerbaycan edebiyatı olmak üzere iki kola ayrılarak gelişimini sürdürmüştür.¹ Kuzey Azerbaycan edebiyatı; Çarlık Dönemi, Sovyet Dönemi ve Sovyet Sonrası Dönem olarak ayrılır. Güney Azerbaycan edebiyatı ise; Meşrutiyet Devri Güney Azerbaycan Edebiyatı (1828-1920), Pehlevî Devri Güney Azerbaycan Edebiyatı (1920-1978) ve Muasır Azerbaycan Edebiyatı Devri (1979-) olarak ayrılır (Okumuş, 2015, s. 399- 411). Edebiyat tarihlerinde detaylı olarak belirtilen bilgiler özetle Ali Şahbazov'un, *Azerbaycan Türklerinin Edebiyat Tarihi* (Hüseynoğlu, 2021, s. 172) adlı eserinde mevcuttur.

Genel hatlarıyla Azerbaycan edebiyatı çalışmaları iki ülkede de aynı şekilde ilerlerken Türkiye'de araştırma konusuna lehçeler adı altında yer verilmesi, Türkiye'de Azerbaycan edebiyatı hakkında çalışmaların yeterli olduğu kanaatini doğururken daha çok araştırmacıya da veri sağlayacak bir alan olarak görüldüğünü kanıtlamaktadır. Bu sahanın Türkiye'deki gelişimi; yayımlanan edebiyat tarihleri, bilimsel makaleler ve lisansüstü tezler üzerinden ilerlemektedir. Çalışma konusu yapılması gereken boşluklar içerdiğinden bu alanla ilgili araştırmaların yeterli seviyede olmadığı gözlenmektedir.² Bu çalışmada ülkemizdeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Azerbaycan edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi yapılarak bu alana dair çalışma alanları ortaya konmuştur.

Yöntem

Amaç ve Önem

¹ "XIX. asırda Kafkasya'da başlayan Rus istilasının bir sonucu olarak Azerî edebiyatı iki kola ayrılır: Kuzey Azerbaycan'daki edebiyat, Rus tesiri sebebiyle çağdaş hayata göre şekillenmeye başlarken, Güney Azerbaycan'daki edebiyat klâsik ananeleri içerisinde gittikçe sönükleşir, bir taklit ve nazire edebiyatı halini alır. Klâsik edebiyat hem Kuzey'de, hem de Güney'de canlılığını sürdürmektedir. Bu daha ziyade Fuzulî gibi güçlü bir şairi taklit ve eski şairlere nazireler yazmaktan ileriye gidememiştir." (Okumuş, 2020 <https://www.tukav.org.tr/haber/modern-azerbaycan-edebiyati.html.html> Erişim Tarihi: 14.10.2021).

² Nurtaç Ergün Atbaşı'nın (2016a) 1926 Bakü Türkoloji Kurultayı'nın 90. Yılı Dolayısıyla Türkolojinin Bugünü ve Geleceği Uluslararası Kurultayı'nda sunduğu sözlü "Türkiye'de Çağdaş Azerbaycan Edebiyatı Çalışmaları" adlı bildirisi modern edebiyat alanında yapılan kitap ve makale çalışmalarını konu edinmiştir.

Bu çalışmanın amacı, farklı coğrafyalarda araştırma konusu olan Azerbaycan edebiyatı hakkında Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, Dilbilim ve Türkiyat Araştırmaları kapsamında 2005-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin içeriklerini ve durumlarını analiz etmektir. Bu analiz sonucunda çalışmaya açık konular tespit edilerek yeni araştırmacılara esin kaynağı olması için bu alanlar dil ve edebiyat olarak bölümlenerek listelenmiştir. Böylece tez yapacak araştırmacılara yararlı olması açısından alandaki durum, çalışmaya ihtiyaç duyulan boşluklar açısından incelenmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen araştırma ile şu konulara açıklık getirmek amaçlanmıştır;

I. Azerbaycan edebiyatı sahasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin ayırt edici yönleri

II. Azerbaycan edebiyatı sahasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin içerikleri hakkında bilgiler

III. Azerbaycan edebiyatı sahasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin içerik bilgileri arasında kurulan ilişkiler

Örneklem ve Veri Toplama Yöntemi

Çalışma, nitel araştırma tasarımı göstermekte olup içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Özellikle “Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemi; meta-analiz, meta sentez ve betimsel içerik analizi olarak üç başlık altında toplanabilir.” (Çalık ve Sözbilir, 2014; Çifçi, Ersoy, 2019, s. 866’dan). Üç başlık altında incelenmekte olan içerik analizi yönteminden nitel betimsel analiz türünde yapılan çalışmadaki veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Nasıl ki “Araştırmacı betimleme ve tematik analizin yanında kendi yorumlarını da kullanarak verileri analiz eder.” (Yıldırım ve Şimşek 2008: 221, Karataş 2015: 72’den), doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler de bu tanım doğrultusunda yorumlanmıştır.

Yüksek Öğretim Kurumu Tez Veri Tabanı’ndan “Azerbaycan edebiyatı” anahtar kelimesi ile sosyal grup altında tarama yapılmış, araştırma erişime açık olan tezlerle sınırlandırılmıştır. Tezlere ait bilgiler MS Excel programına aktarılmış, içerik kodlamasında tezlerin yapıldığı yıl, türü, dili, yapıldığı şehir, üniversite, coğrafi bölge, danışman unvanı ve temel çalışma konusu kriterleri değerlendirilmiştir (Balta 2019: 471). Bu kriterler alan yazındaki önceden yapılmış çalışmaların ışığında saptanmıştır. “Araştırmada güvenilirliğin

sağlanması için, kategoriler açıkça belirtilmiş, oluşturulan kategorilerin hangi çalışmalardan alındığı vurgulanmıştır.” (Doğan Eren; Karakaya 2020, s. 4836). Yapılan incelemede tezlerin temel konuları edebiyat ve dil olarak iki başlık altında kodlanmıştır.

Bulgular

Tezin dili, türü, danışman unvanı, yapıldığı üniversite, yılı, ili, bölgeleri, temel konu alanlarına göre gruplanarak incelenen lisansüstü tezler hakkındaki veriler, nitel araştırma çerçevesinde ayrı ayrı tablolar halinde anlaşılır nitelikte sunulmuştur. Nitel araştırmaya dahil edilen tezler Türkiye Türkçesi ile yazılmıştır. Gerekli yerlerde yapılan alıntılar, Azerbaycan Türkçesi’nden örneklenerek lisansüstü tezler Türkiye’den hareketle diğer araştırmacıların dikkatine sunulmuştur. Türkiye’de yapılan tezlerin içerikleri incelendiğinde tezin dili, türü ve danışman unvanlarına dair bilgilerin yer aldığı Tablo 1’de görüldüğü üzere Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanına kayıtlı olan ve açık erişimli Türkçe lisansüstü tez sayısı toplam 62’dir. Çalışma; bu lisansüstü tezlerin üzerinden ilerletilmiş, bunlar yüksek lisans ve doktora tezi türlerine ayrılarak frekans/yüzde tabloları üzerinden şöyle gösterilir;

Tablo 1. Tezlerin Özellikleri

	Özellikler	Sayı	%
Tezin Dili	Türkçe	62	100
Tezin Türü	Yüksek Lisans	52	83,9
	Doktora	10	16,1
Danışman Unvanı	Öğr. Gör.	1	1,6
	Dr. Öğr. Üyesi	21	34
	Doç. Dr.	11	17,4
	Prof. Dr.	29	47
	Toplam	62	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi tezlerin özellikleri gruplandığında Türkçe tezlerin 52 tanesinin yüksek lisans tezi olduğu ve bunların diğer tezlerin içinde %83,9’luk dilimde bulunduğu görülür. Geri kalan 10 tez ise doktora tezi olup yüzdelik dilimi %16,1’dir. Tezi yaptıran danışmanlar unvanlarına göre sıralandığında; öğretim görevlisi (%1,6), dr. öğr. üyesi (%34), doç. dr. (%17,4), prof. dr. (%47) unvanlarında tezlerin yapıldığı görülür. Toplam 62 lisansüstü tezin

29 tanesi profesörler tarafından yaptırıldığı için en çok oranın ona ait olduğu açıktır.

Tezin dili, türü ve danışman unvanı gibi özelliklerin yanı sıra, yapıldığı üniversiteler de sıralamada önemli bir özelliğe işaret eder. Üniversitelerin bulunduğu il, ilin bulunduğu bölge ve üniversitenin ilgili bölümünde çalışan öğretim üyelerinin akademik durumları da bu ayrımın yapılmasında önemli bir ölçüt oluşturur. Tezlerin yapıldığı üniversiteleri gösteren Tablo 2’de kaç tane lisansüstü tez yaptırıldığı f ile gösterilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler	f
Adıyaman Üniversitesi	1
Anadolu Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	5
Ardahan üniversitesi	3
Atatürk Üniversitesi	3
Bartın Üniversitesi	2
Çukurova Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	2
Erciyes Üniversitesi	2
Fırat Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	6
Gaziantep Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	2
İstanbul Üniversitesi	1
İstanbul Arel Üniversitesi	1
İstanbul Kültür Üniversitesi	1
Kafkas Üniversitesi	4
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2
Karabük Üniversitesi	2
Kocaeli Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	5
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2
Niğde Üniversitesi	5
Ordu Üniversitesi	2
Sakarya Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	1
Toplam	62

Tablo 2’de belirtilen verilere göre Adıyaman Üniversitesi (f=1), Anadolu Üniversitesi (f=1), Ankara Üniversitesi (f=5), Ardahan Üniversitesi (f=3), Atatürk Üniversitesi (f=3), Bartın Üniversitesi (f=2), Çukurova Üniversitesi (f=1), Ege Üniversitesi (f=2), Erciyes Üniversitesi (f=2), Fırat Üniversitesi (f=1), Gazi Üniversitesi (f=6), Gaziantep Üniversitesi (f=1), İnönü Üniversitesi (f=2), İstanbul Üniversitesi (f=1), İstanbul Arel Üniversitesi (f=1), İstanbul Kültür Üniversitesi (f=1), Kafkas Üniversitesi (f=4), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (f=2), Karabük Üniversitesi (f=2), Kocaeli Üniversitesi (f=1), Marmara Üniversitesi (f=5), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (f=1), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (f=2), Niğde Üniversitesi (f=5), Ordu Üniversitesi (f=2), Sakarya Üniversitesi (f=1), Selçuk Üniversitesi (f=1) olmak üzere Türkiye genelinde toplam 62 tane lisansüstü tez yapılmıştır.

Tezlerin dili, türü, danışman unvanı, yapıldığı üniversiteler gibi ölçütlerin yanı sıra yapıldığı yıl da önemli bir parametredir. Türkiye’de 2005-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin içerikleri incelendiğinde en çok çalışılan ve en az çalışılan yıl aralıkları belirlenmiştir. Azerbaycan edebiyatı alanında dil ve edebiyat konularına odaklanan tezler bir grafikte gösterilir. 2005 yılında 5, 2006 yılında 4, 2007 yılında 5, 2008 yılında 4, 2009’da 1, 2010’da 2, 2011’de 2, 2012’de 2, 2013’de 2, 2014’te 5, 2015’te 1, 2016’da 7, 2017’de 2, 2018’de 5, 2019’da 7, 2020’de 7, 2021’de 1 tane tez yazılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de şu şekilde gösterilir.

Şekil 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Araştırma verileri 2005- 2021 yılları arasında 52 yüksek lisans, 10 tane de doktora tezi yapıldığını göstermektedir. Belirtilen yıl aralıkları incelendiğinde 2016, 2019 ve 2020 yıllarında Türkiye

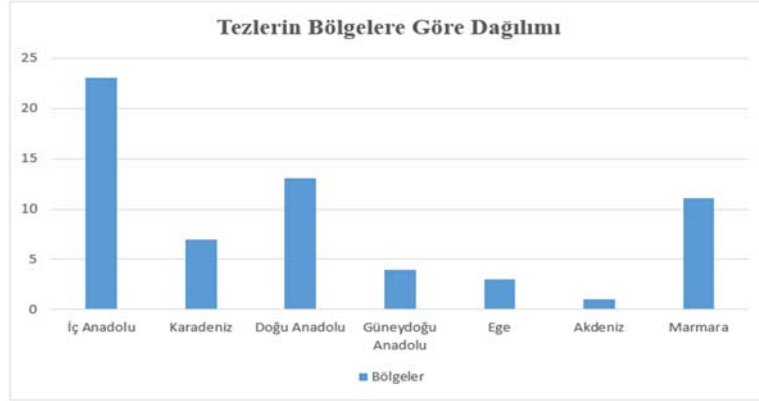
genelinde yedişer tez yapıldığı görülür. Bu yıllar dağılıma göre en yüksek verilerin toplandığı yıllar olarak Şekil 1’de yer bulur. Daha sonra 2005, 2007, 2014 ve 2018 yılları gelmektedir. Beşer tezin yapıldığı bu yıllar ikinci sırada yer alırken Türkiye’de bu alana ait konuların en az çalışıldığı 2009, 2015, 2021 yıllarında birer tez yapılmıştır.

Tablo 3. Tezlerin Yapıldığı İllere Göre Dağılımı

Yapıldığı İl	Sayı	%
Adıyaman	1	1,6
Ardahan	3	4,9
Nevşehir	2	3,2
Konya	1	1,6
Erzurum	3	4,9
İstanbul	10	16,2
İzmir	3	4,9
Ankara	11	17,7
Eskişehir	1	1,6
Adana	1	1,6
Kayseri	2	3,2
Niğde	5	8,1
Malatya	2	3,2
Sakarya	1	1,6
Kahramanmaraş	2	3,2
Kars	4	6,5
Ordu	2	3,2
Karabük	2	3,2
Gaziantep	1	1,6
Elazığ	1	1,6
Kocaeli	1	1,6
Bartın	2	3,2
Muğla	1	1,6
Toplam	62	100

Lisansüstü tezlerin yapıldığı illerin yanı sıra illerin yer aldığı bölgeler de içerik analizinde önemli bir detaydır. Bölge okuması üzerinden Azerbaycan edebiyatının, Azerbaycan’a komşu olma durumunda bölgelerin yakınlık işlevi üzerine fikirler üretilebilmektedir. Bu genellemelerin aksine Türkiye örneğinde, bu alandaki çalışmaların en çok İç Anadolu, en az ise Akdeniz bölgelerinde yapıldığı dikkati çeker.

Şekil 2. Tezlerin Bölgelere Göre Dağılımı



Yukarıdaki örnekte tezlerin yapıldığı illerin yer aldığı bölgelere göre dağılımı gösterilmektedir. Azerbaycan edebiyatının en çok çalışıldığı üniversiteleri barındıran bölge %37'lik dilimle İç Anadolu bölgesidir. Onu takip eden %21'lik dilimde Doğu Anadolu bölgesinden sonra ise %17,7'lik oranla Marmara bölgesi gelmektedir. Tezlerin ilk gruptaki bölgelere göre daha az yapıldığı illeri kapsayan bölgeler; %11,3'lük dilimle Karadeniz, %6,5 ile Güneydoğu Anadolu, %4,9'luk dilimle Ege ve en az çalışılan yer olarak da %1,6 ile Akdeniz'dir. En yüksek oranla İç Anadolu bölgesinin Nevşehir, Konya, Ankara, Eskişehir, Kayseri ve Niğde illerinde bulunan üniversitelerde çalışılan lisansüstü tezler, çoğunlukla edebiyat alanındadır.

Azerbaycan edebiyatı alanında tematik ve Türk edebiyatı sahasıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bunun gelişmiş şehirlerdeki konu ve çalışma alanının geniş olmasıyla doğrudan yakınlığı bulunmaktadır.

Tablo 4. Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Temel Konu Alanı	Sayı	%
Dil	22	35,5
Edebiyat	40	64,5

Lisansüstü tezlerin dil ve edebiyat konularına göre bölümlenmesi tezlerdeki genel hatları ortaya koyar. Tablo 4’te belirtildiği gibi yapı ve içerik olarak Azerbaycan edebiyatının roman, hikâye ve şiirlerine yoğunlaşan özellikler Azerbaycan Türkçesi’nin Türkiye Türkçesi ile olan farklarını ve benzerliklerini de ortaya koyar. Karşılaştırmalı dil ve edebiyat alanındaki çalışmalar; 22 tane dil çalışmasıyla %35,5 ve 40 tane edebiyat çalışması ile ise %64,5’lik dilimde geniş alana yayılmıştır.

Dil alanında yapılan çalışmaların; fonetik, linguistik, morfolojik yapı bakımından Azerbaycan Türkçesiyle kaleme alınan bir eserden, Türkiye Türkçesine aktarılmış çeviri yazılı metin üzerinden yapıldığı görülür. Bu çalışmaların sonunda dizin ve sözlüğe yer verilmesi de önemli bir ayrıntıdır.

Çalışma alanları edebiyat sahasında ise; Türk-Azerbaycan- Kıbrıs edebiyatı üzerinden karşılaştırmalı çalışmaların yanı sıra şiir, roman, hikaye ve tiyatro türlerine yönelik incelemelerde, biyografik ve tematik çalışmalarla süreli yayınlarda yoğunlaşır. Eski Türk edebiyatı ve Türk halk edebiyatı alanlarına dahil edilecek lisansüstü tezlerin Azerbaycan sahasındaki örneklerinin figüratif unsurlarla süslendiği görülür. Çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezler 2005 yılından itibaren yapılanlar olsa da asıl olarak “Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine yapılan edebi eserlerin aktarma çalışmalarının 1990’lı yıllarda başladığı söylenir.” (Ergün Atbaşı, 2016b: 461). Edebiyat sahasında yapılan lisansüstü tezlerde, ağırlığın yakın dönem Azerbaycan edebiyatı üzerinde toplandığı; Azerbaycanlı sanatçılardan ise Anar Rızayev ile eserlerinin biyografik ve tematik çalışmalarda ilk sırada yer aldığı görülür.

Sonuç

Çalışma kapsamında Türkiye’de Azerbaycan edebiyatı üzerine yapılan 62 lisansüstü tez incelenmiş; bunlar içerik analizi yöntemi kullanılarak sınıflandırılmıştır. Türkiye Türkçe ile yazılmış olan tezlerin Azerbaycan Türkçesi’nden örneklenen alıntılarının dışında karşılaştırmalı yöntemi kullanarak hazırlandığı görülmüştür. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin dahil edildiği çalışma örnekleminde sayıca yüksek lisans tezlerinin daha fazla yapıldığı, bu nedenle de alanda doktora tezlerine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar için doktora tezlerinin hazırlanmasına kaynaklık edecek verimli bir alan

olduğu tablo ve şekiller üzerinden açıkça belirtilen Azerbaycan edebiyatı sahası, dilindeki yapısal incelemelerden çok edebiyatındaki içerik incelemeleri açısından araştırma konusu yapılmıştır. Bu noktada Azerbaycan Türkçesi üzerine yapılacak doktora tezlerinin, alandaki açığı kapatacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazına fayda sağlayacağı düşünülen bir diğer öneri ise büyükşehir sayılmayan illerde yapılan çalışmaların artırılmasının gerekli olduğudur. Böylece en çok sayıda İç Anadolu bölgesinde yapılmış olan tezlerin, bölgenin büyük şehirlerinden daha küçük şehirlerine doğru olan araştırma oranı da farklılaşacaktır. Bu da göstermektedir ki Türkiye’de; Azerbaycan edebiyatı, Türk edebiyatı kadar geniş perspektifte çalışılmamış pek çok boşluk içermektedir.

Kaynakça

- Balta, Elif Emine (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 464-489. DOI: 10.26466/opus.510809.
- Doğan Eren, Ayşegül & Karakaya, Aynur (2020). Türkiye’de ağız ve diş sağlığı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587),6 (73), 4834-4841.
- Duymaz, Ali (2013). M. Fuat Köprülü’nün Azerbaycan folkloru ve edebiyatıyla ilgili çalışmalarına bir bakış. *AKAD. 1* (1), 43-47.
- Ergün Atbaşı, Nurtaç (2016a). Türkiye’de çağdaş Azerbaycan edebiyatı çalışmaları. *1926 Bakü Türkoloji Kurultayı’nın 90. Yılı Dolayısıyla Türkolojinin Bugünü ve Geleceği Uluslararası Kurultayı (9 Aralık 2016)*. Hacettepe Üniversitesi.
- Ergün Atbaşı, Nurtaç (2016b). Çağdaş Türk Edebiyatlarından Türkiye Türkçesine Aktarılan Edebi Eserler. *XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı* (25-28 Eylül 2016, Budapeşte) Bilkent Üniversitesi.
- Hüseyinoğlu, Ali Şamil (2012). Azerbaycan Edebiyatı Tarihinin Yeni Metotla Yazılmasında Emin Abid’in Rolü. *Bilig* (60), 169- 191.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* (1), 62- 80.
- Nasilov, D. M. & Çolponbayeva, A. (2004). A. N. Samoyloviç ve Türk Dillerinin Sınıflandırılması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 29-35.
- Okumuş, S. (2015). Modern Güney Azerbaycan edebiyatı. *Yeni Türkiye* (76), 396- 379.
- Okumuş, S. (2020). Modern Azerbaycan Edebiyatı. <https://www.tukav.org.tr/haber/modern-azerbaycan-edebiyati.html.html> Erişim Tarihi: 14.10.2021.



**ROMANYA'DAKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE
TÜRKÇESİ YAZILI ANLATIMLARININ BÖLGESEL
TÜRKÇEYE AİT ÖZELLİKLER BAKIMINDAN
İNCELENMESİ¹**

**ANALYSIS OF WRITTEN EXPRESSIONS OF HIGH SCHOOL
STUDENTS IN ROMANIA IN TURKEY TURKISH WITH
REGARD TO REGIONAL TURKISH CHARACTERISTICS**

*Tamer OKUÇ**

Özet

Araştırmanın amacı, Romanya'da Türkçe eğitimi alan lise öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bölgesel Türkçeye ait özelliklerin etkisini tespit etmek, bu konuda yaşanan sorunları betimlemek ve öğrencilerin standart Türkçeye uygun, etkili ve verimli dil eğitimleri için ilgililere fikir sunmaktır. Bu doğrultuda, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan çalışma kağıtları, bölgesel Türkçeye ait ağız çalışmalarında ortaya konan özellikler yönüyle incelenmiş, bu sırada nitel analiz yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, Türkiye Türkçesi yazılı anlatımlarını, bölgesel Türkçenin söyleyiş özelliklerinin etkisi altında oluşturdukları ve bu nedenle standart Türkçeden zaman zaman uzaklaştıkları görülmüştür. Bu konuda karşılaşılan hataların ise, genel olarak kalınlık incelik uyumunun bozulması, sözlü dilde çabuklaşma ve kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan ses düşmesi ve hece kaynaşması ile bölgenin ağız özelliklerine ait ses değişimleri ve göçüşme gibi ses olayları şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler tarafından, günlük hayatta sık kullanılan kimi kelime ve kelime gruplarının standart Türkçedeki şeklinden ziyade sözlü dildeki kullanım biçiminin referans alınarak yazılı anlatıma yansıtıldığı görülmüştür.

¹ Yazarın “Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesine yönelik tutumları ve dil düzeyleri” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

* Dr., Onikişubat ilçesi Önsen Ortaokulu Türkçe Öğretmeni
Kahramanmaraş / TÜRKİYE tamerokuc@gmail.com ORCID: 0000-0003-2658-8060

Anahtar kelimeler: Romanya Türkçesi, ağız özellikleri, yazılı anlatım.

Abstract

The aim of the research is to determine the effect of regional Turkish features on the written expressions of high school students who study Turkish in Romania; to describe the problems experienced in this regard; and to provide ideas for students' effective and efficient language education in accordance with standard Turkish. In this regard, the study papers applied to the students consisting the study group were examined in terms of the characteristics revealed in oral studies of regional Turkish dialect, while qualitative analysis methods and techniques were used. Turkey Turkish is a language that is written in the Turkic language. As a result of the research, it was seen that the students formed their Turkey Turkish written expressions under the influence of the regional Turkish pronunciation characteristics and therefore they moved away from the standard Turkish from time to time. It was determined that the mistakes experienced in this subject are generally in the form of deterioration in the harmony of back vowel/front vowel, elision due to the tendency to speak quickly and easily in the oral language, syllable fusion, sound changes and transposition of the dialect of the region. In addition, it has been observed that some words and groups of words that are often used by some students in daily life are reflected in written expression by taking the usage form in oral language as a reference rather than the form in standard Turkish

Keywords: Romanian Turkish, dialect features, written expression.

GİRİŞ

Romanya'nın siyasi sınırları içinde kalan coğrafya, çok eski çağlardan bu yana çeşitli Türk topluluklarına ev sahipliği yapmıştır. Günümüzde Oğuz, Tatar ve Nogay Türklerinin yerleşik hâlde bulunduğu bu bölge, geçmişte yaklaşık dört asır Osmanlı hâkimiyeti altında bulunmuştur (Demir, 2009, s. 2). Osmanlı öncesinde de İskitler, Hunlar, Avarlar, Kıpçaklar gibi farklı Türk boylarının etkisi altında kalmıştır. Bu yönüyle bakıldığında Romanya'da milattan önceki dönemlere kadar Türklüğün etkisi izlenebilmektedir (Önal, 2008, s. 178). Halen bünyesinde bulunan önemli sayıda Türk nüfusu ile bu özelliğini günümüzde de devam ettirmektedir.

Romanya'daki Türk toplumu, Romanya'da Türkçe öğretiminin tarihi gelişimi, öğretim süreçleri, Romanya'daki Türkçe öğretim merkezleri ve kullanılan kaynaklar hakkında Stefan (2013) tarafından yüksek lisans tezi ile bir araştırma gerçekleştirilmiş

olmasına rağmen buradaki öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazılı anlatımlarına yönelik doğrudan ve kapsamlı bir çalışma yürütülmemiştir. Ancak yine de, Romanya’da Türk dili, edebiyatı, kültürü ve genel eğitim konularında oluşturulmuş yayınlar ve bilimsel çalışmalar aracılığıyla ilgili literatür konusunun aydınlatılması mümkün olmaktadır.

1.ROMANYA’DA TÜRK DİLİ

Romanya’daki Türk toplumu genel olarak Oğuz, Kırım Tatarı ve Nogay Türklerinden oluşmaktadır. Bu bölgedeki Türkçe de, söz konusu duruma paralel olarak bu Türk boylarının ağız ve şive özelliklerini taşımaktadır. Görüldüğü gibi bölgede Osmanlı Devleti döneminden kalma, Oğuz lehçesi konuşan bir Türk halkının yanı sıra, Tatar Türk’ü şeklinde adlandırılan ve Tatarca, yani Kıpçak/Kuman Türkçesi konuşan diğer bir Türk halkı da varlığını devam ettirmektedir.

Bölgede yüzyıllarca hüküm süren Osmanlı Devleti’nin yanı sıra, Türkiye Cumhuriyeti’nin Türk ve dünya devletleri arasındaki seçkin durumunun etkisiyle tüm Balkan coğrafyasında olduğu gibi Romanya Türkleri arasında da Oğuz lehçesinin, yani Türkiye Türkçesinin etkisi büyüktür. Murtazayeva (2010), Romanya’da gazete ve kitap dili ile halk dili olmak üzere iki farklı Türkçeden söz etmektedir. Gazete ve kitap dili diye tabir edilen yazı dilinin Türkiye Türkçesi olduğu bilgisini vermektedir. Bu görüşe paralel olarak Eker (2006), Romanya Tatarcasının bir sözlü iletişim aracı olduğunu savunmaktadır. Tatarca yayımlanmış eserler bulunduğunu, ancak bu durumun Romanya Tatarcasının ölçünlü bir yazı dili olduğunu göstermediğini, yalnızca eseri kaleme alan yazarın sahip olduğu diyalekt özelliklerin bir yansıması olabileceğini ifade etmiştir.

Bölgede hâkim olan Tatar Türkçesi ise taşıdığı diyalekt özellikler bakımından farklılıklar göstermektedir. Eker (2006), Romanya Tatarcası hakkında, Kırım Tatarcasının diasporadaki bir diyalekti olduğu ve Kırım’daki varyantların Romanya’ya taşındığı şeklinde genel bir kanıyı ortaya koymaktadır. Ülküsal (1970) ise Romanya Tatarcasının; Kırım Tatarcası, Nogayca ve Tatçadan oluştuğunu ifade etmektedir. Eker (2006), Ülküsal’ın (1970) yaptığı dağılımın bölgede şehirleşmeye bağlı olarak değiştiğini belirterek Romanya Tatarcasının Nogayca, Tatarca ve Tatça varyantları arasındaki ayrımı belirleyen en önemli etkenin Kıpçakça ve Oğuzcaya

yakınlık ya da uzaklık derecesi olduğunu bildirmektedir. Bu kapsamda Eker (2006), Nogaycanın, Kıpçakça öğeleri korumakta en muhafazakâr; Tatçanın, Oğuzcaya en yakın; Tatarcanın ise Oğuzcadan önemli ölçüde etkilenen varyant olduğunu belirtmektedir.

1.1.Romanya'da Türk Dili Ağızları

Romanya'da konuşulan Türkçenin taşıdığı ağız özellikleri ile ilgili olarak büyük ve geniş kapsamlı bir araştırma yapılmamış ve bölgedeki tüm ağız grupları sistematik bir şekilde ortaya çıkarılarak bu ağız gruplarının kesin sınırları belirlenmemiştir. Ancak Dönmez (2018) tarafından ortaya konulan "Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağızları" adlı kitap çalışması ile Murtazayeva (2010) tarafından oluşturulan "Kırım Türkçesi Romanya Köstence Ağızı - Ses Bilgisi, Metin, Sözlük - " adlı yüksek lisans tezi Romanya'daki iki önemli Türk merkezinde konuşulan Türkçenin özelliklerinin belirlenmesinde yardımcı olmaktadır.

1.1.1.Türkçenin Köstence Ağızı

Murtazayeva'nın (2010) yazı dili olmayan ağızlardan, Türkçenin Köstence Kırım ağızının incelenmesi sonucunda elde ettiği bulguların başlıcası şu şekildedir:

Ünlülerde Ses Olayları

Kalınlık incelik uyumu tam olarak gerçekleşmemektedir:

Dedelerim, azır > azırler, eşittim, sebebimıznı...

Dudak uyumu gerçekleşmemektedir:

korınmiy, unuttım, togerek, borek...

Ses olayları bakımından en çok kalınlaşma, düzleşme ve yuvarlaklaşma görülmektedir:

İzin > ızın, düşünmek > tuşuner, börek > berek, sarburma > sarmırma, eb > üy, tegül > tuwul...

Ünsüzlerde Ses Değişmeleri

t ≥ d değişmesi

toksun > doksan, munta > mında

d/ > y/ değişmesi

tod > toy

g/ > y/ değişmesi

tegre > töyerek, tüg- > tüymeli

ç > c değişmesi

ilinçü > eglence

ç > ş değişmesi

çiçek > şeşek, avuç > awuş

#y ≥ #c değişmesi

yol > colımnı, yer > cerıne

f ≥ p değişmesi

fıdan > pidan, nefis > nepis, şeftali > şeptali

b ≥ p değişmesi

tapa > taba, bazar > Pazar

b/ > [v/] w/ değişmesi

tebe > dew, sub > suw, ab > awlamağa

h > ø değişmesi

hoca > oca, hemen > emen, cahil > cail

Ünsüzlerde Ses Olayları

İlgili araştırmada eklerde ekleşme sırasında bulunan ünsüzler arasında oluşan benzerliklere bakıldığında ağzın ünsüz uyumuna sahip olduğu tespitine varılmıştır.

Köstence Kırım ağzında yutulma, erime ve düşme olayları yaygın olarak görülmüştür.

şimdi > şını, onlar > onar (yutulma)

tuw- > tudım, Perşembe > perşembı, sağa > saa (erime)

turist > turis, abdest > abdes, dost > dos (düşme)

Ünsüzlerde büzülme ve derilme olaylarına da sıkça rastlanmıştır.

aşağıda > aşāda, diyeceğim > decēm, ne bileyim > ne bilim (büzülme)

bayağı > bayā, kezmege > gezmē, kulağı > kulā (derilme)

Ses türemelerine sıklıkla rastlanmıştır.

Abi > abiyime, zurna > zurnay, dua > duwalarğa

İlgili araştırmada, bölgede en yaygın kullanılan değişmenin benzetme olduğu ifade edilmiştir:

Nişanlar > nişannar (geniz benzetmesi)

Günlük hayatta konuşmada vurgulama için kullanılan ikizleşmelere sıkça rastlanmaktadır:

Eşek > eşek, epıııznı > eppıııznı, baba > babbaıı

Buna karşılık bazı alıntı kelimelerde ünsüz tekleşmesi hadisesi görülmektedir:

Evvel > evela, mufettiş > mufetişlik, kuvvet > kuvetlendi

1.1.2. Türkçenin Tulça İli Babadağ İlçesi Ağız

Dönmez (2018), Babadağ Türkçesini karakteristik özelliklerine göre üç ağız grubuna ayırmaktadır:

- 1- Türk – Oğuz Ağız Grubu veya “k” Ağız Grubu.
- 2- Türk – Tatar Ağız Grubu veya “g” Ağız Grubu.
- 3- Türk – Yörük Ağız Grubu veya “yor” Ağız Grubu.

Söz konusu araştırmada Babadağ Türkçesinin taşıdığı ağız özelliklerine yönelik tespitler kısaca şunlardır:

Kalınlık – incelik uyumu genellikle i > ı değişimi sonucu bozulur.

İsmım (ismim), gördım (gördüm), bır (bir), senesı (senesi), şındı (şimdi), benım (benim)

Bu ağız bölgesinde kapalı “e” sesi (é) yaygın olarak kullanılmaktadır. Bazı kelimelerde kapalı “e” sesinin kullanımı standartlaşmışken, bazı kelimelerde “e” ya da “i” sesine dönüşmüş şekilleri de görülmektedir.

év (ev),évli (evli), Bén (ben), étmediler (etmediler)

téze (teyze), tizem (teyzem), tezene (teyzene)

Bölge ağzının karakteristik özelliği olarak ara ses konumundaki ünlü ve ünsüzlerin kullanımı görülmektedir. En sık rastlanan ara ses ünlüleri; ı – i arası, ı – u arası, o – u arası ses olan ünlülerdir. Bölge ağızlarında sıkça karşılaşılan ara ses ünsüzler ise b – p arası P, c – ç arası Ç, d – t arası T, k – g arası K, s – z arası S, ş – j arası Ş sesleridir.

Son hecesi “n” sesiyle biten kelimelere “l” sesiyle başlayan bir ek geldiğinde nl > nn şeklinde ilerleyici benzeşme bölge ağızlarında yaygın bir biçimde görülmektedir:

Kızınnan (kızıyla), onnar (onlar), annadım (anladım), üretmenner (öğretmenler)

Ön seste daha yaygın olmakla birlikte, ön ve iç seste “h” sesinin düşmesi olayı bölge ağzının karakteristik özelliği konumundadır. Ancak günlük konuşma dilinde aynı kişi tarafından, aynı sözcüğün tekrarı “h” sesinin düşmüş ve düşmemiş şeklinde kullanımı söz konusu olabilmektedir:

Isım (hısım), er (her), elva (helva), ayvan (hayvan), ediye (hediye), asan (hasan)

Daa (daha), paalı (pahalı), mapısa (mahpusa)

Ön seste k > g ses değişimi olayı bölge ağızlarından Türk – Tatar ağız grubunun belirleyici özelliği konumundadır. Bu ses olayına bölgede Türk – Yörük ağız grubunda nadiren rastlanırken, Türk – Oğuz ağız grubunda nerdeyse hiç rastlanmaz.

galdı (kaldı), gız (kız), gadar (kadar), ganal (kanal), gaç (kaç), goç (koç)

esgi (eski), işgici (içkici), başka (başka), unuttug (unuttuk), çocug (çocuk)

ç > j ses değişmesi olayı “hiç” ve “üç” kelimelerinde sistemlidir. Bunun dışında örneği çok fazla olmamakla birlikte görülmektedir:

hij (hiç), üj (üç), gejmı (geçmiyor), genjlerinde (gençlerinde)

ş > j değişimi bölge ağızlarında kelime sonunda yaygın olarak görülmektedir:

aldmij (altmış), yetmij (yetmiş), bej (beş), bitmij (bitmiş), yavaj (yavaş)

Şimdiki zaman eki (- yor) bölgede, Türk – Oğuz ve Türk – Tatar ağız gruplarında düz ünlülü olarak kullanılırken Türk – Yörük ağız grubunda yuvarlak ünlülü kullanımı görülmektedir. Bu durum Türk – Yörük ağız grubu için en belirgin karakteristik özellik olarak belirlenmiştir.

Düz ünlülü kullanım: bilmiim (bilmiyorum), yapıız (yapıyoruz), satın alıız (satın alıyoruz)

Yuvarlak ünlülü kullanım: fark etmior (fark etmiyor), acıor (acıyor), yaşıorum (yaşıyorum)

2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Romanya'da yürütülen Türkçe eğitimi faaliyetleri, Stefan (2013) tarafından öğretim merkezleri, öğretim programları ve kullanılan kaynakların genel özellikleri bakımından betimlenmiştir. Bununla birlikte Ustabulut (2014), “iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılacak yöntem ve teknikler” adlı yüksek lisans tezi ile bölgedeki öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini incelemiştir. Bu araştırmada ise bölgedeki öğrencilerin yazılı anlatımları hedef alınarak söz konusu öğrencilerin yazılı anlatımlarında bölgesel Türkçeden ne ölçüde etkilendikleri ve standart Türkçe ile yazma konusunda ne gibi özellikler sergiledikleri dikkate alınmaktadır. Araştırma, bulguları ve sonuçları itibarıyla bölgedeki Türkçe eğitimi faaliyetleri ve buna bağlı unsurların etkililiği hakkında dönütler sağlaması yönüyle önemlidir. Zira standart Türkçe ile anlatım, Türkçe eğitiminin bir çok alt alanına ait kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, öğrencilerin ağız özelliklerine bağlı olarak yeni öğrenilen bilgiyi içselleştirme sürecinde olumlu/ olumsuz aktarım yapma durumu genel eğitim bilimleri açısından da önem arz etmektedir.

Bunun birlikte, araştırmanın yürütüldüğü eğitim merkezinde, ülkede azınlık dil hakları çerçevesinde, anaokul ve ilkokul düzeyinde Türkçe eğitimi vermek üzere öğretmen yetiştirilmektedir. Geleceğin Türkçe öğretmeni olma hakkını elde edebilecek öğrencilerin eğitim gördüğü bir kurumda standart Türkçenin kullanımının incelenmesi ve değerlendirilmesi bir kez daha önemli hale gelmektedir.

3.AMAÇ

Araştırmanın amacı, Romanya’da Türkçe eğitimi alan lise öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bölgesel Türkçeye ait özelliklerin etkisini tespit etmek, bu konuda yaşanan sorunları betimlemek ve öğrencilerin standart Türkçeye uygun, etkili ve verimli dil eğitimleri için ilgililere fikir sunmaktır.

4.YÖNTEM

Araştırma, öğrencilerin yazılı anlatımlarının taşıdığı özelliklerin, belirlenen amaca uygun olarak, gözlemlenip değerlendirilmesi dolayısıyla betimsel araştırma modeli özelliği göstermektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilgilerini çekebilecek yazma konuları sunularak seçtikleri konu hakkında yazma çalışmaları yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin uyguladıkları çalışma kağıtları, yukarıda bahsi geçen ağız çalışmalarında ortaya konan özellikler yönüyle, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş olup bu bakımdan söz konusu araştırma, nitel araştırma özelliği göstermektedir.

5.ÇALIŞMA GRUBU

Belirlenen amaç doğrultusunda, Romanya Mecidiye’de resmî olarak Türkiye Türkçesi eğitiminin verildiği Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesi ve betimlenmesi süreçlerinde bilimsel etik değerler gereği, çalışmalara gönüllük esasına dayalı katılım için öğrenciler teşvik edilmiş, öğrencilerin verecekleri cevapların sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve gizli tutulacağı taahhüt edilerek isim yazmalarına gerek olmadığı bildirilmiştir. Çalışma grubuna dahil olan 65 kişilik öğrenci grubundan; 29 öğrenci (% 44,6) A1 düzeyi, 24 öğrenci (% 37) A2 düzeyi, 12 öğrenci ise (% 19) B1 düzeyi temsil etmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyleri bakımından ise 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde bulunmaktadır.

6.BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma grubunu oluşturan A1, A2 ve B1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımları kendi içerisinde değerlendirilerek, her dil düzeyindeki öğrencilerin yazma çalışmalarında gerçekleştirdikleri bölgesel Türkçeye ait özellikler aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir.

6.1.A1 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Bölgesel Türkçeye Ait Özellikler

Araştırmaya dahil olan A1 düzey öğrencilerin, Türkiye Türkçesi yazılı anlatımlarını, bölgesel Türkçenin söyleyiş özelliklerinin etkisi altında oluşturdukları ve bu nedenle standart Türkçeden zaman zaman uzaklaştıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bu konuda yaptığı hatalar incelendiğinde kalınlık incelik uyumunun sıklıkla bozulduğu gözlenmektedir. Kalınlık incelik uyumunun bozulmasında “i” sesinin kullanımı yönündeki güçlü eğilim kendini göstermektedir:

“Ambulansi çağirdi, marketin önünde bayılan bir lise öğrencisi vardı.”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi “ı” sesinin inceltilerek (i) kullanılması öğrenci çalışmalarında oldukça yaygın olan bir durumdur. Bu durum eklerde daha yaygın olmakla birlikte, kelime köklerinde de örneğine rastlamaktadır.

Yukarıdaki örnek cümlede öğrenci sözcüğünün yazımı, konuyla ilgili diğer bir hatayı örneklemektedir. “öğrenci” sözcüğünde “n” sesinin düştüğü, “r” ve “e” sesleri arasında da göçüşme yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında, bölgenin ağız özelliklerinden kaynaklanan ses düşmesi ve göçüşme gibi ses olayları sıklıkla kendini göstermektedir.

“Bir kasier bir Pazar günü market önünde çiglig atıyor.”

Bu cümlede “kasiyer” sözcüğünde “y” sesinin düştüğü ve yukarıda bahsi geçen, “i” sesi yönündeki eğilim doğrultusunda kalınlık incelik uyumunun bozulduğu görülmektedir. Ayrıca “çıgılık” sözcüğünün yazımında “i” sesinin kullanımına yönelik temayülün yanı sıra, son sesteki k>g değişimi dikkat çekmektedir.

Dönmez’in (2018), ön seste daha yaygın olmak üzere, ön ses ve iç seste bölge ağızında “h” sesinin düştüğü tespiti öğrenci çalışmalarında doğrulanmaktadır:

“Hemen astaneye gitik.”

Yukarıdaki cümlenin yüklemine görülen ünsüz tekleşmesi bölge ağızında örneğine sıkça rastlanan bir durumdur. Öğrenci çalışmalarında da bu durum yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır:

“Ona evine kadar yardım **etim** ve çok teşekkür **eti**.”

“Cebindeki çiçeği çıkardı ve sokaktaki beyefendiye **uzatı**.”

Sözlü dilde çabuklaşma ve kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan ses düşmesi ve hece kaynaşması durumunun yazılı anlatıma sıklıkla yansıdığı gözlenmektedir:

“Hemen ambulans **çarır**.”

“Ne görsün, **yatanın** üstünde bir köpek yavrusu.”

“Hastaneye **etiştinde** çok geçti, adam hayatını kaybetmişti.”

Şimdiki zaman ekinin kullanımı konusunda da bölgenin ağız özelliklerinin yazılı anlatıma yansıyan örnekleri tespit edilmektedir. Dönmez (2018), şimdiki zaman ekinin (-yor) bölgede, Türk – Oğuz ve Türk – Tatar ağız gruplarında düzünürlü, Türk – Yörük ağız grubunda ise yuvarlak ünlülü biçimde olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci çalışmalarında genellikle Türkiye Türkçesindeki kullanımı esas alınmakla birlikte, bazen bölgesel ağız özelliklerinin yazılı anlatıma girdiği görülmektedir:

“Otobüse bir hırsız girio ve bütün paraları istiyo.”

Yukarıda bahsi geçen “i” sesinin kullanımına yönelik eğilim sadece kalın ünlünün inceltilmesi ile değil, düzleşme ve daralma ile de sağlanmaktadır:

“Çünkü bu bir hastalıkmiş.”

“Sabaha karşı yanına bir çocuk **gelicek** ve ona bütün parayı **vericeksin**.”

A1 düzey öğrencilerin yazma çalışmalarında “aile” ve “şoför” gibi günlük hayatta sık kullanılan kelimelerde ağız etkisinin daha fazla olduğu gözlenmektedir:

“Güvenlik görevlisi taxi şoferinin yerine ambulansı arar.”

“Kızı zengin bir ayle hizmeçi olarak yanlarına alıyor.”

Bu cümlelerde ayrıca “taksi” sözcüğünün yazımında farklı yazı karakteri kullanıldığı ve “hizmetçi” sözcüğünde ses düşmesi yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin çalışmalarında ayrıca ç>ş değişimi gibi ağız özelliklerine bağlı ses değişim özelliklerine rastlanmaktadır:

“Sonra iki saat geşti.”

6.2.A2 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Bölgesel Türkçeye Ait Özellikler

Bölgesel Türkçenin ağız özelliklerinin yazılı anlatıma etkisi bakımından, A1 düzey öğrencilerde görülen hataların A2 düzey öğrencilerde de devam ettiği görülmektedir. Örneğin aşağıda paylaşılan cümle, ağız özelliklerinin yazılı anlatıma yansması bakımından birçok hatayı barındırması yönüyle konuya açıklık getirmektedir:

“Pazar günü markete gittim Zeyneplen. Ordan sü ve emnek aldık. Ben ve Zeynep bilmirdük neylen ödelim.”

Yukarıdaki cümlede de görüldüğü gibi bölgesel ağız özelliklerinden kaynaklanan ses olayları, kelimelerin söyleniş şekli, Türk – Yörük ağız grubuna ait şimdiki zaman eki kullanım biçimi ve sözel dile ait hece kaynaşması yazılı anlatıma yansıtılmaktadır.

Şoför, kasiyer ve otobüs sözcüklerinin yazımında A1 düzey öğrencilerin yaptığı hataların A2 düzey öğrencilerde de devam ettiği görülmektedir:

“taksi şofürü”, “kasier”, “ötöbüs”.

Bazı kelimelerdeki ünsüz tekleşmesi devam etmektedir:

“Büyük bir vilada oturuyor.”

“Zeynep marketen bişi çaldi.”

Yukarıdaki son örnekte ünsüz tekleşmesinin yanı sıra, sözlü dile ait ses düşmesi ve ses değişmesi ile kalınlık incelik uyumunun bozulması gözlenmektedir. Kalınlık incelik uyumunun bozulduğuna dair daha farklı örnekler de mevcuttur:

“Yaşantımız iyi.”

“Türkiye tüm dünyadaki ülkelerden guzel bir ulkedir.”

“Birden çiğlık atmaya başladı.”

Sözlü dilde çabuklaşma ve kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan hece kaynaşması A2 düzey öğrenciler tarafından da yazılı anlatıma yansıtılmıştır:

“Bir kişi ambulans çarmış.”

“Saklanmayın bülüçam.”

Son örnekte hece kaynaşmasına ek olarak, kalın ünlünün inceldiği ve yumuşak ünsüzün sertleştiği görülmektedir.

Ayrıca A2 düzey öğrencilerden bazılarının çalışmalarında “çünkü” kelimesinin yazımında ikinci hecedeki yuvarlak ünlünün düzleştirildiği (çünkü) görülmektedir. “Saat” sözcüğünde ise ikiz ünlünün tekleştiği (sagt) örneklerine rastlanmaktadır.

6.3.B1 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Bölgesel Türkçeye Ait Özellikler

B1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarında kapsamın genişlemesine rağmen hata sayısının azaldığı görülmektedir.

Bölgesel Türkçenin ağız özelliklerine bazı öğrenci çalışmalarda rastlanmakta, ancak metin içerisinde bu hatalı durumların süreklilik göstermediği ve yapılan hatanın, kelimenin doğru biçimini bilmemekten ziyade dikkatsizlik nedeniyle yapıldığı izlenimi vermektedir.

Dönmez’in (2018) Türk – Yörük ağız grubunun karakteristik özelliği olarak nitelendirdiği şimdiki zaman eki kullanım şekline B1 grubundan bir öğrencide rastlanmıştır:

“Tatarlar söz konusu olursa % 97’si erken evlenio.”

Sözlü dile ait göçüşmenin yazılı anlatıma yansıdığı görülmüştür:

“Damat gelini **anlından** öpmeyi tercih etti.”

Sözlü dilde kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan hece kaynaşmasının sınırlı sayıda örneklerine rastlanmıştır:

“Aslında şöyle **söylim.**”

“Kilo **alcam** diye hepsini bitirmiyorum.”

Bunun dışında, bölgenin ağız özelliklerinden ve sözlü dildeki uygulamalardan kaynaklı ses düşmesi, ses türemesi ve ses değişmesi konusunda aşağıdaki örneklerde belirtilen durumlar tespit edilmiştir:

“Dilimiz az farklıdır, **bağzı** yerlerde başka Türkçe konuşulur.”

“Fotoğrafta **bi** kızla çıkmışsın.”

“Gelin bindallı **giğmişti.**”

“Çocuklara yemek **dağıdıyorlar**.”

B1 düzey öğrencilerin yazma çalışmalarında, dil düzeylerindeki ilerlemeye bağlı olarak, sözlü dilin etkisiyle oluşturulmuş hata oranlarında azalma olsa da, bölgede yürütülen Türkçe eğitimi faaliyetlerinde standart Türkçenin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi konusunun dikkatle ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

7.SONUÇ

Araştırmaya dahil olan öğrenciler, Türkiye Türkçesi yazılı anlatımlarını, bölgesel Türkçenin söyleyiş özelliklerinin etkisi altında oluşturmakta ve bu nedenle standart Türkçeden zaman zaman uzaklaşmaktadırlar. Öğrencilerin dil düzeylerindeki ilerlemeye bağlı olarak hata oranlarında azalma ve konu hakkında bir iyileşme görülse de tüm dil düzeylerine ait öğrenci çalışmalarında bölgesel Türkçenin etkisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin yazma çalışmaları incelendiğinde kalınlık incelik uyumunun sıklıkla bozulduğu gözlenmektedir. Kalınlık incelik uyumunun bozulmasında “i” sesinin kullanımı yönündeki güçlü eğilim kendini göstermektedir. Bu durum çoğu zaman kalın ünlünün inceltmesi ile gerçekleşmekte, bunun yanı sıra düzleşme ve daralma ile de sağlanmaktadır.

Bölgesel Türkçenin ağız özelliklerinden kaynaklı ses olayları sıklıkla öğrenciler tarafından yazılı anlatıma yansıtılmaktadır. Sözlü dilde çabuklaşma ve kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan ses düşmesi ve hece kaynaşması bunların en yaygın örneklerindendir. Bununla birlikte bölgenin ağız özelliklerine ait ses değişimleri ve göçüşme gibi ses olayları ile oldukça sık karşılaşılmaktadır.

Ayrıca günlük hayatta sık kullanılan kimi kelime ve kelime gruplarının standart Türkçedeki şeklinden ziyade sözlü dildeki kullanım biçiminin referans alınarak yazılı anlatıma dahil edildiği gözlenmektedir.

Dolayısıyla öğrenciler “yazma” alanında, bölgesel Türkçeye ait sözcük ve söyleyiş özelliklerinin etkisinde kalarak zaman zaman standart Türkçeden uzaklaşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sözlü ve yazılı anlamda standart Türkçe ile daha fazla karşılaşmaları sağlanmalı, sözcük ve söyleyiş özelliklerinin doğru şekillerini içselleştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Bunun için de öğrencilerin

ilgilerinin, kendilerine cazip gelen eserlerden başlamak üzere temel eserler üzerine çekilmesi faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Arıkan, R. (2005). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil.
- Demir, N. (1996). Azerbaycan Türkçesinin tarihi gelişimi ve bugünü. *Türk Dünyası Araştırmalar*, 105, 173-180.
- Demir, N. (2009). *Saltık-name ve Oğuz-nameler ışığında Gagavuz Türkleri*. Türkiye- Ukrayna Kültür İlişkileri – VII. Uluslararası Gagavuz Kültürü Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Şevçenko Üniversitesi, Kiev.
- Demir, N. (2011). Saltık-Nâme ve Selçuk-Nâme ışığında Gagavuz Türkleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 3(2), 5-19.
- Dönmez, M. (Ed.). (2018). *Romanya Tulça ili Babadağ ilçesi Türk ağızları*. İstanbul: Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Derneği.
- Eker, S. (2006). Extra küçük bir dil olarak Romanya Tatar Türkçesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 85-100.
- Murtazayeva, N. (2010). *Kırım Türkçesi Romanya Köstence ağız – ses bilgisi, metin, sözlük*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Okuç, T. (2021). *Romanya’daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesine yönelik tutumları ve dil düzeyleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önal, M. N. (2000). *Dobruca/Romanya Türklerinin manileri ve mani incelemeleri*. 4. Uluslararası Kıbrıs-Balkanlar-Avrasya Türk Edebiyatları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Editura Tribuna Cluj Napoca, Struga.
- Önal, M. N. (2008). Romanya Türklerine bakış. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 93, 117-190.
- Önal, M., N. (1997). Romanya Türklerinin günümüz edebiyatı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi*, 4, 15-39.
- Önal, M., N. (2010). Romanya Dobruca’sı Tatar halkının sözlü edebiyatları. *Problemi Filologii Narodov Povolzvyia Sbornuk Smameu*, 204-209.
- Öztürk, J. (2017). Dobruca-Köstence ağız zarf-fiilleri ve Anadolu ağızları zarf-fiilleri üzerine değerlendirmeler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 758-773.
- Stefan, C. A. (2013). *Romanya’da Türkçe öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ustabulut, M. Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılacak yöntem ve teknikler (Romanya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tamer OKUÇ

Romanya'daki Lise Öğrencilerinin Türkiye Türkçesi Yazılı Anlatımlarının Bölgesel Türkçeye Ait Özellikler Bakımından İncelenmesi // Analysis of Written Expressions of High School Students in Romania in Turkey Turkish With Regard to Regional Turkish Characteristics

- Ülküsal, M. (1966). *Dobruca ve Türkler*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ülküsal, M. (1970). *Dobruca'daki Kırım Türklerinde atasözleri ve deyimler*, Ankara: Türk Dil Kurumu.



DİL EĞİTİMİNDE YARATICI DRAMA UYGULAMALARI İLE DRAMATİK YAPILARIN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ

THE IMPORTANCE AND NECESSITY OF CREATIVE DRAMA APPLICATIONS AND DRAMATIC STRUCTURES IN LANGUAGE EDUCATION

*Tamer OKUÇ**

Özet

Bu çalışmada, dil eğitimi ve öğretimi süreçlerinde yaratıcı drama yöntemi ve dramatik olgulara bağlı olarak metin çözümlemesi yöntem ve yaklaşımlarının etkililiği, önemi ile çağdaş dilbilimine getirdiği yeni bakış açılarının neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu konuda çeşitli bilim insanları tarafından ortaya konan ilgili çalışmalar ve dokümanlar analize tabi tutulmuş, söz konusu araştırma bulguları ve sonuçları incelenerek bunlardan hareketle yeni bilgi üretilmesi hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; dil öğretiminin doğası, mantığı, işlev ve ilkeleri dikkate alındığında yaratıcı drama uygulamalarının dil öğretim sürecine çok büyük katkıların olacağı ve bu yöntemden azami ölçüde faydalanılması gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca kelime ve kural öğretimine dayalı yaklaşımların sakıncaları çağdaş dilbilim araştırmaları ile daha net bir biçimde kendini göstermekte olup bunun yerine metinlerin arka planındaki dramatik yapının birey tarafından kavranması ve içselleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil eğitimi, yaratıcı drama, dramatik olgulara bağlı metin çözümlemeleri.

Abstract

In this study, it has been aimed to put forward the effectiveness and importance of creative drama method and text analysis methods and approaches depending on dramatic phenomena in language education and

* Dr., Onikişubat İlçesi Önsen Ortaokulu Türkçe Öğretmeni
Kahramanmaraş / TÜRKİYE tamerokuc@gmail.com ORCID: 0000-
0003-2658-8060

teaching processes, and what kind of new perspectives has this approach brought to contemporary linguistics. Related studies and documents put forward by various scientists on this subject have been analysed and the research findings and results in question have been examined and as a result it has been aimed to produce new information from this point of view. As a result of the findings obtained from the research, when the nature, logic, functions and principles of language teaching is considered, it has been understood that creative drama practices would contribute greatly to the language teaching process and that it would be essential to benefit from this method to the full extent. In addition, the disadvantages of approaches based on vocabulary and rule teaching emerge more clearly in contemporary linguistics research and instead of this it has been concluded that it would be necessary that the dramatic structure in the background of the texts must be comprehended and internalized by the individual.

Keywords: Language education, creative drama, text analysis based on dramatic phenomena.

GİRİŞ

Dil eğitimi, özellikle de yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin tarihi insanlık tarihi kadar eski süreçlere dayanmaktadır. Yüzlerce, hatta binlerce yıl benzer yöntem ve yaklaşımlarla sürdürülen dil eğitimi, 20. yüzyılda dilbiliminde gerçekleşen önemli gelişmelerle birlikte yeni arayışlar içerisine girmiş ve kalıcı, etkili, gerçekçi dil öğretimini nasıl sağlayabiliriz, sorusuna yanıt aramaya başlamıştır. İşte bilim insanlarınca sorgulanan bu sorunun cevabı olarak günümüz dilbilimi ve dil eğitimi çalışmalarında yaratıcı drama yöntemi ve dramatik olgulara bağlı olarak metin çözümlemeleri gibi yaklaşımlar karşımıza çıkmaktadır.

1.AMAÇ

Bu çalışmada, dil eğitimi ve öğretimi süreçlerinde yaratıcı drama yöntemi ve dramatik olgulara bağlı olarak metin çözümlemesi yöntem ve yaklaşımlarının etkililiği, önemi ile çağdaş dilbilimine getirdiği yeni bakış açılarının neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

Bu çalışma, nitel bir araştırmayı örneklemektedir. Konuya ilişkin çeşitli bilim insanlarınca yapılan ilgili çalışmalar ve dokümanlar analize tabi tutulmuş, araştırma bulguları ve sonuçları incelenerek bunlardan hareketle yeni bilgi üretilmesi hedeflenmiştir.

3.BULGULAR

3.1.Eğitim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama

Drama; yapmak, etmek, eylemek anlamlarına gelen Yunanca “dran” sözcüğünden türetilmiştir. Türkçede kullanılan “dram” sözcüğü dilimize Fransızcadaki “drame” sözünden geçmiştir. Bu dilde söz konusu kelime burjuva tiyatrosu anlamına geldiği halde Türkçede acıklı oyun anlamını kazanmıştır (San, 1989, s. 573). Eğitimde ise yaratıcı drama, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere tasarlanan etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Aytaş, 2008, s. 11). Oldukça önemli işlevlere sahip bir eğitim yöntemi olan yaratıcı drama, özellikle de çağdaş eğitim yaklaşımları sayesinde eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir.

Eğitimde drama, Jean Jacques Rousseau’nun ortaya attığı fikirlerle Fransa’da başlamış olmasına rağmen İngiliz eğitim sisteminde yaratıcı drama daha etkili biçimde uygulanmıştır. 1870’lerden itibaren “çocuk merkezli eğitim anlayışı” İngiltere’de yaygınlaşmış, bununla birlikte yaratıcı drama uygulamaları İngiltere’nin yanı sıra Amerika ve Almanya gibi Batı ülkelerinde önem kazanmaya başlamıştır (Maden, 2008, s. 504).

Oyunla öğrenme, eğitim sürecinde öğrenilenlerin oyunlaştırılması, çocuğun doğasına uygun eğitim öğretim yaşantılarının kurulmasını sağlar. Bu şekilde eğitim ortamı tek düzelikten kurtulur, çocuklar için daha ilgi çekici hale gelir. Eğitim öğretim etkinliklerine aktif bir biçimde katılan çocuk hedeflenen kazanımları edinir/öğrenir, yaşamı anlamlandırır, keşif ve icatta bulunur. Bu durumu fark eden Amerika, Almanya, Fransa, İngiltere ve Belçika gibi Batı toplumları geleneksel çocuk oyunlarını derlemiş ve eğitim ortamlarına sunmuşlardır (Demir, 2009, s. 583). Yaratıcı drama etkinlikleri de, oyunların eğitim öğretim yaşantılarında sağladığı bu etkileri fazlasıyla yerine getirebilmektedir. Yaratıcı dramada hiçbir zaman bir şeyi olduğu gibi kabullenme, söz konusu değildir (San, 1989, s. 582). Bu yönüyle diğer çocuk oyunlarından ayrılır. Çocuğu eğitim öğretim süreci içinde daha aktif ve üretken kılar. Böylece çocukta yaratıcı düşünme, keşif ve icat gibi üst düzey beceri alanlarının gelişmesine katkıda bulunur.

Norman, drama etkinliğini; “drama yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut

kavramları anlamlandırmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır (San, 1989, s. 579). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere yaratıcı drama çok boyutlu işlevlere sahip bir eğitim yöntemidir. Drama etkinliklerinin bireye sunduğu en önemli işlevlerden birisi kuşkusuz öğrenilenlerle ilgili somut yaşantılar yolu ile uygulama yapma fırsatı sunmasıdır. Bu durum sadece çocukların eğitim yaşantıları için değil, mesleki eğitim gibi yetişkinlerin öğrenim süreçlerinde de kalıcı ve etkili öğrenme amacına hizmet etmektedir. Özellikle de yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ile aktif öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme kavramlarının öne çıktığı günümüzde yaratıcı drama yöntemi daha fazla önem kazanmaktadır.

Yaratıcı drama etkinliklerinin öğretim süreci içinde kişilerarası etkileşimi sağlaması, çocuğun sosyalleşmesine katkıda bulunması bu öğretim yönteminin diğer bir önemli işlevidir. Bu sayede birey; katılımcı olma, bağımsız karar verebilme, bir konuda yetkinleşme, demokratikleşme gibi beceri ve niteliklere sahip olur. Ayrıca çocuklar, sosyalleşme süreci içinde kendini ifade etme fırsatı bulduğundan sözel dil becerilerinde önemli gelişmelerin sağlanmasına neden olur.

Kısacası yaratıcı drama, çocuğun doğasına uygun, eğitim öğretim sürecini zevkli hale getirebilen ve daha da önemlisi etkili, kalıcı öğrenme yaşantıları sağlayan modern bir eğitim yöntemidir. Sadece çocuklar için değil, her yaştan birey ve bilimsel/mesleki alanda işlevsel etkiye sahiptir. Bu nedenle eğitim öğretim süreçlerinde hedeflenen kazanımların edinimi için bu öğretim yönteminden azami ölçüde yararlanma yoluna gidilmelidir.

3.2.Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi

Bir eğitim yöntemi olarak eğitim öğretim süreci içerisinde önemli işlevlere sahip olan yaratıcı drama uygulamaları, dil öğretim sürecinde de en az bu kadar önemli ve gerekli durum sergilemektedir. Özellikle de günümüzde etkili olan çağdaş dil öğretim yaklaşımları dil bilimi alanında getirdikleri birtakım bilimsel bulgu ve ilkelerle, söz konusu bu eğitim yönteminin önemini daha fazla artırmaktadırlar.

Günümüzde özellikle de yabancı dil öğretiminde dikkatleri üzerine çeken “iletişimsel yaklaşım” ortaya attığı ilkelerle adeta yaratıcı drama yöntemini dil öğretim sürecinin vazgeçilmezleri arasına yükseltmiştir. Puren, iletişimsel yaklaşımın; dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımlarına iletişim boyutunun eklenmesiyle oluştuğunu

söyler (Güneş, 2011, s. 134). Bu yaklaşıma göre dil öğrenmek, davranışçılarının savunduğu gibi etki-tepki ilişkisine bağlı olarak gelişen pasif bir süreç değildir. Tam aksine bilişselcilerin iddia ettiği gibi bireyin zihninde gerçekleşen aktif bir süreçtir. İletişimsel yaklaşımın savunucuları, dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerinin birlikte ele alınması gerektiğini ifade eder. Dilin gerçek, doğal ortamlardaki şekline önem verir ve dil öğrenen bireye bu şekilde kazandırılması gerektiğini savunur. Bu nedenle bir dil öğretim yöntemi olan yaratıcı drama iletişimsel yaklaşımın amaçları için büyük öneme sahiptir.

Ayrıca diğer bir çağdaş dil öğretim yaklaşımlarından olan yapılandırmacı yaklaşım, dil öğrenme süreci içerisinde bireyin etkinliğine ve dili öğrenirken bu sürecin sosyal ilişkiler üzerinden kurulmasına önem verir. Bu nedenle yaparak yaşayarak öğrenme ve sosyal ilişkiler içinde bir öğretim sürecini öngören yaratıcı drama yöntemi yapılandırmacı dil yaklaşımı için de vazgeçilmez bir anlam ve değer ifade etmektedir.

Çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının amaçları ile yaratıcı drama uygulamalarının işlevlerinin büyük ölçüde kesişim göstermesi, belki de bu dil bilimsel yaklaşımların dil öğretiminde (özellikle de yabancı dil öğretiminde) yaşayan, canlı, sözel dili daha fazla öne çıkarmalarından ileri gelmektedir. Günümüz dil bilim mantığında asıl olan sözel dildir. Çünkü dilin doğasında sözel iletişim dili, yazılı anlatımdan önce gelmektedir. Bireyin ana dilini öğrenme sürecine bakıldığında da sözel dilin ne kadar baskın olduğu görülmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin dil öğretim sürecinde öncelikle konuşma ve dinleme beceri alanlarının eğitimi ve geliştirilmesinde daha işlevsel olduğu söylenebilir. Bu durum “doğal öğrenme yaklaşımı” kuramcısı Krashen’in yabancı dil öğretiminde dinleme becerisini öne çıkaran tutumu ile paralellik göstermektedir. Krashen’in savunduğu, doğal iletişim ortamının sınıfa taşınması ve bu şekilde yabancı dil öğretimi/edinimi ancak yaratıcı drama uygulamaları ile mümkündür.

Dil eğitiminde (özellikle de yabancı dil öğretiminde) vurgu, tonlama ve telaffuz eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çünkü birey birtakım dil bilgisel yapıları kavramadan, temel söz varlığı ve beden dilinin yardımıyla da olsa, hedef dilde iletişime girebilir; ancak sözcükleri doğru telaffuz edemeyen biri anlamsız gürültüler

çıkarmaktan öteye gidemez. Bu da dil öğretiminin en öncelikli konularından birinin iyi bir telaffuz eğitimi olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir. Burada etkili bir telaffuz eğitimi için yöntem sorunu karşımıza çıkmaktadır. Etkili bir telaffuz eğitiminin ancak yaratıcı drama uygulamaları ile mümkün olacağı muhakkaktır. Çünkü birey bu süreçte dilsel yapıları doğal ortama yakın bir biçimde kullanır ve öğretici tarafından gözlemlendiği için anlık dönüt alma fırsatına sahiptir.

Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin düzeylerine uygun yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrencilere, öğrendiklerini uygulama fırsatlarının sunulması, öğrencilerin başarı hazzını yaşamalarını ve özgüvenlerinin artmasını sağlayacaktır. Bu da doğrudan bireyde öğrenmeye ve öğretim ortamına/sürecine yönelik motivasyonun artması demektir. Böylece drama uygulamaları sayesinde öğretim faaliyetlerinin en öncelikli uğraş alanlarından olan bireyin istekli hale getirilmesi sorunu çözüme kavuşmaktadır.

Eğitim faaliyetlerinde öğrenmenin gerçekleşmesinin yanı sıra, öğrenilenlerin kalıcılığı da amaçlanmaktadır. Hengirmen (1993), öğrencilerin tiyatro sayesinde öğrendiklerini uygulamaya koyarak öğrenme başarılarını % 70'ten, %90'a çıkardıklarını, dil öğretiminde bu oranın daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Yalçın ve Aytas (2012), çocukların anadilini edinim sürecindeki tavır, tutum ve davranışlarını tiyatro ve drama ile ilişkilendirerek dil ediniminin ve kalıcı öğrenmelerin temelinde drama etkinliklerinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca “iştirsem unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim” şeklindeki bir Çin atasözü bizi yaratıcı dramanın eğitim alanındaki önemi ve işlevleri hakkında daha fazla düşünmeye sevk etmektedir.

3.3.Dil Öğretiminde Dramatik Yapılar ve Dramatik Çözümleme

Dilbilimde metin, “metinselliğin yedi ölçütünü (bağlıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, benimsenirlik, bilgisellik, durumsallık ve metindeşlik) içeren iletişimsel oluşum” şeklinde tanımlanmaktadır (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, s. 189). Günümüz anlambiliminde sözcük, söz grupları, cümle değil; metin ve metnin taşıdığı anlamsal bağlam dikkate alınmaktadır.

Her metnin arkasında mutlaka bir dramatik olgu vardır. Örneğin bir destanın ortaya çıkmasının arkasında bir milletin önemli bir olayı yaşaması, tecrübe etmesi yatmaktadır. Bu nedenle metnin gerçekten anlaşılabilmesi, idrak edilmesi arkasında yatan dramatik olgunun çok iyi kavranmasına, hatta içselleştirilmesine bağlıdır.

Burada metin çözümlemelerinin önemi kendisini hissettirmektedir. Tüm alanlarda olduğu gibi dilbilimsel çalışmalarda ve özellikle de dil öğretim sürecinde metinlerin doğru ve gerçekçi çözümlemesi, metnin tam olarak anlaşılmasında ön koşuldur. Bunun için de metnin arkasındaki dramatik yapının ortaya konması gerekmektedir.

Metin çözümlemelerinde söz konusu yapının “neyi anlattığı, niçin anlattığı, metnin ana ve yardımcı fikirlerinin ne olduğu, metindeki semboller ve arka tipler, estetik ve ideolojik tespitler, yazarın amacı ve niyeti” gibi unsurların belirlenmesi önemlidir.

Aytaş (2011) tarafından da ifade edildiği gibi, metin çözümlemeleri “şerh” ya da “tahlil” ile karıştırılmamalıdır. Şerh, yazarın ne söylediği ile ilgili bir çalışma alanıdır. Tahlil ise yazarın nasıl söylediği ile ilgilenir. Çözümleme, bu kavramların da ötesinde metnin ortaya çıkardığı bütünün niteliklerini değerlendirmektir.

Çözümleme, metinle göndergesi arasındaki ilişkiyi, birlikteliği sentezler. Çözümlemede olayların oluş sırasına dikkat ederek değerlendirilmesi çok önemlidir, çünkü metin çözümlemeleri kronolojik bir özellik göstermektedir. Buna karşılık çözümlemeyi engelleyen en önemli unsurların başında tutarsızlık gelmektedir.

Bütün bunlardan hareketle daha iyi anlaşıldığı üzere, dil öğretim sürecinde gerçek ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması metinlerin arka planındaki dramatik gerçeğin öğretilmesine bağlıdır. Bunun için yaratıcı drama yöntemi oldukça önemlidir. Bu şekilde tasarlanan bir eğitim öğretim süreci dil öğretimindeki hayatilik ilkesi ile de doğrudan ilişkilidir. Türkiye ve dünyada uzun yıllar dil öğretiminde uygulanan kelime ve kural (dil bilgisi) öğretiminin sakıncaları günümüz dilbilimi araştırmaları sonucunda da daha net görülmektedir. Bu nedenle kalıcı bir dil öğretimi için kelime ve kural öğretiminden ziyade, öğrencinin metinle empati kurması ve bireyin metnin arkasındaki dramatik gerçekliği içselleştirmesi sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde doğru ve gerçekçi bir anlama, yorumlama, açıklama

süreci; dolayısıyla kalıcı bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir (Aytaş, 2013, s. 54).

4.SONUÇ

20. yüzyılda dilbiliminin sistematik bir bilimsel disiplin haline gelmesinin de etkisiyle bu alanda kısa süre içerisinde birçok önemli gelişmeler yaşanmış, birbiri ardına kuram ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bu asırda insanlar arasındaki etkileşim ve iletişimin de artmasıyla birlikte dil eğitimi ve öğretimi, dilbilimi araştırmacılarının ilgi odağı olmuştur. Bilim insanları etkili, verimli ve kalıcı dil öğretiminin nasıl mümkün olacağı konusunda araştırmalarını yoğunlaştırmış, bu konuda çeşitli yaklaşımlar öne sürmüşlerdir. Dil öğretiminin doğası, mantığı, işlev ve ilkeleri dikkate alındığında yaratıcı drama uygulamalarının dil öğretim sürecine çok büyük katkıların olacağı ve bu yöntemden azami ölçüde faydalanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Söz konusu bu yöntemin öncelikli olarak eğitim ortamını tek düzelikten kurtarıp birey için daha ilgi çekici hale getirmesi kişiyi eğitim sürecine ve öğrenmeye daha istekli kılmaktadır. Bu sayede öğrenenlerin sürece aktif katılımı sağlanmakta, somut yaşantılar yoluyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi fırsatı sunulmaktadır. Bu durum süreç içerisinde bireyi daha üretken hale getirmekte ve yaratıcı düşünme, keşif, icat gibi üst düzey beceri alanlarının gelişmesine fırsat tanımaktadır. Bununla birlikte yaratıcı drama yöntemi ile kişilerarası etkileşim artmakta ve bireyin sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Görüldüğü üzere, dil öğretim sürecinde gerçek ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması metinlerin arka planındaki dramatik gerçeğin öğretilmesine bağlıdır. Bunun için de yaratıcı drama yöntemi oldukça önemlidir. Çağdaş dilbilim araştırmaları ışığında, kelime ve kural öğretimine dayalı yaklaşımların sakıncaları daha iyi anlaşılmakta ve bunun yerine metinlerin arka planındaki dramatik yapının birey tarafından kavranması ve içselleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Kaynaklar

- Arıkan, R. (2005). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil.
- Aytaş, G. (2011). *Çağdaş gelişmeler ışığında şiir tahlilleri*. Ankara: Akçağ.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ.

- Aytaş, G. (2013). Türkçe eğitiminde hermeneutğin kullanım gerekçesi ve sonuçları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 47-56.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2008 (9) 2, 109-124.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8/9, 671-682.
- Demir, N. (2009). *Çocuk eğitiminin ve uyumunun temel taşı "çocuk oyunları"*, II. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupalı Türkler, Erciyes Üniversitesi Türk Dernekler Birliği, Anvers, Belçika.
- İmer, K., Kocaman, A., Sumru Özsoy, A. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karacabey Çelik, S. (2008). Modern Sonrası Dramatik Metinler. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/180/1408.pdf>
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR*, XXVII, 503-519.
- San, İ. (1989). *Eğitimde yaratıcı drama*. Aile, Evlilik, Cinsellik, Ana-Baba Olmak: Eğitsel ve Psikolojik Çözümlemeler adlı seminerde sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Soyer, S. (2016). *Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri*. 5. Uluslararası Bilim, Kültür ve Spor Kongresinde sunulmuş bildiri, Kazakistan.
- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Tiyatro ve canlandırma*. Ankara: Akçağ.



**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL ORTAMLARDA
OKUMA DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**
**EVALUATION OF 8TH GRADE STUDENTS' READING
BEHAVIORS IN DIGITAL ENVIRONMENTS**

*Sadık Ahmet ÇETİN**

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma davranışlarını belirlemektir. Bu çalışma nicel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara'da öğrenim gören ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak Ankara ilinin Çankaya, Yenimahalle, Mamak ve Pursaklar ilçelerinde bulunan dört ortaokuldan 143 öğrenci alınmıştır. Verilerin toplanmasında "Anket formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin dijital ortamlarda okuma davranışlarını belirlemek için 14 madde üzerinden görüşleri alınmıştır. Araştırmada verilerin analizi sonucunda öğrencilerin çoğunun; dijital ortamlarda bir günde çok uzun süre geçirmediği, dijital ortamları daha çok okuma yapmanın dışında kullandığı, dijital araçlarla ilgili deneyimlerinin daha çok iki yılın üzerinde olduğu, dijital araçları kullanmayı sevdiği, en çok kullandığı okuma aracının akıllı telefon olduğu, dijital ortamlarda uzun süredir okuma yapmadığı, dijital ortamlarda günlük yarım saatin altında okuma yaptığı, dijital ortamlarda okuma yapmayı sevdiği, daha çok iletişim içerikli yazıları okuduğu, dijital okuma becerisinin iyi olduğu, okuma sırasında dijital okuma becerilerini kullandığı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çok azının dijital ortamlarda uzun metinleri düzenli okuduğu; çok azının dijital ortamlarda gazete ve dergi gibi türleri düzenli takip ettiği yönünde görüş bildirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuma, Ekran okuma, Çevrim içi okuma.

Abstract

* Dr., Başkent Üniversitesi Türk Dili Öğr. Gör. Ankara / TÜRKİYE
sadikahmetcetin@gmail.com ORCID: 0000-0002-1858-6914

The aim of this research is to determine the reading behaviors of 8th grade students in digital environments. This study was carried out in a quantitative research design. Scanning model was used in the study. The universe of the research consists of 8th grade students of secondary school studying in Ankara. As a sample, 143 students were taken from four secondary schools in Çankaya, Yenimahalle, Mamak and Pursaklar districts of Ankara province. "Survey form" was used to collect data. In order to determine the reading behaviors of the students in digital environments, their opinions were taken over 14 questions. As a result of the analysis of the data in the research, it has been determined that students do not spend much time daily in digital environments; they use digital media more than reading; more than two years of experience with digital tools; the vast majority of them like to use digital tools; the most used reading tool is the smartphone; he has not been reading in digital media for a long time; most of them read in digital environments for less than half an hour a day; nearly half of them like to read in digital environments; read mostly communicative articles; very few of them regularly read long texts in digital environments; very few of them regularly follow genres such as newspapers and magazines in digital environments; most of them have good digital reading skills; very few of them do not use digital reading skills while reading.

Keywords: Digital reading, Screen reading, Online reading.

Giriş

Teknolojiyle birlikte insanların hayatına giren dijital araçlar zaman içerisinde yeni okuma davranışlarının ve alışkanlıklarının meydana gelmesini sağlamıştır. Bu sürece internetin büyük bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Dijital araçlar üzerinden internet aracılığıyla metinlere, yazılara ve daha birçok içeriğe ulaşılmaktadır. İnsanların ulaştıkları bütün içerikler dijital ortamlardaki okuma davranışlarının şekillenmesini sağlamaktadır. Günümüzde dijital ortamlar eğitim sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Derslerin uzaktan eğitimlerle yürütülmesinin, sınavların ve ödevlerin dijital ortamlarda yürütülmesinin bu sürece etkileri olmakta ve olmaya devam etmektedir. Bununla birlikte bugün birçok işlemin dijital ortamlardan yürütülmesi de dijital ortamlarda okuma davranışlarını şekillendirmektedir. Bugünün dünyasında birçok ülkede resmî kurumlar, şirketler, fabrikalar, mağazalar ve marketler gibi yerlerde birçok iş ve işlem dijital ortamlar üzerinden yapılmaktadır. Dijital ortamlarda okuma yapmak için birçok okuma aracı ve okuma uygulaması kullanılmaktadır. Okuma araçlarının ve uygulamalarının birçok özelliği dijital ortamlarda okuma davranışlarını şekillendirmektedir.

Dolayısıyla günümüzde dijital okuma davranışları bu gibi durumlardan etkilenmektedir.

Dijital okuma, son yıllarda özellikle teknolojinin etkisiyle ortaya çıkmış bir kavramdır. Dijital araçların insanların hayatına yaygın bir şekilde girmesiyle ve okuma metinlerinin dijital ortamlara aktarılmasıyla birlikte dijital okuma diye yeni bir okuma türü meydana gelmiştir (Çetin, 2021). Dijital okuma, okuma etkinliğinin herhangi bir dijital teknoloji üzerinde sürdürülmesine dayalı okuma davranışdır (H. Odabaş, Z. Y. Odabaş ve Binici, 2019, s. 92). Bilgi ihtiyacının yaygın bir kavram hâline gelmesi dijital okumayı doğal bir gelişme olarak ortaya çıkarmıştır (Kol ve Schcolnik, 2000). Dijital ortamlar bilgilere ulaşmayı kolaylaştırmakta bu durum da dijital ortamlardan okuma yapmayı artırmaktadır. Günümüzde birçok insan dijital ortamlardan geçmişe nazaran çok daha fazla okuma yapmaktadır. Bu durum her geçen gün artarak devam etmektedir. Bunun en temel nedenlerinden birisi günümüzde dijital çağı yaşıyor olmamızdır.

Dijital çağda insanların dijital araçlarla çok fazla etkileşimde bulunması ve okuma eyleminin de bu ortamlardan yoğun şekilde yapılmaya başlanması dijital ortamlara özgü okuma davranışlarının oluşmasına neden olmaktadır. Elektronik belgelerin okunması için harcanan zamanın artmasıyla birlikte ekran tabanlı bir okuma davranışı ortaya çıkmıştır (Liu, 2005). Dijital okuma, okumaya yeni boyutlar eklemiş ve okuma yeniden tanımlanmıştır. Dijital ortamlarda okuma terimi okuma eylemine yeni bir anlam katmakta ve öğrencilerin okuma başarısı için yeni öneriler getirmektedir (Yamaç, 2018). Okumaya eklenen yeni boyutlar okuma araçlarının, okuma uygulamalarının ve dijital ortamların özelliklerinden ortaya çıkmıştır. Birçok fiziksel özelliğin yazı tipi, boyutu, ekran boyutu, kontrast, parlaklık ve satır uzunluğu gibi durumların dijital okuma üzerinde etkisi vardır (Dillon, 1992; Dyson, 2004). Okuma alışkanlıkları kişinin birçok yönden gelişimi için önemli görülmektedir. Bu alışkanlık kişinin iyi bir entelektüel gelişim kazanmasında ve dil yeterliliği ulaşmasında çok önemli bir rol oynar (Grabe ve Stoller, 1997). Dijital ortamların okuma alışkanlıklarında meydana getirdiği farklılıklar bu ortamlardaki okuma başarısını da etkilemiştir. Caverly ve Peterson (2000) teknolojinin okuma başarıları üzerindeki etkisine ilişkin araştırmaların karışık sonuçlar gösterdiğini belirtmektedir. Bazı araştırmalar teknolojinin, dijital ortamların ve dijital araçların okuma başarısını desteklediğinin belirtirken bazı araştırmalar okuma başarısını olumsuz etkilediğini

belirtmektedir. Daniel, Esoname, Chima ve Udoaku (2017) çalışma ayrıca okuma alışkanlığının öğrenciler üzerindeki akademik performans üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Dijital okuma davranışlarını şekillendiren unsurlar insanların ilgileri, ihtiyaçları, teknolojiyle hayatımıza giren bazı durumlar, eğitim ortamlarında yaşanan bazı gelişmeler (derslerin ve sınavların uzaktan eğitimle yapılması), şirketlerin, mağazaların resmi ve özel kurumların dijital dönüşüm yaşaması (birçok iş ve işlemin dijital ortamlardan yapılması), okuma araçlarının (sabit zeminde durması, mobil özelliği, ekran özellikleri) ve okuma uygulamalarının (okuma sırasında yapılan bazı işlemlerin farklılaşması) özelliklerinin okumayı etkilemesi sayılabilir. Bu yeni okuma biçimleri, çevrimiçi katalog arama veya web'de gezinme gibi okuyucuların artık doğal kabul ettiği farklı etkinlikler kadar yavaş yavaş doğal hale gelecektir (Chou, 2012). Günümüzde dijital ortamlara özgü birçok okuma davranışının doğal bir hale geldiği görülmektedir. Bu durumu dijital ortamlardan okuma yapan insanların büyük bir çoğunluğunu oluşturması da desteklemektedir. MEB (2017) araştırmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dijital ortamlarda okuma yaptığı görülmüştür. Dijital ortamların okuma ve okuma davranışlarına etkisi okuma alanında bazı yeni durumlar ortaya çıkarmıştır.

Son dönemlerde okuma alanında büyük değişimler yaşanmakta ve bu değişiklikler insanların okuma davranışlarının değişmesine neden olmaktadır. Mevcut dijital bilgi miktarının ve insanların elektronik ortamlarda okumaya harcadıkları zamanın artmasıyla birlikte dijital ortamlar, insanların okuma davranışlarını etkilemeye başlamıştır (Liu, 2012: 88). Basılı okumadan dijital okumaya geçişin bilgisayar ve bilgi becerilerini okuyucuların okuryazarlık becerileriyle birleştirmenin etkisiyle oluşan birçok sonucu vardır (Fedorowicz, 2014). Chou (2012) araştırmasında öğrencilerin ekrandan okuma davranışları, okuma amaçları, ekran temelli metinleri okuma fırsatları, okuma stratejileri uygulamaları ve ikinci dil yeterlilikleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenmiştir. Dolayısıyla günümüzde insanların okuma davranışları büyük oranda değişmekte ve bu değişikliklerin neler olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Bu süreçte öncelikle dijital ortamlarda okuma davranışlarını tespit etmek için kapsamlı bir incelemenin yapılması gerekmektedir. Bu incelemede dijital ortamlarla, dijital araçlarla, okuma yapılan yerlerle ve okuyucuların okuma sırasındaki

davranışlarıyla ilgili bazı durumların açığa çıkarılması gerekmektedir. Alan yazında araştırmanın yapıldığı yaş grubunda bu kapsamda bir araştırmanın yapılmaması, alanda yapılan diğer araştırmalarda dijital ortamlardaki okuma davranışlarının çok daha detaylı incelenmemesi ve alanda yapılan diğer araştırmaların günümüzden çok daha önce yapılması nedeniyle bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin dijital okuma davranışlarıyla ilgili tespit edilen unsurlardan hareketle birçok kişi ve kurum alınması gereken önlemler ve yapılması gerekenler konusunda bilgi sahibi olabilir. Ayrıca bu çalışmayla öğrencilere katkı sağlayacak çalışmaların önünü açabilir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma davranışlarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama yönteminde yürütülmüştür. Tarama geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018: 109). Bu çalışmada araştırmacı öğrencilere uyguladığı anket formundan aldığı bilgileri yorumlamıştır. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebilir; önceden tutulmuş çeşitli kaynaklara, eski verilere ve alandaki kaynak kişilere başvurabilir; elde edilen dağınık veriler bütünleştirilerek yorumlanabilir (Karasar, 2018: 109). Anket formundaki maddelere verilen yanıtlara göre öğrencilerin dijital ortamlardaki okuma davranışları belirlenmeye çalışmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara'da öğrenim gören ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edecek özellikte örneklem için Ankara'nın farklı sosyal ve ekonomik yapısına sahip dört ayrı bölgesi seçilmiştir. Bu bölgelerde örneklem almak için seçilen okullar Çankaya ilçesindeki Maltepe Ortaokulu, Yenimahalle ilçesindeki Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulu, Mamak ilçesindeki Ticaret Odası Ortaokulu ve Pursaklar ilçesindeki Turgut Özal Ortaokulu'dur. Bu okullarda öğrenim gören 143 sekizinci sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılması için öncelikle Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Araştırmacı gerekli izinlerle birlikte okul yönetimlerine başvurmuştur. Okul yönetimlerinin izin vermesiyle uygun sınıflardan verileri araştırmacı sınıfın öğretmenleriyle birlikte toplamıştır. Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Bu çalışmada verilerin toplandığı öğrencilerin tümü çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Okul yönetimine ve öğrencilere; verilerin akademik bir çalışma için kullanılacağı ve sonuçların herhangi bir yerde paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin isimleri alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamlarda okuma davranışlarını belirlemek için bir anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formunda öğrencilerin okuma davranışlarını belirlemek için 14 maddeye yer verilmiştir.

1) Anket Formu

Anket formunun hazırlanmasında araştırmacı alanda yapılan benzer çalışmalardan ve deneyimlerinden yararlanmıştır. Daha sonra hazırlanan form bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Anket dijital ortamlarla, dijital okuma araçlarıyla ve dijital ortamlarda okuma yapmayla ilgili toplam 14 maddeden oluşturulmuştur.

Anketteki maddeler şunlardır: “Dijital ortamlarda bir günde ne kadar süre geçiriyorsunuz?, Dijital ortamlarda daha çok ne yapıyorsunuz?, Dijital araçları ne kadar süredir kullanıyorsunuz?, Dijital araçları kullanma hakkında ne düşünüyorsunuz?, Okumak için hangi dijital araçları kullanıyorsunuz?, Dijital ortamlarda ne kadar süredir okuma yapıyorsunuz?, Dijital ortamlarda günlük ne kadar süre okuma yapıyorsunuz?, Dijital ortamlarda okuma yapma hakkında ne düşünüyorsunuz?, Dijital ortamlarda daha çok ne tür yazı okuyorsunuz?, Dijital ortamlarda hikâye, roman, makale vb. gibi uzun metin okuyor musunuz?, Dijital ortamlarda yayın yapan gazete, dergi vb. gibi türleri takip ediyor musunuz?, Dijital araçlarda metni hareket ettirmek, metin üzerine yazı yazmak ve metinden seçim yapmak için klavye, mouse, e-kalem ve dokunmatik özelliğini kullanma beceriniz nasıl?, Dijital ortamlarda bilgileri seçme, kopyalama, yapıştırma ve

bilgileri bulmak için tarama yapma beceriniz nasıl?, Dijital ortamlarda okuma yaparken uygulamanın metni yakınlaştırma, vurgulama, yazı yazma vb. özelliklerini kullanıyor musunuz?”

Ankette yer alan her madde için seçeneklere yer verilmiştir. Her öğrenci kendisine uygun olan seçeneğe işaretleme yapmıştır.

Verilerin Analizi

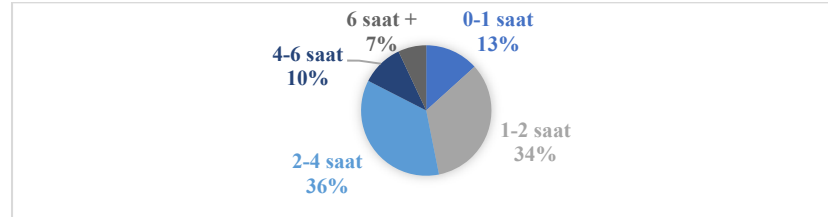
Verilerin analizinde ilk olarak öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar kontrol edilmiştir. Bu aşamada eksik yanıtların olduğu ve çift yanıtların olduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerden alınan 181 formdan 143 form değerlendirilmiştir. Bu formlara öğrencilerin verdikleri yanıtları araştırmacı her maddenin seçenekleri için tek tek kaydetmiştir. Daha sonra öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımlarının mikrosoft excel aracılığıyla yüzdeleri hesaplanmıştır.

Bulgular

1) Birinci maddeye dair görüşler

Birinci maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Dijital Ortamlarda Bir Günde Ne Kadar Süre Geçirildiğine Dair Görüşlerin Dağılımı

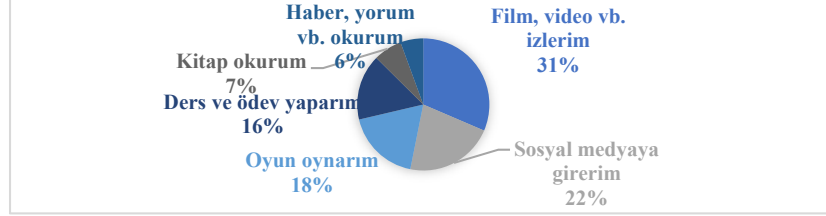


Şekildeki görüşler incelendiğinde dijital ortamlarda öğrencilerin %13’ü 0-1 saat; %34’ü 1-2 saat; %36’sı 2-4 saat; %10’u 4-6 saat; %7’si 6 saat ve daha fazla süre geçirdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 19 öğrenci 0-1 saat, 48 öğrenci 1-2 saat, 51 öğrenci 2-4 saat, 15 öğrenci 4-6 saat ve 10 öğrenci de 6 saat ve daha fazla süre geçirdiklerini ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin yüzde 47’si bir gün içinde 2 saat ve altında, yüzde 53’ü ise bir gün içinde 2 saat ve üzerinde dijital ortamlarda vakit geçirmektedir.

2) İkinci maddeye dair görüşler

İkinci maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. *Dijital Ortamlarda Daha Çok Ne Yapıldığına Dair Görüşlerin Dağılımı*

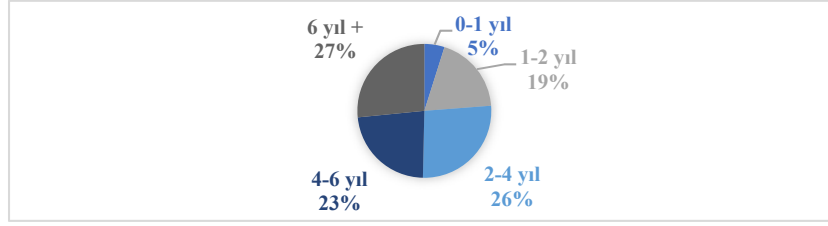


Şekildeki görüşler incelendiğinde dijital ortamlarda öğrencilerin %31’i film, video vb. izlediğini; %22’si sosyal medyaya girdiğini; %18’i de oyun oynadığını; %16’sı ders ve ödev yaptığını; %7’si kitap okuduğunu; %6’sı haber, yorum vb okuduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 45 öğrenci film, video vb. izlediğini; 31 öğrenci sosyal medyaya girdiğini; 26 öğrenci oyun oynadığını; 23 öğrenci ders ve ödevlerini yaptığını; 10 öğrenci kitap okuduğunu; 8 öğrenci haber, yorum vb. okuduğunu; ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde kitap okuma; ders ve ödev yapma; haber, yorum vb. okuma birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin %29’unun dijital ortamları okuma amaçlı ve okuma gerektiren bazı durumlar için kullandığı görülmektedir. Sosyal medyada girdiğini belirten %22’lik grubun da dijital ortamlarda doğrudan ya da dolaylı olarak okuma yaptığı söylenilebilir. Ama film, video vb. izleme ile oyun oynama birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin %49’u dijital ortamlarda okuma gerektiren herhangi bir işlem yapmamaktadır.

3) Üçüncü maddeye dair görüşler

Üçüncü maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3. *Dijital Araçların Ne Kadar Süredir Kullanıldığına Dair Görüşlerin Dağılımı*

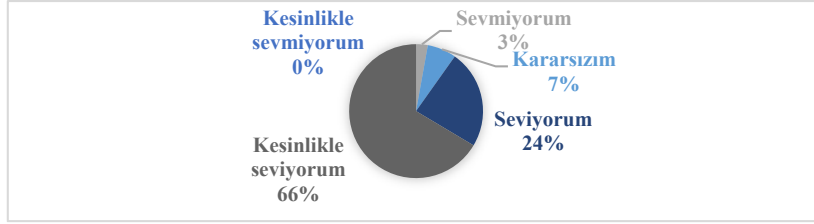


Şekildeki görüşler incelendiğinde öğrencilerin %5'i 0-1 yıl; %19'u 1-2 yıl; %26'sı 2-4 yıl; %23'ü 4-6 yıl; %27'si 6 yıl ve daha fazla süredir dijital araçları kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 7 öğrenci 0-1 yıl, 27 öğrenci 1-2 yıl, 38 öğrenci 2-4 yıl, 33 öğrenci 4-6 yıl ve 38 öğrenci de 6 yıl ve daha fazla süredir dijital araçları kullandıklarını ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin birçoğunun iki yıldan fazladır dijital araçları kullandıkları görülmektedir.

4) Dördüncü maddeye dair görüşler

Dördüncü maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. *Dijital Araçları Kullanma Hakkında Ne Düşünüldüğüne Dair Görüşlerin Dağılımı*

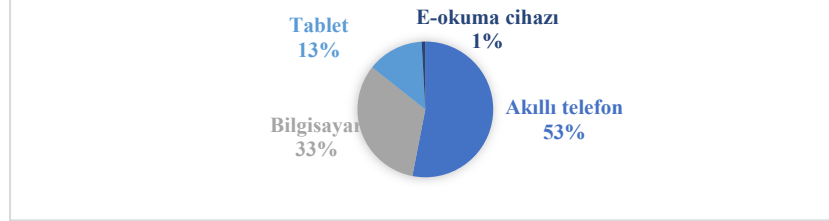


Şekildeki görüşler incelendiğinde dijital araçları kullanmayı öğrencilerden hiç kimse kesinlikle sevmediğini belirtmemiş; öğrencilerin %3'ü sevmediğini; %7'si kararsız olduğunu; %24'ü sevdiğini; %66'sı kesinlikle sevdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: hiçbir öğrenci kesinlikle sevmiyorum dememiştir, diğer seçenekleri işaretleyenler ise 4 öğrenci sevmediğini, 10 öğrenci kararsız olduğunu, 34 öğrenci sevdiğini, 95 öğrenci de kesinlikle sevdiğini ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital araçları kullanmayı sevdiği görülmektedir.

5) Beşinci maddeye dair görüşler

Beşinci maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. Okuma Yapmak İçin Hangi Dijital Araçların Kullanıldığına Dair Görüşlerin Dağılımı

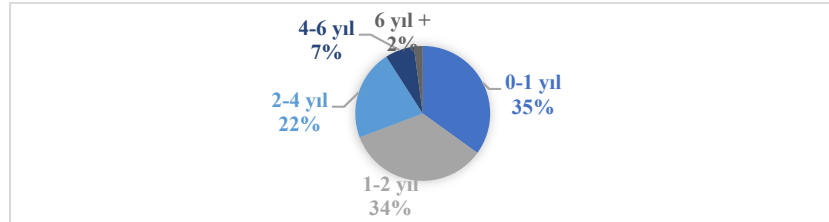


Şekildeki görüşler incelendiğinde öğrencilerin %53'ü akıllı telefon; %33'ü bilgisayar; %13'ü tablet; %1'i e-okuma cihazı kullandığını belirtmiştir. Öğrenciler bu maddede sadece bir seçenek değil birden fazla seçenek işaretlemiştir. Bu nedenle yüzdelik dağılımın sayısal karşılığında öğrenci sayısı ile işaretleyen sayısı aynı değildir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 122 öğrenci akıllı telefon, 75 öğrenci bilgisayar, 31 öğrenci tablet, 2 öğrenci e-okuma cihazı kullandığını ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin çoğunun okumak için akıllı telefon kullandığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından okumak için en fazla kullanılan ikinci cihaz bilgisayardır. E-okuma cihazı kullanan çok az kişi vardır.

6) Altıncı maddeye dair görüşler

Altıncı maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. Dijital Ortamlarda Ne Kadar Süredir Okuma Yapıldığına Dair Görüşlerin Dağılımı

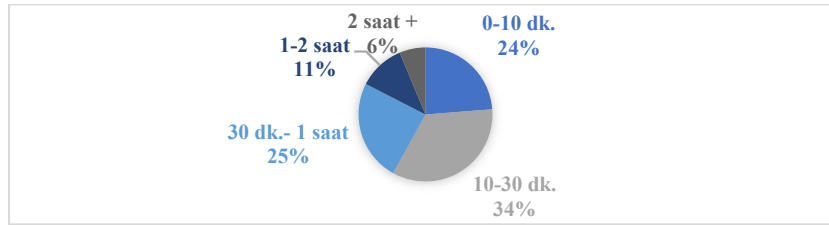


Şekildeki görüşler incelendiğinde öğrencilerin %35'i 0-1 yıl; öğrencilerin %34'ü 1-2 yıl; %22'si 2-4 yıl; %7'si 4-6 yıl; %2'si 6 yıl ve daha fazla süredir dijital ortamlarda okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 50 öğrenci 0-1 yıl, 49 öğrenci 1-2 yıl, 31 öğrenci 2-4 yıl, 10 öğrenci 4-6 yıl ve 3 öğrenci de 6 yıl ve daha fazla süredir dijital ortamlarda okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin birçoğunun dijital araçlardan iki yıldan az süredir okuma yaptıkları görülmektedir.

7) Yedinci maddeye dair görüşler

Yedinci maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7. *Dijital Ortamlarda Günlük Ne Kadar Süre Okuma Yapıldığına Dair Görüşlerin Dağılımı*

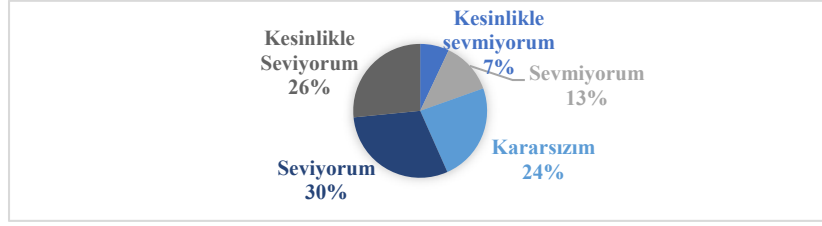


Şekildeki görüşler incelendiğinde öğrencilerin %24'ü 0-10 dk.; %34'ü 10-30 dk.; %25'i 30 dk.-1 saat; %11'i 1-2 saat; %6'sı da 2 saat ve daha fazla süre dijital ortamlarda her gün okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 34 öğrenci 0-10 dk., 49 öğrenci 10-30 dk., 35 öğrenci 30 dk.-1 saat, 16 öğrenci 1-2 saat ve 9 öğrenci de 2 saat ve daha fazla dijital ortamlarda her gün okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin birçoğunun dijital ortamlarda günlük 30 dk. ve altında okuma yaptıkları görülmektedir.

8) Sekizinci maddeye dair görüşler

Sekizinci maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8. *Dijital Ortamlarda Okuma Yapma Hakkında Ne Düşünüldüğüne Dair Görüşlerin Dağılımı*

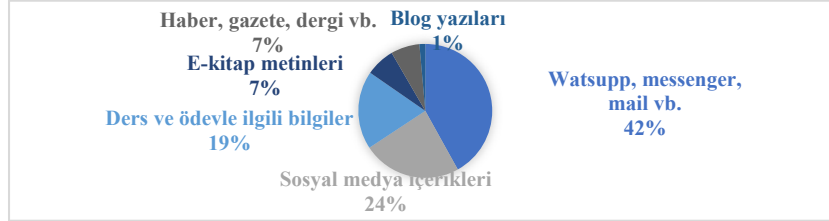


Şekildeki görüşler incelendiğinde dijital ortamlarda okumayı öğrencilerin %7'si kesinlikle sevmediğini; %13'ü sevmediğini; %24'ü kararsız olduğunu; %30'u sevdiğini; %26'sı kesinlikle sevdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 10 öğrenci kesinlikle sevmediğini, 18 öğrenci sevmediğini, 34 öğrenci kararsız olduğunu, 43 öğrenci sevdiğini, 38 öğrenci de kesinlikle sevdiğini ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin %56'sı dijital ortamlarda okuma yapmayı sevdiğini, %20'si dijital ortamlarda okuma yapmayı sevmediğini ifade etmiştir.

9) Dokuzuncu maddeye dair görüşler

Dokuzuncu maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9. Dijital Ortamlarda Daha Çok Ne Tür Yazı Okunduğuna Dair Görüşlerin Dağılımı



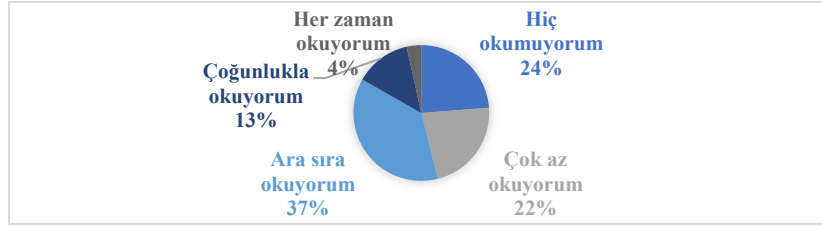
Şekildeki görüşler incelendiğinde öğrencilerin %42'si whatsapp, messenger, mail vb.; %24'ü sosyal medya içerikleri; %19'u ders ve ödevle ilgili bilgiler; %7'si e-kitap metinleri; %7'si haber, gazete, dergi vb.; %1'i blog yazıları okuduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 60 öğrenci whatsapp, messenger, mail vb.; 34 öğrenci sosyal medya içerikleri; 27 öğrenci ders ve ödevle ilgili bilgiler; 10 öğrenci e-kitap metinleri; 10 öğrenci haber, gazete, dergi vb.; 2 öğrenci blog yazıları okuduğunu ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin

yüzde ellisinden fazlası çok uzun olmayan yazıları whatsapp, messenger, mail vb. ve sosyal medya içeriklerini; yüzde ellisinden azı ise daha uzun yazıları okuduklarını belirtmiştir.

10) Onuncu maddeye dair görüşler

Onuncu maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10. Dijital Ortamlarda Hikâye, Roman, Makale vb. Gibi Uzun Metinlerin Okunma Durumuna Dair Görüşlerin Dağılımı

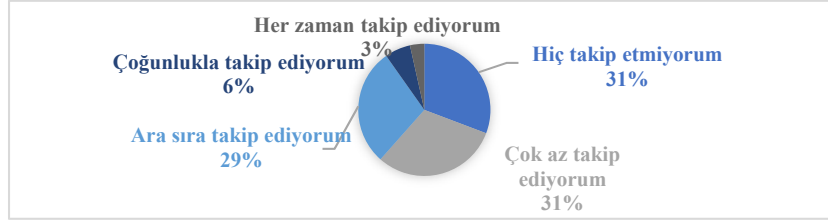


Şekildeki görüşler incelendiğinde bu gibi metinleri öğrencilerin %24'ü hiç okumadığını; %22'si çok az okuduğunu; %37'si ara sıra okuduğunu; %13'ü çoğunlukla okuduğunu; %4'ü her zaman okuduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 34 öğrenci hiç okumadığını; 32 öğrenci çok az okuduğunu; 53 öğrenci ara sıra okuduğunu; 19 öğrenci çoğunlukla okuduğunu; 5 öğrenci her zaman okuduğunu ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin çok az bir miktarı uzun metinleri çoğunlukla ve her zaman okuduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yüzde ellisine yakını hiç okumadığını ve çok az okuduğunu belirtmiştir.

11) On birinci maddeye dair görüşler

On birinci maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 11'de gösterilmiştir.

Şekil 11. Dijital Ortamlarda Yayın Yapan Gazete, Dergi vb. Gibi Türlerin Takip Edilme (Okuma) Durumuna Dair Görüşlerin Dağılımı

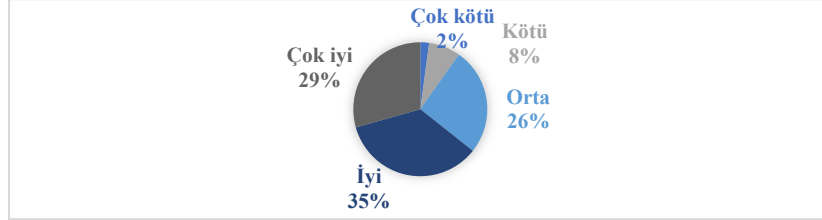


Şekildeki görüşler incelendiğinde bu türleri öğrencilerin %31'i hiç takip etmediğini; %31'i çok az takip ettiğini; %29'u ara sıra takip ettiğini; %6'sı çoğunlukla takip ettiğini; %3'ü her zaman takip ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 44 öğrenci hiç takip etmediğini; 44 öğrenci çok az takip ettiğini; 41 öğrenci ara sıra takip ettiğini; 9 öğrenci çoğunlukla takip ettiğini; 5 öğrenci her zaman takip ettiğini ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin çok azı dijital ortamlarda yayın yapan gazete, dergi vb gibi türleri çoğunlukla ve her zaman takip ettiğini; %62'si hiç takip etmediğini ve çok az takip ettiğini belirtmiştir.

12) On ikinci maddeye dair görüşler

On ikinci maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 12'de gösterilmiştir.

Şekil 12. Dijital Ortamlarda Metni Hareket Ettirmek, Metin Üzerine Yazı Yazmak ve Metinde Seçim Yapmak için Klavye, Mouse veya E-Kalem Kullanma Becerisine Dair Görüşlerin Dağılımı



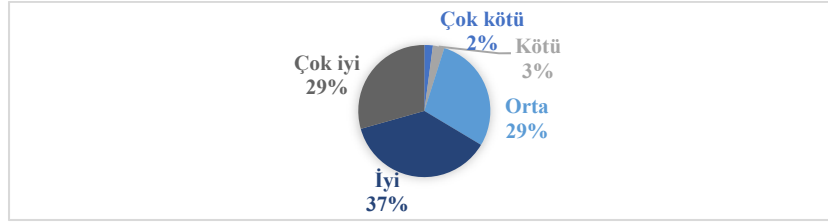
Şekildeki görüşler incelendiğinde bu becerilerde öğrencilerin %2'si çok kötü; %8'i kötü; %26'sı orta; %35'i iyi; %29'u çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 3 öğrenci çok kötü; 11 öğrenci kötü; 37 öğrenci orta; 50 öğrenci iyi; 42 öğrenci çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin birçoğu dijital ortamlarda metni hareket ettirmek, metin üzerine yazı yazmak ve metinde seçim

yapmak için klavye, mouse veya e-kalem kullanma becerinin iyi ve çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Bu becerilerinin çok kötü ve kötü olduğunu belirten çok az sayıda kişi vardır.

13) On üçüncü maddeye dair görüşler

On üçüncü maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 13'te gösterilmiştir.

Şekil 13. Dijital Araçlarda Bilgileri Seçme, Kopyalama, Yapıştırma ve Bilgileri Bulmak için Tarama Yapma Becerisine Dair Görüşlerin Dağılımı

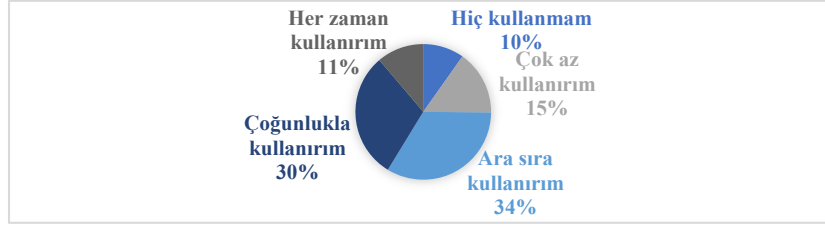


Şekildeki görüşler incelendiğinde bu becerilerde öğrencilerin %2'si çok kötü; %3'ü kötü; %29'u orta; %37'si iyi; %29'u çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 3 öğrenci çok kötü; 4 öğrenci kötü; 41 öğrenci orta; 53 öğrenci iyi; 42 öğrenci çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin birçoğu dijital ortamlarda bilgileri seçme, kopyalama, yapıştırma ve bilgileri bulmak için tarama yapma becerinin iyi ve çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden bu becerilerinin kötü ve çok kötü olduğunu belirten çok az sayıda kişi vardır.

14) On dördüncü maddeye dair görüşler

On dördüncü maddeyle ilgili görüşlerin dağılımı şekil 14'te gösterilmiştir.

Şekil 14. Dijital Ortamlarda Okuma Yaparken Metni Yakınlaştırma, Vurgulama, Yazı Yazma vb. Özelliklerinin Kullanılma Durumuna Dair Görüşlerin Dağılımı



Şekildeki görüşler incelendiğinde bu özellikleri öğrencilerin %10'u hiç kullanmadığını; %15'i çok az kullandığını; %34'ü ara sıra kullandığını; %30'u çoğunlukla kullandığını; %11'i her zaman kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının sayısal olarak karşılığı ise şu şekildedir: 14 öğrenci hiç kullanmadığını; 22 öğrenci çok az kullandığını; 48 öğrenci ara sıra kullandığını; 43 öğrenci çoğunlukla kullandığını; 16 öğrenci her zaman kullandığını ifade etmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde öğrencilerin yüzde 41'i bu özellikleri çoğunlukla ve her zaman kullandığını belirtmiştir. Bu özellikleri hiç kullanmayan ve çok az kullanan öğrenci sayısı bütün öğrencilerin dörtte biri kadardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğrencilerin on dört madde üzerinden dijital ortamlarda okuma davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlardan hareketle onların dijital ortamlarda okuma davranışları ortaya çıkarılmış ve bu çıktılar alandaki benzer araştırmalarının sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin dijital ortamlarda bir günde ne kadar süre geçirdiklerine dair görüşlerinde öğrencilerin %47'si dijital ortamlarda günlük iki saatten daha az süre geçirdiğini ifade etmiştir. İki saatten daha fazla süre geçiren kişi sayısı öğrencilerin %53'ünü oluşturmaktadır. Çok uzun olarak değerlendirebilecek günlük dört saatin üzerinde süre geçiren öğrencilerin oranı %18'dir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak dijital ortamlarda çok uzun süre geçirmediği söylenilebilir. Annamalai ve Muniandy (2013) araştırmasında öğrencilerin internette günlük %25,1'i bir saatten az; %28,6'sı bir iki saat arası; %26,1'i iki üç saat arası; %5,9'u üç dört saat arası; %14,3'ü dört saatten fazla internette günlük vakit geçirmektedir. Mokhtari ve vd. (2009) araştırmasında öğrenciler gününün 2,47 saatini internete; 2,17 saatini akademik okumaya, 1,93 saatini televizyon izlemeye; 1,14 saatini eğlenme/dinlenme amaçlı okumaya ayırdıklarını

belirtmek internetin öğrencilerin en fazla vaktini alan aktivite olduğuna dikkati çekmişlerdir. Dolayısıyla alanda yapılan diğer araştırmalarda da bu araştırmada olduğu gibi öğrencilerin çoğu dijital ortamlarda iki saate yakın süreler geçirmekte fakat öğrencilerin geneli çok uzun süreler geçirmemektedir.

Öğrencilerin dijital ortamlarda daha çok ne yaptıklarına dair görüşlerinde öğrenciler en fazladan en aza doğru sırasıyla film, video vb. izlediğini; sosyal medyaya girdiğini; oyun oynadığını; ders ve ödev yaptığını; kitap okuduğunu; haber, yorum vb. okuduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yüzde elliye yakını oluşturulan film, video vb. izleyen ve oyun oynayan grupta yer alanların bu ortamlarda herhangi bir okuma yapmadığı ya da çok az yaptığı ifade edilebilir. Sosyal medyada ise kısmen okunabilecek materyal bulunabilir. Ders ve ödev yapma; kitap okuma; haber, yorum okuma ortamlarında gerçek anlamlı okunabilen materyaller vardır. Bu bölümde olan öğrenci sayısı bütün öğrencilerin üçte birisi kadardır. Dolayısıyla öğrencilerin birçoğunun okuma yapacakları metinlerin ve yazıların olduğu etkinlikler dijital ortamlarda daha çok yaptığı şeylerden birisi değildir.

Bu araştırmada öğrenciler dijital araçlarda en çok film, video vb. izlediğini ve ikinci sırada ise sosyal medyaya girdiğini ifade ederken Öztürk ve Can (2013: 114) araştırmasında öğrenciler dijital araçları en fazla oyun oynamak daha sonra ders çalışmak amacıyla, Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007) araştırmasında da öğrenciler bilgisayarı ağırlıklı olarak oyun oynamak ve ödevlerini araştırmak amacıyla kullandığını belirtmiştir. Ayrıca Öztürk ve Can'ın (2013: 114) araştırmasında dijital ortamlarda film izleyen, sosyal ağ kullanan ve kitap okuyan öğrencilerin oranları aynı olmakla birlikte bu kişilerin sayısı oyun oynayan ve ders çalışanların yarısından daha azdır. Bu araştırmada öğrencilerin sadece %18'i oyun oynadığını belirtirken Daraha'nın (2013) araştırmasında ise lise öğrencilerinden internette spor oyunları oynamayı tercih edenlerin oranı %38,8'dir. Bu araştırmayla diğer araştırmalar arasında farklılık olmasının nedeni diğer araştırmaların farklı yaş gruplarında yapılması olabileceği gibi günümüzde dijital araçların kullanılma amaçlarında birtakım değişiklikler yaşanması da olabilir. Bu araştırmanın öğrencilerin dijital araçlarda en çok yaptığı "film, video vb. izleme" dışında diğer başlıklarda Davarcı'nın (2013) araştırmasıyla benzer sonuçları vardır. Davarcı (2018) araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin bilgisayar üzerinde daha çok sosyal paylaşım, oyun ve ders çalışma sitelerini kullandıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin dijital araçları ne kadar süredir kullandıklarına dair görüşlerinde öğrencilerin çoğu dijital araçları uzun süredir kullanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin %24'ü 0-2 yıldır, %27'si de 6 yıldan daha fazla süredir dijital araçları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara öğrencilerin dijital araçlara ulaşmalarının etkisi olabilir. Dijital araçlara erişemeyen veya geç erişen öğrencilerin bu araçları kullanma deneyimleri az olurken, dijital araçlara daha önce erişen öğrencilerin bu araçları kullanma süreleri uzun olabilir. Farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin ev ve okul ortamlarında bilgisayar, internet ve teknoloji kullanımlarının farklılaştığı görülmüştür (Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy ve Timbrell, 2014). Öğrencilerin dijital araçları kullanma süreleri dikkate alındığında öğrencilerin büyük oranda dijital araçlara aşina olduğu söylenilebilir. Dijital araçların son dönemlerde günlük hayatın bir parçası olmaya başladığı görülmektedir. Ayrıca çocuklar günümüzde bu araçları okul öncesi dönemlerde kullanmaya başlamıştır. Dolayısıyla gelecekte öğrencilerin dijital araçları kullanma deneyimlerinin süresinin artacağı ifade edilebilir.

Öğrencilerin dijital araçları kullanma hakkında ne düşündüklerine dair görüşlerinde öğrencilerin %90'ı dijital araçları kullanmayı kesinlikle sevdiklerini ve sevdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerden hiç kimse dijital araçları kullanmayı sevmeyi belirtmemiştir. Bu durum dijital dünyada dijital araçların artık hayatımızın bir parçası haline geldiğini ve kullanıcıları tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Öğrencilerin okuma yapmak için hangi dijital araçları kullandıklarına dair görüşlerinde öğrenciler en fazladan en aza doğru sırasıyla okumak için akıllı telefon, bilgisayar, tablet ve e-okuma cihazı kullandıklarını ifade etmiştir. MEB (2017: 26) araştırmasında öğretmenler ve MEB (2018: 34) araştırmasında lise öğrencileri okuma için en çoktan en aza doğru sırasıyla akıllı telefon, bilgisayar, tablet ve elektronik kitap okuyucu kullandığını belirtmiştir. Bu araştırma ile diğer iki araştırmanın sonuçlarında okumak için kullanılan araçların en fazladan aza doğru sıralaması aynıdır. Günümüzde hemen herkesin evinde en az bir akıllı telefon yer almaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin en kolay ulaştıkları dijital cihaz akıllı telefonlardır. Bu durum akıllı telefonlardan yapılan okuma oranının en fazla olmasını açıklayabilir. Öğrencilerin dijital araçlardan bilgisayarı kullanmaları onların dijital ortamlarda okumaya ilgileri olduğunu gösterebilir. Yapılan

araştırmalarda bilgisayarlar daha çok akademik amaçlı okumalar için kullanılmaktadır. Ateş ve Şahin (2014: 13) araştırmasında tüm öğrenciler akademik metinlere internetten ulaşmanın kendilerini bilgisayar ortamında okumaya yönelttiğini ifade etmişlerdir. Okuma aracı olarak tabletlerin üçüncü sırada, e-okuyucuların ise dördüncü sırada yer almasının nedeninin bu araçlara öğrencilerin erişimleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. MEB (2017) ve MEB (2018) araştırmalarında tablet ve e-okuyucuların dijital okuma için en az kullanılan araç olmasının bu araçlara sahip olmama veya erişim sağlayamama sorunlarından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Bu araştırmadan farklı şekilde bilgisayarların okuma aracı olarak en fazla kullanılan araç olduğunu tespit eden araştırmalar vardır. Qutab, Iqbal ve Ullah (2017: 7) araştırmasında okumak için öğrenciler en fazla bilgisayar daha sonra cep telefonları ve tabletler (çok az kullanılmış %3) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Saa'id ve Wahab (2014) Malezyalı öğrencilerin çevrimiçi materyalleri okumak için akıllı cihazlardan ziyade masaüstü veya dizüstü bilgisayarları tercih ettiğini belirtmiştir. Merga ve Roni'nin (2017) çalışmasında ise günlük okuyucu grubunun bilgisayar veya cep telefonu yerine iPad / Kindle'da okumayı tercih ettiği görülmüştür. Görüldüğü gibi araştırmalar arasında farklılıklar vardır. Bu sonuçlarda bazı araçların okuyucuların ilgisini çekmesinin (Çetin, 2020), dijital araçlara ulaşmanın ve akademik içerikli okuma yapmanın etkisi olabilir.

Öğrencilerin dijital ortamlarda ne kadar süredir okuma yaptıklarına dair görüşlerinde öğrencilerin %69'u 2 yıl ve daha az süredir, öğrencileri kalan %31 ise 2 yıldan daha fazla süredir dijital ortamlarda okuma yaptığını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin birçoğunun dijital araçları uzun süredir okuma aracı olarak kullanmadığı belirtilebilir. Dolayısıyla okumanın birçok öğrenci tarafından dijital araçlarla bütünleşmiş olarak görülmesinin henüz gerçekleşmediği söylenebilir.

Öğrencilerin dijital ortamlarda günlük ne kadar süre okuma yaptıklarına dair görüşlerinde öğrenciler öğrencilerin %83'ü günlük bir saatin altında okuma yapmaktadır. Günlük bir saatin üzerinde okuma yapan öğrenci sayısı çok azdır. Tüm öğrenciler arasında öğrencilerin dörtte birine yakını günlük 0-10 dk. okuma yaptığını belirtmiştir. Bu oran az değildir. Dolayısıyla öğrencilerin dijital ortamlarda okuma sürelerinin çok fazla olmadığı ve öğrencilerin dijital ortamlarda günlük

çok uzun süreler okuma yapmadığı görülmektedir. MEB (2017: 32) araştırmasında öğretmenlerin dijital ortamlardaki günlük okuma sürelerinde yaklaşık 30 dk. okuyanların oranı %15,9'dur. MEB (2018: 37) araştırmasında lise öğrencilerinin dijital ortamlardaki günlük okuma sürelerinde 0-29 dk. okuyanların oranı %16,7'dir. Bu çalışmada ise günlük en fazla 30 dk. ve daha az süre okuyan öğrencilerin oranı %58'dir. Bu çalışmayla diğer iki araştırma arasında günlük okuma süreleri açısından büyük bir farklılık vardır. Bu çalışmadaki sonuçları okumanın daha çok uzun metinlerin (hikâye, roman) okunması şeklinde algılanmış olması etkilemiş olabilir. Bu düşünceyle öğrenciler, günlük okuma sürelerinin daha az olduğunu ifade etmiş olabilirler.

Öğrencilerin dijital ortamlarda okuma yapma hakkında ne düşündüklerine dair görüşlerinde öğrencilerin %56'sı dijital ortamlarda okumayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %20'si sevmediğini ve kesinlikle sevmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin dörtte biri ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Araştırmada dijital ortamlarda okuma yapmayı seven öğrencilerin oranı sevmeyenlerden daha fazladır. Burada sorun olarak görülebilecek kısım ise öğrencilerin %20'sinin dijital ortamlarda okumayı sevmediklerini bildirmeleridir. Bu öğrenciler geleneksel ortamlarda da okuma yapmayı sevmiyor olabilir. Dijital ortamların okuma sürecine ve metin yapılarına getirdiği bazı yeni durumların öğrencilerin dijital ortamlarda okumaya ilgisini çekme olasılığı vardır. MEB (2018) araştırmasında lise öğrencileri dijital okuma yapma nedenlerinde dijital metinlerin daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Ama bu çalışmada bazı öğrencilerin dijital ortamlarda okumayla ilgili olumlu düşünceleri olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin dijital ortamlarda daha çok ne tür yazı okuduklarına dair görüşlerinde öğrenciler en fazladan en aza doğru sırasıyla whatsapp, messenger, mail vb.; sosyal medya içerikleri; dersle ve ödevle ilgili bilgiler; e-kitap metinleri; haber, gazete, dergi vb.; blog yazıları türünden yazılar okuduklarını ifade etmişlerdir. Bunlar arasında whatsapp, messenger, mail vb. ve sosyal medya içerikleri türünde yazılar öğrencilerin çoğunluğu tarafından okunmaktadır. Bu ortamlarda okunan içerikler iletişim amaçlı mesajlar ve sosyal paylaşım içerikleridir. Bu tür yazıların uzun metinler olduğu söylenemez. Bu çalışmadaki sonuçları destekler şekilde MEB (2018: 34) araştırmasında lise öğrencileri dijital ortamlarda birinci sırada

whatsapp, messenger vb. gönderileri; ikinci sırada facebook, twitter vb. sosyal medya gönderilerini; dördüncü sırada ise e-kitap metinlerini okuduklarını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada lise öğrencileri üçüncü sırada son dakika haberlerini okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ise ortaokul öğrencileri üçüncü sırada dersle ve ödevle ilgili bilgiler okuduklarını ifade etmişler.

MEB (2017: 29) araştırmasında öğretmenlerin dijital ortamlarda en fazla okudukları içerikler branşıyla ilgili çalışmalarırken bu araştırmada bu başlığa benzer olarak öğrenciler üçüncü sırada dersle ödevleriyle ilgili bilgileri okuduklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin en fazla okudukları içerikler whatsapp, messenger, mail vb. iletişim araçları gönderileri MEB (2017) araştırmasında 4-5. sırada yer almıştır. İki araştırmadaki bu farkın nedeni yaş seviyelerinin ve ilgilerin farklı olması olarak açıklanabilir. Ateş ve Şahin (2014: 7) araştırmasında lisans üstü öğrenciler internette en fazla gazete haberleri, medya platformları okuduklarını; ikinci olarak e-mail tarzı iletişim araçlarını okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın dışında yapılan diğer araştırmalarda da öğrencilerin dijital ortamlarda en fazla okudukları içeriklerden birinin iletişim araçları olması diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından büyük farklılıklar taşıyan araştırmalar da vardır. Qutab, Iqbal ve Ullah (2017) araştırmasında erkeklerin çevrimiçi okuma tercihlerinin web siteleri, akademik kitaplar, gazete, ders kitapları, sunumlar, İslam kitapları şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada kadınların okuma tercihlerinin ise akademik kitaplar, web siteleri, sunumlar, referanslar, gazete, ders kitabı şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Qutab, Iqbal ve Ullah (2017) araştırmayı yaptığı ülkede yaşanan internet probleminden bahsetmiştir. İnternetle ilgili yaşanan problemler iletişim ortamlarını etkilemektedir. Dolayısıyla bu durum iletişim ortamlarından yapılan okuma oranlarının azalmasına neden olmaktadır.

Öğrencilerin dijital ortamlarda hikâye, roman, makale vb. gibi uzun metinleri okuma durumlarına dair görüşlerinde öğrenciler arasında bu metinleri çoğunlukla okuyan ve her zaman okuyan çok az öğrenci vardır. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu metinlerden çok fazla okuma yapmamaktadır. Öğrencilerin dörtte birine yakını bu metinleri hiç okumadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin dijital ortamlarda uzun metinleri çok fazla okumamalarının dijital ortamlara özgü bir

durum olduğunu göstermez. Ama bu durum dijital ortamların öğrencilerin uzun metinleri okumaları açısından çok fazla teşvik edici olmadığını gösterebilir. Bu araştırma ile benzer sonuçların olduğu araştırmalar vardır. Ateş ve Şahin'in (2014: 7) araştırmasında internetten en sık okunan metinler arasında 14 lisans üstü öğrenciden 4'ü roman, öykü okuduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada da öğrencilerden çok az sayıda kişi dijital ortamlarda uzun metin okumayı tercih etmektedir.

Öğrencilerin dijital ortamlarda yayın yapan gazete, dergi vb. gibi türleri takip etme (okuma) durumlarına dair görüşlerinde öğrencilerin büyük bölümü bu metinleri hiç takip etmediğini ve çok az takip ettiğini ifade etmiştir. Çoğunlukla takip eden ve her zaman takip eden kişi sayısı çok azdır. Öğrenciler basılı ortamlarda da bu gibi metinleri çok fazla takip etmiyor olabilirler. Dolayısıyla bu çalışmadaki sonuç öğrencilerin dijital ortamların özelliklerinden dolayı bu metinleri takip etmiyorlar durumunu ortaya çıkarmaz. Ama bu durum dijital ortamların burada yayın yapan türlerin takip edilmesini sağlama açısından çok fazla teşvik edici olmadığını gösterebilir. Dijital ortamlar getirdiği yeniliklerle buradaki gazete ve dergilerde hareketli resimler, canlı görseller, grafikler, şekiller, ses unsurları ve videolarla öğrencilerin ilgisini çekebilir. Bu çalışmada böyle bir durum ortaya çıkmamıştır.

Bu çalışmada e-yayınları çoğunlukla takip eden ve her zaman takip eden öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde %9'lık bir grup düzenli takip eden, kalan %91'lik grup ise düzenli takip etmeyen olarak değerlendirilebilir. MEB (2017) araştırmasında öğretmenlerin %69,9'u düzenli bir e-yayın takip etmediğini, %30,1'i düzenli bir e-yayını takip ettiğini belirtmiştir. MEB (2018) araştırmasında lise öğrencilerinin %73,6'sı düzenli bir e-yayın takip etmediğini, %26,4'ü düzenli bir e-yayın takip ettiğini ifade etmiştir. Bu araştırma ile diğer araştırmaların sonuçlarından hareketle günümüzde büyük bir çoğunluğun dijital ortamlardan düzenli olarak e-yayınları takip etmediği söylenebilir.

Öğrencilerin metni hareket ettirmek, metin üzerine yazı yazmak ve metinde seçim yapmak için klavye, mouse ve elektronik kalem kullanma becerilerine dair görüşlerinde öğrenciler bu becerileri kullanmada büyük oranda iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu beceriler dijital okumalarda kullanılması gereken becerilerdir. Bu becerilerle ilgili herhangi bir problemin ve bilgi eksikliğinin olması öğrencilerin

okuma sırasında zihnin yüklerinin artmasına neden olabilir. Bu durum da okumayı olumsuz etkiler. Bu araştırmada öğrenciler bu becerilerinde %64 oranında iyi ve çok iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar MEB (2017: 53) ve MEB (2018: 47) araştırmasının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. MEB (2017: 53) araştırmasında öğretmenler ekrandan okumada mouse kullanmayı gerektiren becerilerinde (sayfalar arası geçiş, linkler arası bağlantı, video veya resimden metne geçiş vb.) %50,9 oranında iyi olduğunu ifade etmiştir. MEB (2018: 47) araştırmasında lise öğrencilerinin %69,9'u ekrandan okuma becerilerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalardaki bu sonuçları öğrencilerin dijital araçlarla daha fazla etkileşim halinde olmaları ortaya çıkarmış olabilir. Dijital araçlarla çok fazla etkileşim halinde olmak dijital okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgileri seçme, kopyalama, yapıştırma ve bilgileri bulmak için tarama yapma becerilerine dair görüşlerinde öğrenciler bu becerileri kullanmada büyük oranda iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu beceriler dijital ortamlara özgü becerilerdir. Dolayısıyla bunların dijital ortamlarda edinilmesi gereken beceriler olduğu ifade edilebilir. Bu becerilerin kullanılması dijital ortamlarda okuyucunun birçok iş ve işlemi kısa sürede yapmasını sağlar. Bilgileri bir yerden bir yere aktarmak ve aranan bilgileri kısa sürede bulmak için bu becerilerin iyi şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu araştırmada birçok öğrencinin belirttiği gibi MEB (2018: 47) araştırmasında lise öğrencilerinin %69,9'u ekrandan okuma becerilerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin genel olarak bu becerileri kullanmada iyi olmaları nedeniyle onların başarılı dijital okuyucular olabilecekleri ifade edilebilir. Qutab, Iqbal ve Ullah (2017) araştırmasında ekran okuma davranışının tarama yapmaya dayandığını ifade etmiştir. Birçok araştırmada öğrencilerin bu becerileri dijital ortamlarda kullandığı görülmektedir. Chen ve Fang (2014) araştırmasında öğrencilerin %94,4'ü internet metinlerinde okumalarında tarama yapmışlardır. Chou (2012: 421) araştırmasında öğrenciler online referansları bulmak için anahtar kelimelerle arama yapmışlardır. Cull (2011) çalışmasında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi dijital metni tercih etme nedenlerinden biri arama hızıdır. Bunun yanında Chou'nun (2012: 422) araştırmasında öğrencilerin makalelerdeki cümleleri kopyalayıp bilgisayarlarına yapıştırmaları en sık kullandıkları stratejilerdendir.

Öğrencilerin dijital ortamlarda okuma yaparken metni yakınlaştırma, vurgulama, yazı yazma vb. özelliklerini kullanma durumlarına dair görüşlerinde öğrencilerin %41'i her zaman ve çoğunlukla bunları kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin dörtte biri bunları hiç kullanmadığını ve çok az kullandığını ifade etmiştir. Dijital ortamlarda bu beceriler okumanın daha verimli olması ve okuma başarılarının artması açısından önem taşımaktadır. Metni yakınlaştırma, vurgulama ve yazı yazma gibi becerilerin okuma sırasında çoğunlukla kullanılması gerektiği ifade edilebilir. Bu becerilerin dijital ortamlarda birçok araştırmada öğrenciler tarafından kullandığı görülmüştür. Chou (2012) araştırmasında bazı öğrenciler PDF formatında okuduğunda altını çizme ve vurgulama gibi stratejiler kullanmıştır. Aynı araştırmada öğrenciler bu stratejileri web sayfalarını okurken de kullanmıştır. Vandenhoek (2013: 40) araştırmasında öğrencilerin %49'unun dijital okumada vurgulamayı-altını çizmeyi bildiği ve bu öğrencilerin %29'unun vurgulamayı-altını çizmeyi kullandığı görülmüştür. Bu öğrencilerin %16'sı bilgisayarlarda not aldığını, %12'si makalenin kendisine elektronik yorumlar eklediğini ifade etmiştir. Chen ve Fang (2014) araştırmasında öğrencilerin %15,9'u vurgulama ve sayfa sayfa okuma; %4,2'si önemli kısımlara açıklama ekleme; %3,1'i tüm okuma içeriğine hâkim olma becerilerini uygulamışlardır. MEB (2018: 47) araştırmasında lise öğrencilerinin %45,2'si dijital metinlerde önemli yerleri işaretlemenin ve not almanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaynakça

- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28.
- Annamalai, S. ve Muniandy, B. (2013). Reading Habit and Attitude among Malaysian Polytechnic Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 32-41.
- Ateş, V. ve Şahin, S. (2014). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Bilgisayar ve İnternet Teknolojilerinin Etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 1-16.
- Caverly, D. C., & Peterson, C. L. (2000). Technology in college developmental reading. In R. Flippo & D. Caverly (Eds.), *The Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp. 291-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chen, S.Y. & Fang, S.P. (2014). Taiwanese College Students' Reading Practices and Profiles in Both Print- and Internet-Based Formats. *Reading Improvement*, 51(3), 319-331.
- Chou, C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students, *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433.
- Cull, B. W. (2011). Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe. *First Monday*, vol. 16, no. 6.
- Çetin, S. A. (2020). Dijital okuma araçlarının okuma becerisine etkisi. IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 341-349.
- Çetin, S. A. (2021). Dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Ankara.
- Daniel, O. C., Esoname, S. R., Darlina Chima, O. O. ve Udoaku, O. S. (2017). Effect of Reading Habits on the Academic Performance of Students: A Case Study of the Students of Afe Babalola University, Ado-Ekiti, Ekiti State. *Teacher Education and Curriculum Studies*. 2(5), 74-80.
- Daraha, K. (2013). The effect of the internet use on high school students: A case study of Pattani province of Thailand. *PSU-USM International Conference on Humanities and Social Sciences*, 91, 241-256.
- Davarcı, N. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Bilgisayar - İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dillon, A. (1992). Reading from the paper vs screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35, 1297-1326.
- Dyson, M. C. (2004). How physical text layout affects reading from screen. *Behaviour & Information Technology*, 23(6), 377-393.
- Grabe, W. ve Stoller, F.L. (1997). Reading and Vocabulary Development in a Second Language: A case study. In Coady, J., and Huckin, T. N. (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 98 -122). USA: Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kol, S. ve Schcolnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *Equinox Publishing Ltd CALICO Journal*. 18(1), 67-80.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C. ve Timbrell, N. (2014). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37-59.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.

- Liu, Z. (2012). Digital reading: An overview. *National Science Library*, 5(1), 85-94.
- MEB. (2017). Öğretmenlerin dijital okuma kültürü. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). Öğrencilerin dijital okuma kültürü. Ankara: MEB.
- Merga, M. K. ve Roni, S. M. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education* 109, 187-196.
- Mokhtari, K., Reichard, C.A. ve Gardner, A. (2009). The Impact of İnternet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Binici, K. (2019). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Milli Eğitim*, 49(227), 89-116.
- Öztürk, E. ve Can, İ. (2013). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 137-153.
- Qutab, S., Iqbal, S. ve Ullah, F. S. (2017). Screen-reading habits and use of e-resources of faculty of economics and management sciences' students: A study of postgraduate students. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 1610. 1-14.
- Saaïd, S.A. ve Wahab, Z.A. (2014) The Impact of Digital-Based Materials on Undergraduates' Reading Habit. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(3), 249-253.
- Vandenhoeck, T. (2013). Screen reading habits among university students. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 9(2), 37-47.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.



**RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇEVRE SORUNLARI:
ÇEVRECİ ÖYKÜLER SERİSİ ¹
ENVIRONMENTAL PROBLEMS ILLUSTRATED CHILDREN'S
BOOKS: ENVIRONMENTALIST STORIES SERIES**

*Metin BOZKURT**

Özet

Bu çalışmanın gerekçesi, TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınlarından Çevreci Öyküler serisinde yer alan resimli çocuk kitaplarındaki çevre sorunlarını incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli ile yapılmıştır. Çalışmanın dokümanları, TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınlarından Çevreci Öyküler serisindeki “Arabaların Uyuduğu Gün, Dokuz Dakika, Kadim Orman ve Kalundborg Beşlisi” adlı resimli çocuk kitaplarından oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen verilere doküman analizi tekniğiyle ulaşılmıştır. Çevreci Öyküler serisinde yer alan resimli çocuk kitapları okunmuş ve çevre sorunları belirlenmiştir. Çalışmada güvenilirliği sağlamak adına resimli çocuk kitapları farklı zamanlarda tekrar okunmuştur. Çocuk kitaplarının okunmasından sonra yapılan değerlendirme sonuçları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırmada incelenen Çevreci Öyküler serisindeki kitaplarda hava, gürültü ve çevre kirliliğine yönelik çevre sorunlarının ele alındığı, bu çevre sorunlarının da insanların ve hayvanların yaşam alanlarına zarar verdiği belirlenmiştir. İncelenen kitaplardaki çevre sorunları, çocuk kahramanların yaşantılarından yola çıkılarak anlatılmıştır. Ayrıca kitaplarda, çevre sorunlarıyla bağlantılı olarak çocukların dinleme, tartışma, okuma ve yazma becerilerini destekleyecek etkinlikler de bulunduğu belirlenmiştir. Çevreci öyküler serisindeki kitapların çocukların çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını arttırabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Resimli Çocuk Kitapları, Çevre, Çevre Sorunları.

¹ 8-14 Şubat 2021 tarihleri arasında Ufuk Üniversitesi Birinci Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr. Kdz.Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Gazi İlkokulu Müdürü Zonguldak / TÜRKİYE bozkurt_metin_67@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7988-1685

Abstract

The reason for this study is to examine the environmental problems in the children's picture books in the series of Environmentalist Stories from TUBITAK Popular Science Publications. The study was conducted with the scanning model, which is one of the qualitative research methods. The documents of the study consist of children's picture books named "The Day Cars Sleep, Nine Minutes, Ancient Forest and Kalundborg Quintet" in the Environmental Stories series from TUBITAK Popular Science Publications. The data obtained from the study were reached by the document analysis technique. Children's picture books in the Environmental Stories series were read and environmental problems were determined. In order to ensure reliability in the study, children's picture books were read again at different times. The results of the evaluation made after reading the children's books are discussed under separate headings. It has been determined that environmental problems related to air, noise and environmental pollution are discussed in the books in the series of Environmentalist Stories examined in the research, and that these environmental problems damage the habitats of people and animals. The environmental problems in the examined books are explained based on the experiences of the child heroes. In addition, there are activities in the books that will support children's listening, discussion, reading and writing skills in connection with environmental problems. It can be said that the books in the series of environmental stories can increase children's awareness of environmental problems.

Key words: Illustrated Children's Books, Environment, Environmental Problems,

GİRİŞ

Resimli çocuk kitapları, sıfır ile sekiz yaş aralığında yer alan çocuklar için hazırlanan eserlerdir (Yılar ve Celepoğlu, 2011, s. 44). Çocukların çevrelerinde bulunan ve ilk olarak tanıştığı eserler resimli kitaplardır. Bu kitaplar çocukların gelişimini desteklerken, onların eleştirel düşünmelerine ve toplumsallaşmalarına da yardımcı olurlar (Gönen ve Veziroğlu, 2015, s. 9). Resimli çocuk kitapları renk, tasarım ve görselleriyle çocukları okumaya isteklendirmenin yanında toplumsal konulara yönelik dikkat çekici nitelikleriyle çocuklarda farkındalık oluşturabilir. Bu yönüyle de resimli çocuk kitaplarından faydalanılabilir.

Çocuklara yönelik hazırlanan eserler, çocukların hem öğrenmelerini, keyifli, yararlı vakit geçirmelerini sağlarken hem de

dil, bilişsel, sosyal ve kişilik gelişimlerini de destekler. Kitaplar, çocukların dünyayla ilgili bilgilerini, hassasiyetlerini, düş güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini de desteklerken çocukların günlük olayları deneyimlemesini sağlarlar (Gönen, Pektaş, Değirmenci, Bülbün ve Ünal, 2016, s. 397).

Hikâye aracılığıyla yapılan çevreye yönelik etkinliklerde, kitapta çevre ile ilgili kazanım ve göstergeler neler olduğu, hikayenin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olup olmadığı, kitabın çevreyle ilgili verdiği bilgilerin gerçek ve doğru bilgiler olup olmadığı, kitapta yer alan resimlerdeki bilgilerin doğru olup olmadığı, metin ve resim ilişkisinin uyumlu olup olmadığı, hikayenin anlatım dilinin olumlu olup olmadığı, kitaptaki anlatılanların, çevreye yönelik izlek sunup sunmadığı gibi hususlar çocuklar için belirlenecek çevre eğitimine yönelik edebiyat eserlerinin seçiminde dikkat edilmesi gerekenlerdir (Wells ve Zeece, 2007, akt. Sağsöz, 2018, s. 57).

21.yüzyıl, hızlı bir değişim ve gelişimin beraberinde bazı sorunları getirmektedir. Bu sorunların başında ise çevre öncelikli olanlardan biridir. Çevre “hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış faktörlerin bütünlüğü” (TDK, 2021), “canlı varlıkların üzerinde yaşadıkları, değişik şekillerde etkiledikleri ve etkilendikleri yaşama ortamları” (Timur ve Yılmaz, 2011, s. 304) ve “tüm canlıların yaşamları boyu ilişkilerini sürdürdüğü dış ortam” (Ertürk, 1996, akt. Başal, 2005, s. 12) şeklinde tanımlanmaktadır.

Çevre konusu daha fazla gündeme getirilmiş ve çevreye daha çok önem verilmiştir. Çevresel problemlerden sağlıksız üretim, tüketim ve yiyecekler, çevresel atıklardan kaynaklanan küresel ısınma, kirlilik, iklim değişikliği problemleri zamanla çoğalmıştır. İnsanların sağlığı ve doğadaki tüm canlıların hayatını tehlikeye düşürmüştür (Park vd., 2013, s. 57, Akt. Tarkoçin vd., 2017, s. 85). İnsan, çevreye en çok tesir eden ve ondan etkilenendir. İnsanoğlu asırlarca doğanın kaynağının biteceğini düşünmeden sınırsızca, bilinçsizce ve kaba bir şekilde faydalanmıştır. Neticesinde ise meydana gelebilecek çevre sorunlarına çok fazla önem verilmemiştir (Kuzu, 2008, s. 328). Çevre sorunları önemli sorunlara sebep olmuş ve tüm canlıların hayatı tehlikeye düşmüştür (Seçkin vd., 2010, s. 391).

Çevresel sorunların tüm canlılara verdiği zararların farkına varılırsa çevresel sorunlar giderilebilir. Çevresel sorunların farkına varmak içinde çevreye yönelik yazılmış ve öykülerin yer aldığı resimli

çocuk kitaplarıyla erken dönemlerden itibaren farkındalık geliştirilebilir. Böylece çevreyle ilgili bilinç edinilebilir.

Çevre bilincini edinmek, çevre problemlerine, bu problemlerin yaratacağı tehlikelere karşı olmayı öğrenmektir (<http://www.syriabank.com> hit/çevre eğitimi, (2007), Akt., Kuzu, 2008, s. 332). İnsan çağdaş çevre bilinci edinirse çevre sorunları ile baş edebilir. Çağdaş çevre bilinci, çevre öğeleri, çevreyi koruma, geliştirme yöntemleri, çevrenin korunması davranışlarını içerir. Çağdaş çevre bilinci edinmenin ilk öğeleri ailede başlar. Devam eden yıllarda ise farklı öğrenim yaşantılarıyla olgunlaşır (Türküm, 1998, s. 180).

Çocuklarda çevre bilincinin gelişmesinde, doğaya yönelik sevginin ve çevreyi korumanın davranışlara yansımaya ve yaşam şekline dönüşmesinde, eğitimin görevi ve tesiri çok önemlidir (Atasoy ve Ertürk, 2008, s. 107). Çevre sorunlarının artması çevre eğitime ilişkin gereksinimi de arttırmıştır (Laza, K. V., Lotrean, L., Pinte, A., & Zeic, A., 2009, Akt. Gülay, 2011, s. 242). Doğayı ve doğada bulunan kaynakları koruma çevre eğitiminin temelidir. Çevre eğitimi bilgilendirmenin yanında insan davranışlarına da etki etmelidir. Çevre eğitiminin esas amacı pozitif ve kalıcı tutum değişiklikleri edindirmek ve problemlerin çözümüne bireylerin etkin olarak katılımını sağlamaktır (Şimşekli, 2004, s. 84).

Bireyin hayat boyu kullanacağı alışkanlıkların ve değerlerin yaşamın ilk yıllarında edindiği göz önüne alındığında azami etki için çevre eğitimi de ilk çocukluk dönemlerinde edinilmektedir (Ayyaz vd., 1998, Başal, 2005, s. 11). Okul öncesi eğitime devam öğrencilerin hayal güçlerini ve hayata hazırlanmalarını desteklemek için çevre konulu masal ve öykü kitaplarından yararlanılabilir (Türküm, 1998, s. 179). Sınıf kitaplarında doğal çevreyle ilgi olumlu mesajlar içeren çocuk kitaplarına yer verilmelidir. Doğa sevgisini benimseten kitaplar ve hikâyeler tercih edilmelidir (Başal, 2005, s. 24). Derslerin çoğunluğunda çevre bilinci edindirme kapsamında edebi metinlerden faydalanılabilir. Derslerde öğrencileri çevre konusunda motive etmek ve dikkatlerini çekmek için kısa bir masal okunabilir ya da anlatılabilir. Çevreyle ilgili konuşma, yorum yapma, tartışma gibi etkinliklerle öğrencilerin konu hakkındaki ilgileri artırılabilir (Kuzu, 2008, s. 337). Bu doğrultuda hazırlanmış ve çevre sorunlarını

konuşma ve tartışma gibi etkinlikleri içeren kitapların çocuklarla buluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

İnsanın her yönüyle içinde yer aldığı, yaşadığı ve büyük oranda sebep olduğu yaşam gerçeklerinden biri de çevre sorunlarıdır. Çocuklarda çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve duyarlılık oluşturmak için edebî çocuk kitaplarında çevre problemlerine yer verilmesi bundan böyle bir mecburiyettir (Aslan, 2015, s. 1822). Çevre kirliliğinin boyutları genişledikçe bireylerin konu hakkındaki hassasiyetleri de artmaktadır. Çocukların çevre konusunda eğitilmiş olmalarının gelecek yönünden önemi çok büyüktür. Çevre konusunu inceleyen çocuk kitaplarının okurlarıyla kurduğu iletişim çocuğun kendine ilişkin iletileri alması açısından çok önem taşımaktadır (Dilidüzgün, 2003, s. 83).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, çevre ve çevre sorunlarına yer veren çocuk kitaplarıyla ilgili araştırmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Konuya yönelik sınırlı sayıda araştırmaya erişebilmiştir. Bu araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Kuzu (2008), “Aytül Akal’ın Masallarıyla Çocukta Çevre Bilinci Geliştirme” adlı araştırmasında Aytül Akal’a ait masal kitaplarının erken yaşta çocukların çevre bilinci kazanmasına yönelik tavsiye edilecek eserler olduğu, Aytül Akal’ın “çocuk gerçekliği” ve “çocuğa görelilik” ilkeleri doğrultusunda kurguladığı masallarda çocuğun çevre bilincini geliştirme konusunda olabildiğince başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2012), bir çalışmalarında ilköğretim dönemine ait olan Aytül Akal’ın çocuk kitaplarında, çevre eğitiminin mühim bir konusu olan çevre sorunlarının ne seviyede yer verildiğinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Kitapların incelenmesi sonucunda hava, su, toprak ve gürültü kirliliğiyle ilgili çevre sorunlarına yer verildiği saptamışlardır.

Aslan (2015), bir çalışmasında yazınsal çocuk kitaplarının çevre sorunlarını yansıttığı bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda kitapların çevre kirliliğine yönelik birçok konuyu ele aldığı; çevrenin

eğitimsizlik, bilinçsizlik ve duyarsızlık gibi sebeplerle çoğunlukla ekonomik ve isteğe bağlı nedenlerle kirletildiği ortaya çıkmıştır. Çevre kirliliğinden yöneticiler, zengin şirketler, yerel yönetimler olmak üzere her kesimden insanın sorumlu olduğunu, çevreye karşı özellikle çocukların, kadınların daha duyarlı davrandıklarını, içeriğin nitelikli görsellerle desteklendiği, kitaplarda gelecekte yaşanacak sorunlar ve bu sorunların çözüm yollarının da yazınsal bir dille, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun biçimde duyumsatıldığını belirlemiştir.

Gönen, Pektaş, Değirmenci, Bülbün ve Ünal (2016), çevreyi konu alan resimli çocuk kitaplarını, resimleme ve içerik açısından inceledikleri araştırmalarında, resimli çocuk kitaplarının en sık hayvanları ve bitkileri konu edindikleri, ana konunun çevre sorunlarıyla ilgili iletiler içerdiği ve bu iletilerin daha çok ders verici nitelikte, kitapların resimleme özelliklerinin gerçekçi ve renkli, dilinin ise sade ve anlaşılır olduğunu tespit etmişlerdir.

Sağsöz (2018), 40 resimli çocuk kitabını içerik çözümlemesi yöntemiyle incelediği araştırmasında kitaplarda çevre farkındalığı alt kategorisine ilişkin en çok hava olayları, mevsimler ve hayvanlar, en az geri dönüşüm bileşenine yönelik anlatımların yer aldığını saptamıştır. İncelenen kitapların görsel metinlerinde çevre farkındalığına ait görsellerin birinci sırada olduğunu tespit etmiştir.

Güzelyurt ve Özkan (2019), okul öncesi döneme uygun olan ve çevre eğitimiyle ilgili olarak hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının hangi konuları içerdiğini ve çevre eğitiminin hangi amaçlarına yönelik hazırlandığını inceledikleri araştırmalarında, çoğu kitapların doğa sevgisi, çevre sorunları ve çevre sorunları için neden önlem alınması gerektiğiyle ilgili durumları çocuklara anlatma açısından yetersiz olduğunu belirlemişlerdir.

Kütük (2019), eko okullarda çevre eğitime yönelik faydalanılan çocuk kitaplarının çevre eğitimi öğelerini içerip içermediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada incelediği çocuk kitaplarının biyoçeşitlilik, doğa, enerji, çöp, su ve atıklarla ilgili olduğunu, iklim değişikliğinin alt başlıklarına hiçbir kitapta rastlanmadığını, evrensel vatandaşlık, gıda, sağlık ve refah, ulaşım, deniz ve sahil ile ilgili konuların ise çok az kitapta ele alındığını belirlemiştir.

Çevre sorunlarına değinen, bu konuda çocukları sorgulamaya, düşünmeye, ilgi ve merak uyandırmaya yönlendiren çocuk kitaplarının çevre bilinci edindirebileceği, çevre sorunlarına yönelik farkındalık oluşturabileceği göz önüne alındığında TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarından çevreci öyküler serisindeki çocuk kitaplarının araştırma kapsamında incelenmesinin de önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca şu ana kadar yapılan araştırmalarda da çevreci öyküler serisindeki çocuk kitaplarıyla ve serideki çocuk kitaplarının çevre sorunlarını nasıl ele aldığı konusunda herhangi bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı çevre sorunlarını çocuklara aktaran Çevreci Öyküler serisindeki çocuk kitaplarının hangi çevre sorunlarını ve bu çevre sorunlarını nasıl ele alındığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu “Çevreci Öyküler serisindeki resimli çocuk kitaplarında hangi çevre sorunları yer almaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Buna göre aşağıdaki sorulara araştırmada yanıt aranmıştır.

Çevreci Öyküler serisindeki resimli çocuk kitaplarından;

1. “Arabaların Uyuduğu Gün” adlı resimli çocuk kitabında hangi çevre sorunları yer almaktadır?
2. “Dokuz Dakika” adlı resimli Çocuk kitabında hangi çevre sorunları yer almaktadır?
3. “Kadim Orman” adlı resimli çocuk Kitabında hangi çevre sorunları yer almaktadır?
4. “Kalundborg Beşlisi” adlı resimli çocuk kitabında hangi çevre sorunları yer almaktadır?

2.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeline, inceleme nesnesine, veri toplama ve verilerin toplanması ve analizine değinilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çevre sorunlarını içeren çocuk kitaplarının incelenmesini amaçlayan araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” (Karasar, 2012, s. 77) olarak tanımlanmaktadır.

2.2. İnceleme Nesnesi

Araştırmanın evreni TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınlarından yaşam ve çevre konulu çocuk kitapları olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde nitel araştırmalarda yararlanılan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, daha önce ortaya konmuş bir dizi ölçüte denk gelen durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Bu açıdan araştırmada incelenecek kitapların seçilmesinde çocuk kitaplarının resimli ve öykü türündeki çocuk kitaplarından seçilmesi gibi ölçütler dikkate alınmıştır. TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınlarından olan ve çevre sorunlarının işlendiği Çevreci Öyküler serisinde yer alan “Arabaların Uyuduğu Gün, Dokuz Dakika, Kadim Orman ve Kalundborg Beşlisi” adlı resimli çocuk kitapları örnekleme oluşturmaktadır.

2.3. Verilen Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen verilere doküman analizi tekniğiyle ulaşılmıştır. Doküman analizi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi” dir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi “birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Çevreci öyküler serisindeki “Arabaların Uyuduğu Gün, Dokuz Dakika, Kadim Orman ve Kalundborg Beşlisi” adlı çocuk kitapları okunmuştur. Kitaplardaki çevre sorunları ve çevre sorunlarının nasıl aktarıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için çevreci öyküler serisinde çocuk kitapları farklı zamanlarda yeniden okunmuştur. Bu okumalardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçları desteklemek için incelenen resimli çocuk kitaplarından alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümünde çevreci öyküler serisindeki çocuk kitaplarının incelenmesiyle ulaşılan verilere değinilmiştir. Seride bulunan çocuk kitaplarında çevre sorunların nasıl işlendiğine yönelik örneklerde sunulmuştur.

3.1. “Arabaların Uyuduğu Gün” adlı Resimli Çocuk Kitabında Çevre Sorunları

Yazarı Hye Eun SHİN, resimleyeni Erika COTTELEER olan ve Zehra Nur OLGUN’ un Türkçeye çevirdiği kitabın birinci baskısı 2017 yılında yapılmıştır. Kitap 31 sayfa olup sekiz yaş ve üzeri için yazılmıştır.

Arkadaş olan Simon ve Leo, bisiklet bindikleri günün ertesinde Dünya Arabasızlık Günü olduğu haberini alırlar. Dünya arabasızlık gününde neler yapacakların dair plan yapmaya başlarlar. Ancak bu sırada kamyonların egzoz dumanları, arabaların korna sesleri ve trafiğin korkunç gürültüsü dikkatlerini çeker. Kitapta Simon ve Leo’nun bu konudaki duyguları şu şekilde aktarılmıştır:

“Simon ile Leo ince bisiklet yolunda keyifle bisikletlerini sürüyorlardı. Derken bir kamyon egzoz dumanını püskürterek yanlarından geçti.

“Ayy! Duman kokusu! Çok kötü!” diye bağırdı Leo.

İki arkadaş bir süre nefeslerini tutarak ilerlediler.” (s. 8)

...

“O sırada bir araba, kornasını inleterek yanlarından rüzgâr gibi geçti.

‘Hey! Teneke yığını! Yarınki kural senin için de geçerli! Tüm gün bir yere kımldamadan garajında dur bakalım. Çünkü yarın bizim günümüz olacak!’ diye bağırdı Simon arabanın arkasından.” (s.11)

...

“O gün akşam, Simon arabaların olmadığı bir yolun hayalini kurmaya çalıştı. Ama bunu başarmak epey zordu. Çünkü trafiğin korkunç görüntüsü ve arabaların korna sesleri hâlâ kulağında çınlıyordu.” (s.15)

Dünya Arabasızlık Günü’nde ise her taraf sessizdir. Trafik gürültüsü yerine sadece kuşların tatlı tatlı ötüşme sesleri duyulur. Sokaklarda bisiklete binen insanlar çok mutludur:

“Simone ile Leo etraflarına bakılırken bisikletle yolun ortasından geçen komşu teyzeyi gördüler. ‘Merhaba çocuklar!

Ne güzel bir gün değil mi? Bisiklete binmiyor musun? dedi komşu teyze. Simon ile Leo 'Hadi gidelim!' diye bağırdılar.” (s.19)

Dünya Arabasızlık Günü’nde hava tertemizdir. Dışarıda duman ve gürültü olmayınca da çocuklar ve hayvanlar çok mutlu olurlar. Bu durum kitapta aşağıdaki gibi aktarılmıştır:

“Simon ile Leo hemen bisikletlerini alıp bindiler. Pedallara kuvvetle asılarak dün kenarında bisiklet sürdükleri büyük yolun ortasına doğru ilerlediler. Durup derin bir nefes çektiklerinde burunlarının içine dolan hava tertemizdi.

‘Ah! Çok güzel.’

‘Evet, gerçekten de öyle.’ Simon ile Leo duman ve gürültü olmayan yolun ortasında bisiklet sürerken o geniş yolun sahibi gibiydiler.” (s.20)

Dünya Arabasızlık Günü’nde diğer çocuklarda çok eğleniyordur:

“‘Bir çocuk yolun ortasında kaykaya biniyor.’ (s.26), ‘Çocuklar ve hayvanlar birlikte çok mutlu.’ (s.27), ‘Bir çocuk ellerinin üzerinde yürüyor.’ (s.18), ‘Top oynamak nasıl da eğlenceli! Çocuklar masket oynuyor.’” (s.29)

Kitapta hayvanların Dünya Arabasızlık Günü’ndeki mutluluğu ise şu cümlelerden anlaşılmaktadır:

“‘Etraftaki herkes ve her şey daha rahat ve daha yavaş hareket ediyordu: İnsanlar, binalar, kuşlar, kelebekler...’ (s. 22), ‘Ördekler neşe ile vaklıyor.’ (s.27), ‘Kedi keyifle mırlıyor ve miyavlıyor.’ (s.28)”

Simon ve Leo, arabaların trafikte olmadığı günde ilginç ve özel bir şey yapmaya karar verirler. Bu özel şey yolda egzoz kokusu yerine çiçek kokusunun olmasıdır. Bunun içinde yolun ortasına saksıları yerleştirirler ve her yer çiçek gibi kokmaya başlar.

Genel olarak kitapta çevre sorunlarından hava ve gürültü kirliliği iki arkadaşın yaşantılarından örneklerle anlatılmıştır. Bu iki arkadaş arabaların trafiğe çıkmadığı günde ise insanların ve hayvanların temiz ve gürültüsüz bir ortamda nasıl mutlu olup eğlendiklerini gözlemlemişlerdir.

Kitapta Simon ve Leo'nun hayvan sevgisi de dikkati çekmektedir. Kitabın gerek içeriğinde gerekse resimlemelerinde kitap kahramanlarından Simon ve Leo'nun kuşlarla, köpeklerle, kelebeklerle, ördeklerle ve kedilerle olan gözlemleri aktarılmıştır. Simon ve Leo, temiz ve gürültüsüz bir ortamda hayvanların neşeli ve çok eğlendiklerinden söz etmişlerdir.

Kitabın son bölümünde “*Dünya arabasızlık Günü’nde neler yapmak isterdin?*” (s. 32) gibi sorularla okurları düşünmeye sevk eden “Düşünelim” ve “Simon’un Ülkesi: Belçika”, Dünya Arabasızlık Günü, Sera Gazları ve Küresel Isınma, Brüksel’de Arabasızlık Günü, Asya’da Arabasızlık Günü” ve “*Olabildiğinçe toplu taşıma araçlarını kullanalım.*” (s.35) gibi tartışmaları içeren “Konuşalım” bölümleri yer almaktadır.

3.2. “Dokuz Dakika” adlı Resimli Çocuk Kitabında Çevre Sorunları

Yazarı Hye Eun SHİN olan “Dokuz Dakika” çocuk kitabı Irene KJAR tarafından resimlenmiştir. Türkçeye Zehra Nur OLGUN çevirmiştir. Kitabın birinci baskısı 2017 yılında yapılmıştır. Kitap 29 sayfa olup sekiz yaş ve üzeri için yazılmıştır.

Kitapta insanların denizlerde yarattığı gürültü kirliliğine işaret edilerek bu gürültünün deniz canlıları için bir tehdit oluşturduğu vurgulanmıştır. Sessiz Okyanuslar Günü olan 19 Eylül 2000 tarihinde öğlen saat 12 de ise dokuz dakika denizlerdeki tüm motorlar durdurulur. Kitabın kahramanı olan Amo ise bu sırada sahildedir. Bu sessizlikte okyanusu dinlemeye başlar. Rüzgârın, kaplumbağaların, buzdağının, uskumruların, mercanların ve yunusların sesini duyar. Okyanustaki bu sesleri dinlemesini Amo şu şekilde ifade etmektedir:

“Gün ışığı ve rüzgâr su üzerinde mırıldanıyor. Öylesine pırıl pırıl parlayıp mırıldanıyor ki kulaklarım gıdıklanıyor.” (s.11),

“Kumsalda Deniz kaplumbağasının yumurtlama sesi... Lup Lup...” (s.12)

...

“Kocaman bir buz dağı gıcırdayıp inliyor. Tıpkı horlayan bir dev gibi...” (s.14)

“Uskumruların gümüş rengi pulları pırıl pırıl parlıyor ve uskumrular her zaman gittikleri yollardan hep birlikte göçüyor.” (s.15)

“Uzaklarda güneyin sıcak sularında mercanlar hala uyuyor...” (s.16)

...

“İşte şurada bir anne yunus ile yavrusu yüzyüyor. Acaba aralarında ne konuşuyorlar?” (s.18).

Motor sesleri kesilince Amo’nun dinlediği bu seslerden memnun olduğunu kitaptaki *“Denizi dinleyince kendisinin de denizin bir parçası olduğunu hissetti. Sakin ve huzur dolu bir deniz...” (s. 21),* cümlelerden anlaşılmaktadır.

Dokuz dakikanın sonunda okyanustaki sessizlik bozulur. Deniz sesinin yerini motor sesleri almaya başlar. Denizdeki canlılara motor sesleri tekrar zarar vermektedir. Amo, motor seslerinin canlılara verdiği zararı şu sözleriyle ifade etmektedir:

“Yavru bir Yunus kıyıya doğru yüzyüyordu. Öylesine üzgündü ki... ‘Aaa? Neden yalnızsın yavru yunus? Yoksa anneni mi kaybettin? O zaman annene seslen, sesini duyarsa ne kadar uzakta olursa olsun mutlaka gelip seni bulur.’ (s. 24)

...

“Ama anne yunus hiç gelemedi. Çünkü denizdeki gürültü yüzünden yavrusunun sesini işte duymamıştı.” (s.26)

...

“Yavru Yunus üzüntüyle annesini beklerken annesi bir denizaltının radar dalgaları yüzünden yönünü şaşırdı ve hayatını kaybetti.” (s. 27)

Kitapta Amo’nun Sessiz Okyanuslar Günü’ndeki maceraları anlatılırken yer yerde *“İnsanların çıkardığı gürültü, deniz kaplumbağalarının yumurtlamasına ciddi zarar verir. ... (s.13)”* şeklinde küçük bilgi notlarıyla okura bilgi verilmektedir. Bu şekilde hikâyeyle gerçek hayat arasında bağlantılar da kurulmuş olmaktadır.

“Dokuz Dakika” adlı çocuk kitabında Amo’nun uskumruların gümüş rengi pullarının parladığını fark etmesi, kaplumbağaların kaç

yumurta yaptığını, anne yunus ile yavru yunusun aralarında neler konuştuklarını merak etmesi ve yavru yunusun annesini kaybedince Amo'nun onu yalnız bırakmayıp birlikte anne yunusu beklemesi, Amo'nun hayvanları ne kadar çok sevdiğine ve onlarla ilgilendiğine işaret etmektedir.

Kitabın sonunda “*Sessiz Okyanuslar Günü neden ortaya çıkmış olabilir?*” (s.30), şeklindeki sorularıyla “Düşünelim”, “Amo'nun Ülkesi Grönland, Sessiz Okyanuslar Günü, Deniz Canlıları Tehdit Altında, Denizde Gürültü Kirliliği, Balinalarını Koruyalım ve “*Deniz canlılarını kurtarın!*” (s.31) şeklinde “Konuşalım” bölümleri yer almıştır.

3.3. “Kadim Orman” adlı Resimli Çocuk Kitabında Çevre Sorunları

Celil KİM'in yazdığı, Elsa HUET'in resimlediği ve Büşra GÜVENEN'in Türkçeye çevirdiği “Kadim Orman” adlı resimli çocuk kitabının ilk baskısı 2017 yılında yapılmıştır. Kitap 29 sayfa olup sekiz yaş üzeri için yazılmıştır.

Kitabın kahramanı Emma, yaşadığı bölgedeki yağmur ormanlarını ve bu ormanların tahrip edilmesini, İngiltere'deki arkadaşı Sam Amca'ya mektup yazarak anlatır. Emma, Sam Amca'ya yedi, Sam Amca ise Emma'ya dört mektup yazmıştır. Her bir mektupta Emma yağmur ormanlarındaki gelişmeleri Sam Amca'ya yazmaktadır. Sam Amca ise yağmur ormanlarında yaşananlarla ilgili fikirlerini Emma'ya mektup yazarak iletmektedir.

Sam Amca, yağmur ormanlarını Emma'dan anlatmasını ister. Emma ikinci mektubunda yağmur ormanlarını şu şekilde anlatır:

“Ayrıca çok eski bir ormanda var. Ne kadar mı eski?... Ben doğmadan, büyükbam doğmadan, hatta insanlar burada yaşamaya başlamadan önce bile var olan kadim bir orman. Ağaç dallarının toprağa kadar perde gibi sarktığı, şelalelerin etrafa derin sular sıçratarak çağıldığı, havanın nemlenip gün ışığının yerini gölgelere bıraktığı orman... Bu Kadim ormanda çok uzun ağaçlar var. Jack ve Sihirli Fasulye Sırtığı masalında olduğu gibi gökyüzüne doğru dümdüz uzanan kocaman ağaçları...” (s. 6-9)

Bu mektuba yanıt olarak Sam Amca “*Fakat haberlerde duyduğuma göre bu günlerde kasabanız biraz gürültülüymüş. Orada*

neler olduğunu anlatabilir misin?” (s.11) diyerek yağmur ormanlarında nasıl bir çevre probleminin yaşandığını Emma’ya sorar. Emma ise yerel halkın yağmur ormanlarını tahrip etmesini ve çevrecilerin tepkilerini anlatır.

“Fakat aynı zamanda geçimini ormanı kullanarak sağlıyor. Buradaki birçok insan ağaçları keserek ya da onları yakıp toprağı işleyerek yaşamını sürdürüyor. Geçtiğimiz günlerde, şehirden gelen çevreciler ağaçların artık kesilmemesi için gösteri düzenledi. Söylediklerine göre ağaç kesmek kanun yoluyla yasaklanabilirmiş?” (s.12)

Bunun üzerine de Sam Amca yağmur ormanlarının önemini mektubunda şu cümleleriyle açıklamaktadır: *“Yağmur ormanları yaşamımızı sürdürmemiz için gerekli olan oksijen üretir. Ayrıca bu ormanlar sayısız bitki ve hayvanın yaşadığı kıymetli bir yuva gibidir.” (s.17)*

Kitabın kahramanı Emma ise yaptığı araştırmayla yağmur ormanlarının tahribatının hayvanların soyunu tüketebileceğini Sam Amca’ya yazdığı mektupta aşağıdaki şekilde anlatmıştır.

“Mektubunu okuduktan sonra okul kütüphanesinden yağmur ormanları ile ilgili birçok kitap ödünç aldım. Özellikle soyu tükenmiş hayvanlar hakkında okuduklarım gerçekten çok şaşırtıcıydı. Yazılanlara göre, Millaa Millaa’daki yağmur ormanı bu hızla tahrip edilmeye devam ederse çok geçmeden kanca kuyruklu keseli sıçanları, sevimli büyük yarasaları, utangaç Cassowary kuşlarına bir daha göremeyebilirmişiz.” (s.18)

Aradan uzun bir zaman geçtikten sonra yağmur ormanları UNESCO dünya doğal kültürel mirası listesine eklenmeye karar verilir. Ancak ormanın korunacak olmasından dolayı yerel halk pek memnun değildir. Bu duruma çok üzülen Emma’nın *“Oysa hep beraber mutlu bir şekilde yaşamının yolunu bulsak ne güzel olurdu. Yağmur ormanları, hayvanlar ve insanlar olarak hep beraber...” (s.23)* düşüncelerine karşılık Sam Amca *“Orman hayat demektir. İnsanoğlu ormanlarla birlikte bu hayatın bir parçası olarak yaşamını sürdürmelidir.” (s.24)* şeklinde Emma’yı teskin etmeye çalışır.

En sonunda yağmur ormanlarındaki tahribat sona erer. Yağmur ormanları UNESCO dünya doğal ve kültürel mirası listesine eklenir.

Yağmur ormanının tahrip edilmiş kısımları tekrar ağaçlandırılır. Ağaçları yakıp toprağı işleyen, tarım yapan çiftçiler yağmur ormanını görmeye gelen turistlere rehberlik ederler. Bu durumdan duyduğu mutluluğu Emma “*Hepsinden önemlisi, insanlar artık bu kadim ormanın kıymetini anlamaya başladığı için gerçekten çok mutluyum.*” (s.28) sözleriyle mektubunda dile getirir.

Emma’da bir hayvan severdir. Yağmur ormanlarının tahribatıyla ilgili yaptığı araştırmada soyu tükenmekte olan hayvanlarla ilgili edindiği bilgiler Emma’yı üzmüştür. Yağmur ormanlarındaki tahribatın devam etmesiyle kanca kuyruklu keseli sıçanları, sevimli büyük yarasaları ve utangaç Cassowary kuşlarını bir daha göremeyeceğinden söz etmektedir.

Kitabın sonunda “*Yağmur ormanları nedir ve neden onları korumamız gerekir?*” (s.30) gibi sorularla “Düşünelim”, “Emma’nın Ülkesi: Avustralya, Queensland Yağmur Ormanı, Yağmur Ormanı Nedir? Yağmur Ormanların Faydaları Nelerdir? Yağmur Ormanları Tahrip Ediliyor, Yağmur Ormanları Kullanmak mı Yoksa Korumak mı Önemli? Yeniden Ormanlaştırma” bölümleriyle bilgilendirmeler ve “*Yağmur ormanlarını ve Ülkemizin ormanlarını korumak için neler yapabiliriz?*” (s.33) gibi soruların yer aldığı “Konuşalım” bölümleriyle kitaptaki hikâyeye gerçek yaşam arasında da bağ kurulmaktadır. Aynı zamanda okura ilgi çekici bilgiler sunulmaktadır.

3.4. “Kalundborg Beşlisi” adlı Resimli Çocuk Kitabında Çevre Sorunları

Kitabı, Jeong Hee NAM yazmış olup Petr HORACEK resimlemiştir. Türkçe çevirisini ise Büşra GÜVENEN yapmıştır. 2017 yılında birinci baskısı yapılan kitap 29 sayfadır. Sekiz yaş ve üzeri için yazılmıştır.

Küçük bir liman kenti olan Kalundborg’da sahili ve ördekleri korumak için beş kişilik bir grup harekete geçer. Sahilde kirli su ve yem yüzünden hastalanan ördek ailesini veterinerlere götürürler. Bu beş kişilik grup, yavru ördeklere kendi adlarını verirler. Sahile vuran ölü balıkları da bulmalarıyla petrol ve kirli suyun nereden geldiğini araştırmaya başlarlar. Sahil şeridinde yürürler ve denize eski bir petrol tankerinden petrol aktığını gözlemlerler.

Kocaman bir enerji santraline gidip santralin kirlilikle bir ilgisi olup olduğu araştırırlar. Komşu teyzelerden önemli bilgiler

alırlar. Enerji santrali ve fabrikaların temiz deniz suyunu ve yeraltı sularını kullandığını kirli atık suları ise umarsızca çevreye saldıklarını ve bununla şehir için çok büyük bir sorun olduğunu öğrenirler. Kalundborg Fiyort Sahili'ni kurtarmak için posterler tasarlayıp gösteri düzenlerler. İnsanların da dikkatini çekmeyi başarırlar. Bu durum kitapta şu şekilde anlatılmaktadır:

“Bunun üzerine insanlar merakla çevremize toplanmaya başladı. (s.16) ... Gösterimiz yerel gazetede haber oldu. Böylece bu konu büyükler arasında da konuşulmaya başladı. Kalundborg Belediye Başkanı ise durumdan haberdar olmaz bölgedeki tüm fabrika müdürlerini çağırdı ve acilen önlem alınması için toplantılar yaptı.” (s.18)

Kalundborg Fiyort Sahili'ni kurtarma gününden sonra kirli su ve atıkları temizlemek için yetkililer bir dizi önlem alırlar. Rafineri Fabrikası'ndan çıkan gazlar artık enerji santraline gönderilecek ve enerji santralinden çıkan sıcak su buharı ise ya alabalık çiftliğinde kullanılacak ya da şehrin ısıtmasında ve sıcak suyun sağlanmasında kullanılacaktır. Kalundborg Beşlisi üyelerinin bu çalışmalardan duydukları mutluluğu *“Bütün bu planların uygulanması için fabrikalar arasında iş birliği sağlanması gerçekten muhteşem, değil mi?” (s.23)* sözlerinden anlaşılmaktadır.

Sonunda şehrin bazı yerlerine upuzun sarı ve kırmızı borular döşenir. Bu borularla fabrikalar ihtiyaç duydukları maddeleri birbirinden alabilirler. Böylece çevreye gelişigüzel salınan kirli maddeler verimli bir şekilde kullanılır ve doğa korunmuş olur. Sahil tertemiz olduğunda ise ördek ailesi de dilediği gibi yüzebilir.

Kitabın kahramanları olan Kalundborg Beşlisi'nin sahildeki kirli sulardan, yağ ve çöplerden en çok balıkların ve ördeklerin zarar görüp harekete geçmesi, ördek ailesini koruması, ördek yavrularına kendi isimlerini vermeleri kitapta ilgi çekici bir şekilde anlatılmaktadır. Beşlinin çevre sorunlarından hayvanları korumaya çalışması ve onlara kendi isimlerini vermesi ise hayvanları sevdiklerini göstermektedir.

Kitabın son bölümünde *“Endüstriyel ortak yaşam ne demektir?” (s.30)* şeklindeki sorularla *“Düşünelim”*, *“Kalundborg Beşlisi'nin Ülkesi: Danimarka, Endüstriyel Ortak Yaşamın Başlaması, Çevre Kirliliği Nedir? Endüstriyel Ortak Yaşam Nedir? Alternatif*

(Yenilenebilir) Enerji ve Çevremizi Koruyalım” şeklinde bilgi kutuları ve “*Daha az araba kullanıp daha çok yürüyelim.*” (s.33) gibi konularla “Konuşalım” bölümleri de yer almaktadır.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çevreci Öyküler serisinde resimli çocuk kitaplarında hava ve gürültü kirliliği, ormanların tahrip edilmesi ve doğaya zararlı atıkların bırakılması gibi çevre sorunları dile getirilmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Gönen vd. (2016) araştırmalarında inceledikleri çocuk kitaplarında çevre kirliliğinin en çok işlenen konular arasında olduğunu, Aslan (2015) araştırmasında kitaplarda tüm çevre sorunlarının ve çevre kirliliğinin birçok yönünün ele alındığını, Güzelyurt ve Özkan (2019) okul öncesi eğitim döneminde çevre eğitimi anlatan çocuk kitaplarının çoğunlukla su ve çevre kirliliği konularını içerdiklerini saptamışlardır. Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2012) Aytül Akal’ın yazdığı çocuk kitaplarında çevre sorunları olarak hava, su, toprak ve gürültüye değindiğini tespit etmişlerdir. Araştırma kapsamında incelenen çocuk kitaplarına ve diğer araştırma sonuçlarına göre çocuk kitaplarında çevre sorunları olarak en çok hava, gürültü, su kirliliğine vurgu yapılmıştır.

Kentleşme ve taşıtlar hava kirliliğinin kaynaklarından bazılarıdır. Bu kaynaklardan bütün canlı ve cansız varlıklar etkilenmektedir (Başkaya ve Akal Solmaz, 2000, akt. Başal, 2005). Gürültü kirliliği otoyolların yaygınlaşması, trafiğin, otomobil ve karayolu taşımacılığının çoğalması ve havayolu taşımacılığının yaygınlaşması sonucu oluşur (Karpuzcu, 1991, akt. Başal, 2005, s. 14). Su kirliliğinin nedenleri arasında “organik-inorganik maddeler, mikroorganizmalar, deterjanlar, tarımsal ilaçlar, yağ ve petrol türevleri, ağır metaller, radyoaktivite, partikül maddeler, sıcak sular vb.den” bulunmaktadır. Su kirliliği canlı ve cansız varlıkları etkilemektedir (Başkaya ve Akal Solmaz, 2000; Başal, 2005, s. 13). Çocukların farkındalık kazanmalarını, bilgi ve beceri edinmelerini sağlayan en mühim materyallerden birinin (Güzelyurt, 2017, s. 7-12) çocuk kitapları olduğu göz önüne alındığında çevreci öyküler serisinde kitapların su, hava ve çevre

kirliliği konularında çocukların farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Çevreci Öyküler serisindeki çocuk kitaplarında yer alan çevre sorunlarının canlı ve cansız varlıklara zarar verdiği görülmektedir. Çevre sorunlarının özellikle hayvanların yaşamını tehlikeye attığı, yaşam alanlarını daralttığı, hayvanların soyunun tükenme tehlikesiyle karşı karşıya kalabileceği incelenen çocuk kitaplarında ele alınmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda çocuk kitaplarının hayvanların neslinin tükenmesi (Gönen vd., 2016) ve yaşam alanlarına zarar verilmesi (Güzelyurt ve Özkan, 2019) konularına en az yer verdikleri görülmektedir. Araştırma kapsamındaki çevreci öyküler serisindeki kitaplarda hayvanların neslinin tükenmesine ve yaşam alanlarının yok olması konularına ağırlık verildiği ve bu konularda da farkındalık uyandırabileceği söylenebilir.

Çevreci öyküler serisinde yer alan kitaplarda çevre sorunları çocuk kahramanların gözüyle ve yaşantılarıyla anlatılmıştır. Bu çocuk kahramanlar aynı zamanda hayvanlara olan sevgilerini de dile getirmişlerdir. Çevre sorunlarının hayvanlara olan zararlarını vurgulamışlardır. Daha önce yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde Bozkurt (2019) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin içeriğinde çocuklar, hayvanlar ve oyuncaklar olan kitapları severek okuduklarını ve kitaplardaki çocuk ve hayvan karakterlerini sevdiklerini, Memiş ve Bozkurt (2014) ise hayvanları ve insanları konu alan kitapların ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri tarafından daha çok sevdiklerini tespit etmişlerdir. Aslan (2015) araştırmasında incelediği kitaplarda çevreye ilişkin olarak çocukların ve kadınların daha çok davranışlar sergilediklerini, daha hassas ve çevresel sorunları çözmeye daha istekli ve kararlı oldukları belirlemiştir. Çocuklarda çevre bilincinin ve çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının geliştirilmesinde araştırmaların bu sonuçlarından faydalanılabilir. Çünkü çocukların severek okuyacakları kitaplarla tanışmaları, bu kitaplarda sevdikleri kahramanların ve hayvanların yer alması çocukların kitapları ilgiyle ve severek okumalarını sağlayabilir ve böylelikle çevreyi tanıyıp çevre sorunlarının da farkına varılması sağlanabilir.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarının içeriğinde çocukları çevre sorunlarıyla ilgili düşünmeye, konuşmaya, tartışmaya ve yazmaya teşvik eden etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca kitaplardaki hikâyelerle bağlantılı olarak çevre sorunlarıyla ve çevre sorunlarının

yer aldığı ülkelerle ilgili kısa bilgi verici metinler de bulunmaktadır. Dinçer (1999) çocuklar için hazırlanan çevre eğitimine yönelik oluşturulacak uyarıcı ortamın ve bu ortamda çocuklara sağlanacak imkânların ve materyallerin onların merakını doyurması ve çocukları düşünmeye, incelemeye, araştırmaya ve keşfetmeye teşvik etmesi (Akt. Başal, 2005, s. 36) gerektiğini ifade etmektedir. Çevreyle ilgili konuşma, yorum yapma, tartışma gibi etkinliklerle öğrencilerin çevre hakkındaki ilgileri artırılabilir (Kuzu, 2008, s. 337). Çevreci öyküler serisindeki kitaplarda yer alan etkinlikler, çocukların çevreye yönelik merakını uyandırarak, onları düşünmeye, tartışmaya ve yazmaya da yönlendirebilir.

Çevreci öyküler serisindeki resimli çocuk kitaplarındaki hikâyelerin sonunda bulunan “Düşünelim” ve “Konuşalım” bölümlerinden faydalanılarak İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019) 3. ve 4. sınıflara yönelik kısımlarında konuşma, okuma ve yazma becerileri alanlarının şu kazanımlarıyla ilgili etkinlikler gerçekleştirilebilir.

“T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır. T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler. T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar. T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.3.4.2. Kısa metinler yazar. a) Mektup ve/veya anı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir. c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır. T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.”

“T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar. T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. T.4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır. T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. a) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır. b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir. c) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır. T.4.4.3. Hikâye edici metin

yazar. a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır. b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır. T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar. a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (2018) aşağıdaki kazanımları çevreci öyküler serisindeki resimli çocuk kitaplarıyla desteklenebilir.

“HB.1.6.1. Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler. Yakın çevresinde bulunan hayvanlar (balıklar, kuşlar, sürüngenler, böcekler ve evcil hayvanlar vb.), bu hayvanların nelerle beslendikleri ve nerede barındıkları üzerinde durulur. Gözlem yapılacaksa gerekli güvenlik önlemleri alınır. HB.1.6.2. Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler. Yakın çevresinde bulunan bahçe bitkileri, yabani bitkiler ve ağaçlar, bitkilerin zaman içinde nasıl değiştiğini (bitkilerin büyümesi, yapraklarını dökmesi ve açması ile çiçek açması vb.) gözlemler. Gözlemlerinden yararlanılarak bu hususlar üzerinde durulur. HB.1.6.3. Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir. HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur. Doğayı ve çevreyi temiz tutmak için gerekenlerin yapılması ve bu konuda çevredekilerin nezaket kuralları çerçevesinde uyarılması üzerinde durulur.”

“HB.3.6.4 İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir. İnsanların doğal çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durulur. Olumlu etkilerine de örnekler verilmesine özen gösterilir. Nesli tükenmekte olan canlılara örnekler verilir. HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. Daha iyi yaşanılabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşları temel düzeyde tanıtılır.”

İlkokul 3.sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018, s. 19) “F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır. F.3.6.2.5. Doğal çevrenin canlılar için öneminin farkına varır.

F.3.6.2.6. Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.” kazanımları da çevreci öyküler serisindeki resimli çocuk kitapları ile öğrencilere kazandırılarak çevreye yönelik farkındalık geliştirilebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018, s. 8) özel amaçlarından bazıları ise şöyledir:

“Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri, 6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,” şeklinde özel amaçlar yer almaktadır.”

Çocuk kitapları, çocukların haz alarak ve eğlenerek okumalarını sağlar. Çocukların iç dünyalarında zenginlik yaratır. Okunanlar ile çocukların hayatları arasında ilişki kurmasını sağlar. Çocukları yeni ve değişik yaşam deneyimleri ile karşılaştırır. Kitabın önemini belirler. Çocuklara okuma yazma etkinliklerinde destek olup okuduğunu anlama ve dilin kurallara uygun kullanımını sağlar (Huck, Hepler, Hickman ve Kiefer, 1997, akt. Kaya 2007, s. 118). Bu açılarından çevreci öyküler serisinde çocuk kitapları hem çocukları çevre sorunlarıyla ilgili farklı yaşam deneyimleri sunmasıyla, çocuklarda okuma isteği uyandırmasıyla hem de çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili duygularını ve fikirlerini harekete geçirmesi gibi özellikleriyle çocuklar için etkili uyaranlardan olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak aşağıda belirtilen önerilere yer verilebilir:

1. Okul öncesi dönemden temel eğitime kadar Çevreci Öyküler serisinden kitaplar öğrencilere okunup, öğrenciler tarafından da okunması sağlanabilir.
2. Öğretim programlarının desteklenmesinde çevreci öyküler serisindeki resimli çocuk kitaplarından yararlanılabilir.
3. Çevreci öyküler serisindeki resimli çocuk kitaplarında yer alan çocuk kahramanlar öğrenciler tarafından canlandırılabilir.

4. Çevre sorunlarına dikkat çekmek için çevreci öyküler serisindeki resimli çocuk kitaplarındaki hikâyelerin öğrencilere resimleri çizdirilebilir.
5. Çevre sorunlarına yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini teşvik etmesi açısından yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılabilir.
6. Öğrencilerin Çevreci Öyküler serisinde yer alan resimli çocuk kitaplarındaki hikâyelerin en çok hangi bölümlerini sevdikleri ve sevmedikleri bölümlerini ifade edecek tartışma ve konuşmalar yapılabilir.
7. Çevreci Öyküler serisinde bahsedilen çevre sorunlarından hareketle öğrencilerden yakın çevrelerinde hangi çevre sorunları olduğunu araştırmaları istenebilir.

Etik Metni

Araştırmada dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği kuralları ve dergi etik kuralları gibi etik konularına bağlı kalmıştır. Araştırmayla ilgili her türlü ihlaller tarafımdır.

Yazar(lar) Katkı Oranı: Araştırmada yazarın katkı oranı %100'dür.

Kaynaklar

- Atasoy, E. & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1).
- Aslan, C. (2015). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çevre sorunlarını yansıttığı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 1818-1852. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3482>.
- Başal, H., A., (2005). *Çocuklar için uygulamalı çevre eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Bozkurt, M. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını (2.basım)*. Morpa Kültür Yayınları.
- Gönen, M., Pektaş, D., Değirmenci, Y., G., Bülbün, B. & Ünal, Ş. (2016). *Çevre konulu resimli çocuk kitaplarının resimleme ve içerik açısından incelenmesi*. Hikmet Asutay, Sena Duran Baytar, Zekiye Hande Ünal, Didem Yılmaz, Sare Gürel ve Tuncay Öztürk, (Ed.). Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü: İçinde 409. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.

- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2015). *Çocuk edebiyatının genel hedefleri*. M. Gönen (Editör) Çocuk Edebiyatı. (ss.1-12), Eğiten Kitap.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4 (3). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/21524/615007>.
- Güzelyurt, T. (2017). *48-66 aylık çocukların gelişimine uygun çocuk kitabı kriterlerinin belirlenmesinde delphi tekniği uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2019). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Elementary Education Online*, 18 (1). <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.85927>.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (23. basım)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2007). *Okuma yazma öğretiminde çocuk edebiyatının öğretim amaçlı kullanımındaki yöntem ve teknikler*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (04-06 Ekim 2006), Bildiriler Kitabı (s. 117-122). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kuzu, T. (2008). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 327-339.
- Kütük, A. (2019). *Eko-okullardaki çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>.
- MEB (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Memiş, A. & Bozkurt, M. (2014). İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerin kitap okumaya yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 193-203.
- Sağsöz, G. (2018). *Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimi ile ilgili bileşenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçkin, F., Yalvaç, G. & Çetin, T. (2010) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları, *International*

- Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.*
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tarkoçin, S., Bilmez, B. & Gökçeli, F., K. (2017). Meslek yüksekokulu çocuk gelişimi öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Bingöl üniversitesi örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 84-92.
- TDK (2021). <https://sozluk.gov.tr/>.
- Timur, S. & Yılmaz, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(1).
- Türküm, A. Sibel. (1998). *Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir, 165-181.
- Yazıcı Okuyan, H., & Gedikoğlu, Y., G. (2012). Aytül Akal'ın çocuk kitaplarında çevre bilinci ve duyarlılığı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(2), 793-806.
- Yılar, Ö. ve Celepoğlu, A. (2011). *Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar*. Ö. Yılar ve L. Turan (Editör) Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. (ss.37-66), Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Araştırmada İncelen Çocuk Kitapları:
- Kim, C. (2017). *Kadim orman*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Nam, J., H. (2017). *Kalundborg beşlisi*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Shin, H., E. (2017). *Arabaların uyuduğu gün*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Shin, H., E. (2017). *Dokuz dakika*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

**ORHAN KEMAL'İN VE GASSAN KENEFANİ'NİN
TOPLUMCU GERÇEKÇİ ROMANLARI: “BEREKETLİ
TOPRAKLAR ÜZERİNDE” VE “GÜNEŞTEKİ ADAMLAR”**

**SOCIALIST REALIST NOVELS BY ORKHAN KAMAL AND
GHASSAN KANAFANI: “ON FERTILE LANDS” AND “MEN
IN THE SUN”**

*Elmira MEMMEDOVA KEKEÇ**
*Ülker RIZA***

Özet:

Toplumcu gerçekçi akım 20. yüzyılda Rusya'da ortaya çıkan ve dünya edebiyatında etkilerini gösteren bir edebi harekettir. Rusya'da sosyalist realizmi adıyla bilinen bu akım, Türkiye'de toplumcu gerçekçi, Arap dünyasında ise الاشتراكية الواقعية (Elvâkiyyetu-l-iştirâkiyyetu) olarak tanımlanmaktadır. Türk edebiyatında Orhan Kemal, Filistin edebiyatında ise Gassan Kenefânî bu akımın önemli temsilcilerindendir. Makalede onların romanlarından hareketle Türk ve Arap edebiyatında toplumcu gerçekçiliğin yansımaları araştırmaya tabi tutulmuştur.

Orhan Kemal'in “Bereketli Topraklar Üzerinde” ve Gassan Kenefânî'nin “Güneşteki Adamlar” romanlarında köylü ve işçi sınıfının toplumsal, ekonomik sorunları dile getirilmiş ve her iki yazar romanında üç kişinin timsalinde binlerce fakir insanın yaşam sıkıntılarını yansıtmaya çalışmıştır. Her iki romanda betimlenen üç kişi, fakir insanları temsil etmekte ve sıkıntılardan kurtulmak için göçe hazırlanmaktalar. Orhan Kemal'in kahramanları Sivas'ın bir köyünden fabrikalar şehri Çukurova'ya,

* Doç, Dr., Hazar Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Fakültesi, Diller ve Edebiyatlar Bölümü Öğretim Üyesi Bakü / AZERBAYCAN mamedovaelmira4@gmail.com ORCID: 0000-0002-3445-1569

** Bakü Devlet Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Bakü / AZERBAYCAN rzayevaulkr@gmail.com ORCID: 0000-0002-2292-8032

Gassan Kenefânî'nin fakir insanları ise Filistin'den Küveyt'e gitmek istemekteler. Bu göçün sebebi iyi para kazanmak ve yaşam koşullarını olabildiğince değiştirmek, çocuklarına bir oyuncak alabilmek, okullarda okutabilmek, ev yapabilmek vd. günlük ihtiyaçları karşılayabilmektir. Fakat Gassan Kenefânî'nin hiç bir kahramanı bu arzusuna yetişemez, çünkü onları arzularına doğru götüren bir su tankerinin içerisinde boğularak ölürlür. Orhan Kemal'in romanının kahramanlarından ise sadece bir kişi – İflahsızın Yusuf şehirde arzusuna kavuşabilir, usta olarak şehirde kalabilir, diğeri ise ölür, başka birisi ise şehirde barınamaz ve yine köye döner. Toplumcu gerçekçi romanlarına özgü konuları işleyen her iki romanda olumlu kahraman tipine rastlanmaz. Aksine her iki romanın kahramanları pasif bir şekilde ekonomik sorunlarının nedenlerini ve çözüm yollarını aramazlar, eylemleri kişisel çıkarlar içindir. Orhan Kemal'in roman kahramanları da toplumsal sorunlar karşısında kişisel tavırlarıyla yer alır ve şehirde daha da yozlaşarak insani özelliklerini de kaybederler. Böylece her iki yazarın romanında eğitim, ekonomik sorunlar, kadın hakları, işçi sınıfının ezilmesi gibi meseleler temel konu edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumcu gerçekçilik, Arap, Türk, Orhan Kemal, Gassan Kenefânî, roman

Abstrakt:

Socialist realism originated in Russia in the 20th century and has had an impact on world literature. This movement that known in Russia as socialist realism, is known in Turkey as the "social realist," and in the Arab world as الاشتراكية الواقعية (Elvâkiyyetu-l-işâkiyyetu). Orkhan Kamal in Turkish literature and Ghassan Kanafani in Palestinian literature are important representatives of this literary trend. The article studies the impact of socialist realism on Turkish and Arabic literature under their novels.

Socio-economic problems of the peasantry and the working class were expressed in the novels "On fertile lands" by Orkhan Kamal and "Men in the sun" by Ghassan Kanafani, both authors tried to reflect the problems and sorrows of thousands of poor people in the person of three people, in their novels. The three people described in both novels represent the poor in society as a whole. These three men are preparing to emigrate to escape their troubles. Orkhan Kamal's heroes want to move from a village in Sivas to Chukurova, the plants of city, and Ghassan Kanafani's poor heroes want to move from Palestine to Kuwait. The reason for this migration is to earn good money and change living conditions as much as possible, to buy toys for their children, to study them in schools, to build a house and so on. to meet their daily needs. But none of Ghassan Kanafani's heroes can achieve their goal, because they drown in a water tanker that leads them to their desires. Only one of the heroes

of Orkhan Kamal's novel, Yusif can achieve his goal in the city and remain a master in the city. Another dies, another cannot live in the city and returns to the village. Both novels that deal with a group of socialist realist novels, do not have a hero type. On the contrary, the heroes of both novels are passively looking at the causes and solutions of their economic problems, and their activities are for their own self-interest. The heroes of Orhan Kamal's novels are also unable in social development and are losing their human qualities in the city, further deteriorating in the city. Thus, issues such as education, economic problems, women's rights, great injustice and oppression for the working class are the main topics in the novels of both authors.

Keywords: Socialist realism, Arabic, Turkish, Orkhan Kamal, Ghassan Kanafani, novel

Giriş

Toplumcu gerçekçilik XX. yüzyıl dünya edebiyatında çok yaygın olan akımlardan biri olmuştur. *Marksist gerçekçilik olarak da bilinen toplumcu gerçekçilik, edebiyatın yansıtma kuramlarından biri olan Marksist kuramın ikinci evresinde Sovyetler Birliği'nde ortaya çıkmıştır.* (Can 2013: 231) Gerek SSCB'de, gerekse Avrasya kıtasının değişik ülkelerinde bu akım işçi sınıfının sorunlarını edebiyata getirmek için önemli bir yöntem olarak görülmüştür. Toplumcu gerçekçilik bir akım olarak SSCB Yazarlar Birliğinin 1934 yılı toplantısında belirlenen doktrinlerden hareketle şekillenmiş ve özellikle söz konusu coğrafyada o tarihten sonra tek bir edebi metot olarak ilan edilmiştir. Şair ve yazarlar üzerinde büyük baskılara neden olacak bu olay 1937 yılının edebi yıkımlarını da beraberinde getirmiştir. *“Toplumcu gerçekçilik, sanatın toplumu yönlendirme, onu değiştirme ve geliştirme işlevinin olduğunu savunan sanatsal bir harekettir. Buna göre, toplumsal bir varlık olan yazar, içinde bulunduğu toplumu en ideal seviyeye ulaştırmak, ekonomik temellere bağlı sınıf farklılıklarını ortadan kaldırmak, kapitalist toplum düzeninin yerine, sosyalist toplum düzenini kurmak amacıyla kalemını kullanmalıdır”.* (Cömert 2013: 1) SSCB'de her bir yazardan ve şiiirden bunu beklemek, edebiyata yön vermek, politik ilkelere tabi tutmak günümüzde tamamen okurlarını kaybetmiş ve zamanla devletin siyasi diktesiyle yazdırılmış birçok edebi eserlerin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Azerbaycan'da özellikle edebi diktatörlük edebi mahkemelere kadar götürmüş, sosyalist realizmi (topumçu gerçekçi) ilkelerine uygun olmayan eserler

ve yazarları mahkemelerce mühakeme edilmiştir. (Geniş bilgi için bkz.: Cəlal Qasımov. Ədəbi məhkəmələr. Bakı: "Zərdabi LTD" MMC, 2012.)

Türkiye'de toplumcu gerçekçi akımın gelişmesinin temeli XX. yüzyılın başlarına tesadüf eder. Çar Rusya'sındaki bazı siyasi süreçlerin Osmanlı'da da yankı bulması, İkinci Meşrutiyet döneminden itibaren sosyalist düşüncelerin gelişmesi bu akımın ortaya çıkmasını tetikler. 1917 yılında Çar Rusya'sındaki devrim, toplumcu gerçekçi düşüncenin şekillenmesinde büyük etkenlerden biri olarak belirtilir. *"Marksist sanat, edebiyat eleştirmenlerinin burjuva gerçekçiliği, eleştirel gerçekçilik olarak adlandırdığı gerçekçilikten toplumcu gerçekçiliğe geçişi toplumsal ve siyasal olarak hızlandıran olay, 1917 Ekim Devrimidir"* (İşler 2021: 14). Kuramsal olarak bu akımı başlatmak işine Gorki, Plehanov, Lunaçarski, Jdanov, Şolohov, Fedin, Tvardovski, Kagan, Kunitsin, Lenin ve Troçki gibi aydın, yazar ve siyaset adamları rehberlik etmişlerdir. (İşler 2021: 27) Bu akımın şekillenmesine Bolşevik Partisi önderlik etmiş ve sosyalist-komünist ideolojisi giderek edebiyata da yansıtılmıştır. Daha doğrusu edebiyat siyasi ideolojinin diktesine tabi tutulmuştur. *"Partiye bağlılık, onun sözcüsü olması ve yandaşlık yapması gibi durumlar, biçim konusunda da belli sınırların çizilmesini zorunlu kılmıştır. Estetik öğelerden daha önemli gözüken şeyler, particilik ve yandaşlık gibi öğelerdir. Ayrıca, toplumun içindeki gerçeğin özüne ulaşma, edebiyatın yararcı ve görevci işlevini öne çıkarmak gibi istekler de estetik kaygının önünde gözükür"*. (İşler 2021: 41) Bu nedenle de farklı konuları eserlerinde işleyen sanatçıların eserleri dışlanmış, keskin eleştirilere maruz kalmış, toplumcu gerçekçi eleştirmenlerce böylesi yazarlara karşı büyük saldırılar olmuş, kimileri kurşuna dizilmiş ve kimileri Sibiry'a sürgün edilmiştir. SSCB'de ve onun dışında bu bağlantıda akımın gelişim özellikleri farklı boyutlarda belirmiştir. Bilindiği üzere Türkiye'de de Komünist Parti kurulmuş ve bu olay işçi hareketinin de başlangıç dönemi olarak kabul edilmiştir. *"1919-1925 dönemi, Marksist sosyalizmin Türkiye'deki tarihinde yeni bir sayfa açmıştır"*. (İşler 2021: 61) Bu hareketin Türkiye edebiyatında en güçlü sesi Nazım Hikmet olmuştur. Nazım Hikmet'in SSCB'de bulunması, işçi sınıfının sorunlarını dile getiren edebiyatla tanışması, özellikle Mayakovski'nin şiirlerini takip etmesi Türkiye şiirinde onun yeni bir akımın başlatıcısı olmasının nedenleri sırasında yer almıştır.

Bundan başka Türkiye edebiyatında Nazım Hikmet’le birlikte Kadro dergisinin de bu akımın gelişmesinde rolünün altı çizilmiştir: *“Toplumcu Gerçekçilik anlamında ya da Marksist sanat ve edebiyat anlayışıyla ilgili, Türk edebiyatının 1930’lu yıllarında Nazım Hikmet dışında bir ses ve etki, Kadro dergisinde yayımlanan yazılarla duyulmuştur. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Vedat Nedim Tör, İbrahim Necmi, Falih Rıfki Atay, Burhan Asaf Belge, Şevket Süreyya Aydemir; Kadro dergisinin yazarlarıdır”*. (İşler 2021: 78)

Türkiye’de sosyalist düşüncenin ilk yazarı gibi Hüseyin Hilmi kabul edilmektedir. O, 1919 yılında Türkiye Sosyalist Fırkasını kurmakla birlikte gazete de yayınladığı, aynı zamanda debbağhane, tersane ve tramvay grevlerinde de etkin yer aldığı bilinmektedir. (Çelik vd. 2019: 29) Türk romanında işçiyi ele alan ilk eser gibi Mahmut Yesari’nin 1927 yılında yayınladığı “Çulluk” romanından bahsedilmektedir. (Armağan 2019: 35)

Yukarıda söylediğimiz gibi Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında toplumcu gerçekçi akımın gelişmesinde en büyük fikir adamı Nazım Hikmet olmuştur. Onun sosyalist görüşleri Marksizm kaynaklıdır ve şiirlerinde yoksul insanları betimlemiş, onların ekmek dertlerini, sosyal adaletsizlik meselelerini dile getirmiştir. Nazım Hikmet’in Türk şiirine getirdiği bu konular daha sonra diğer şair ve yazarlarca da devam ettirilmiştir. Şairlerden İlhami Bekir Tez, Hasan İzzettin Dinamo, Rıfaz Ilgaz, Hasan Hüseyin Korkmazgil, Ahmet Arif, yazarlardan Sabahattin Ali, Orhan Kemal, Kemal Tahir edebiyatta sosyal konulara özellikle eğilmiş, şiiri, öyküyü, romanı ve piyesi köylü ve işçi sınıfın bütün sıkıntılarını dile getirecek bir araç olarak görmüşlerdir. Tabii ki, Orhan Kemal üzerinde de Nazım Hikmet’in çok büyük etkisi olmuştur. Orhan Kemal, “Yaşam ve Sanat Serüvenim” adlı hatıra yazısında gençlik döneminden SSCB’de sosyalist realizmin öncülerinden olan Maksim Gorki’nin eserlerini büyük açgözlükle okuduğunu, daha sonra ise Nazım Hikmet’in şiirleriyle tanıştığını, şiirlerini garnizonda asker çantasında taşıdığını ve onun şiirlerine karşı çıkanlarla tartıştığını, sonuçta 11 Ekim 1938’de beş yıl ağır hapse mahkum edilerek sivil cezaevine götürüldüğünü, 1940’da Bursa Cezaevinde Nazım Hikmet’le karşılaştığını, onun etkisiyle şiirler yazdığını, hatta bu şiirlerin tıpatıp taklit olduğunu dile getirmiştir. Nazım Hikmet’in onun şiirlerini büyük ölçüde eleştirdiğini ve bir gün

bir romanını bularak okuduğunu ve nesir yazmaya yönlendirdiğini, işçi sınıfın hayatını düzyazıyla yazmasını tavsiye ettiğini vurgulamıştır. (Kemal 2012: 12-15) Hapishaneden çıktıktan sonra da Nazım Hikmet'le ilişkilerini sürdüren ve onun desteğini alan Orhan Kemal XX. yüzyıl Türk edebiyatında toplumcu gerçekçi akımın en ileri gelen temsilcilerinden olmuştur. Bu doğrultuda onun "Baba Evi" (1949), "Avare Yıllar" (1950), "Murtaza" (1952), "Cemile" (1952), "Bereketli Topraklar Üzerinde" (1954), "Suçlu" (1957), "Devlet Kuşu" (1958), "Vukuat Var" (1958), "Dünya Evi" (1958), "Gavurun Kızı" (1959), "Küçükük" (1960), "El Kızı" (1960), "Hanımın Çiftliği" (1961), "Eskici ve Oğulları" (1962), "Gurbet Kuşları" (1962), "Sokakların Çocuğu" (1963), "Kanlı Topraklar" (1963), "Bir Filiz Vardı" (1965), "Müfettişler Müfettişi" (1966), "Yalancı Dünya" (1966), "Evlerden Biri" (1966), "Arkadaş Islıkları" (1968), "Sokaklardan Bir Kız" (1968), "Üç Kağıtçı" (1969), "Kötü Yol" (1969) vb. romanları ortaya çıkmıştır.

Mehmet Narlı'ya göre aslında Türk romanında toplumcu gerçekçiliğin ilk yansımaları, işçi hayatlarının anlatılmasıyla 1930'larda başlamıştır. (Kemal 2012: 92) Orhan Kemal'in romancılığı ise aşağıdaki şekilde betimlenmiştir: "*Sadri Ertem, Sabahattin Ali, Reşat Enis gibi romancıların romanlarında işçi sorunları görölse bile, Türk romanında, yeni gelişen sanayileşmeyi, ağılık ve patronluk arası bir tutumu olan fabrika sahiplerini ve bu fabrikalarda, köylülükten şehir işçiliğine doğru kaymaya çalışan işçileri, geniş anlamıyla anlatan romancı Orhan Kemal'dir. Orhan Kemal'in bütün hikâye ve romanlarında işçiler vardır*". (Çelik vd. 2019: 38) Orhan Kemal romanlarında genel olarak emekçi sınıfın dertlerini, yoksul hayatlarını, ekonomik ve eğitim sorunlarını dile getirmiştir. "*Çukurova'yı anlattığı romanlarındaysa ırgatın, tarım emekçisinin, fabrika işçilerinin yaşamlarına odaklanmıştır*". (İşler 2021: 105) "Bereketli Topraklar Üzerinde" romanı da Çukurova odaklı romanlarından.

1.Orhan Kemal'in "Bereketli Topraklar Üzerinde" Romanında Köylü ve İşçi Sınıfının Sorunları

Orhan Kemal'in toplumcu gerçekçi romanlarından biri olan "Bereketli Topraklar Üzerinde" 1954 yılında kaleme alınmıştır. Romanın kahramanları sırasında özellikle üç kişi köylü ve işçi sınıfının sorunlarını temsil etmektedir: İflahsızın Yusuf, Pehlivan Ali ve Köse

Hasan. Gassan Kenefânî'nin roman kahramanları gibi bu üç kişi de para kazanmak için şehre göçmek zorunda kalan Anadolu insanlarıdır. Onların göç ettiği, daha doğrusu daha çok para kazanarak küçük yaşta yaşam dileklerini gerçekleştirmek için geldikleri şehir ise Çukurova'dır. Kenefânî'nin romanında Küveyt nasıl Filistinliler için bir ekmek parası kazanılacak yer veya son umut mekanıdırsa Çukurova da Anadolu köylüleri için böyle bir umut kaynağıdır. Köyde genel olarak ırgatlık yapan bu insanlar geçinemeyince umudu daha büyük şehirlerde amelelik yapmakta görmeye başlarlar. Yazar, bu romanını yayınlamadan önce ırgatlara ve ustalara okuduğunu ve büyük beğeni topladığını söyler. Roman şu cümlelerle başlar: *"Orta Anadolu'nun seksen evlik köylerinden Ç. köyünün erkekleri o yıl da çalışmak için çeşitli iş bölgelerine dağıldılar: Sekizi onu Kayseri Dokuma fabrikasına gitti, dördü beşi Sivas Çimento fabrikası, Cer atölyesine. İçlerinden üçü de Çukurovanın yolunu tuttu. Bu üç kişi, İflahsızın Yusuf, Köse Hasan, Pehlivan Ali köyde kapı komşuydular, çocuklukları bir arada geçmişti, Biraz palazlanınca şunun bunun tarlasına, dağa oduna birlikte gidip geldiler. Birbirlerinden çokluk ayrılmadılar. Yalnız İflahsızın Yusuf, birinde Sivas Cer atölyesinde iki ay hamallık etmişti. Ötekilerse köyden sıftah çıkıyorlardı"*. (Kemal 1972: 5) Yazar bu üç arkadaşın timsalinde Anadolu köylülerinin zor durumlarını, yaşam savaşlarını, hayata tutunmak için büyük şehirlere göçlerini anlatır. İşçi sınıfının zor durumlarını belirtmek için hatta doğanın da gazaplı ve tutkun olduğunu betimler: *"Üç arkadaş gece yarısı vardılar istasyona. Kaba bir rüzgar ortalığı altüst ediyordu. Yukarda da öfkeli, kapkara bulutlar"*. (Kemal 1972: 5) Onlar yola çıkmalarına rağmen içlerinde şehire ve şehir insanlarına karşı bir korku var: *"Şehir adamı köylüyü cin çarpar gibi çarpar. Birbirimize iyice sarılalım, el-sözüne kulak asmayalım"* (Kemal 1972: 6) söyleyerek yola çıkan üç arkadaş gerçekten de şehirde daha zor günler yaşarlar ve bazen bir lokma ekmek için yaşam sınavları verirler.

Bu arkadaşlar şehire gelirken kendilerince büyük arzuları vardır. Örneğin köylülerden Hasan, kızı Eminenin istediği bir saç tokasıyla bir de üstü işli tarağı almayı planlamaktadır. Kızı bu dileğini de babasını yola çıkarken annesinden gizli şekilde söylemiştir. Diğer bir işçinin en büyük dileği ise şehirde çalışarak gazocağı almak ve köylülere gösteri yapmaktır.

Romandan belli olmaktadır ki, köylüler eğitim görmemişler, okuma yazmaları yoktur ve ayrıca bildikleri her şey sadece köyle kısıtlıdır. Örneğin Ali adlı köylü şehirlerde arabaların olduğunu ilk kez yola çıkarken duymaktadır. Üç arkadaş arasında daha bilgilisi Yusuf olmasına rağmen onun da okuma yazması yoktur. O, Veli'nin belgesine bakarken yazıyı ters tutsa da kendisini bilmiş gibi göstermeye çalışmakta ve diğer arkadaşlarından daha bilgili olduğuna konuşmalarında kanıt getirmektedir. Orhan Kemal, Anadolu köylüsünün şehirlerdeki yaşam savaşlarını bu üç arkadaş üzerinden anlatsa da, aslında şehirlerde onların durumunda olan binlerce kişi var. Hatta onların bindikleri trende de aslında yüzlerce ırgat var: *"Ertesi gün sabahleyin Adana'ya gelindi. Tıkabasa ırgat yüklü tren yorgun bir fişiltiyle durdu. Aralarında Şarkışlalı Yunus, Veli, İflahsızın Yusuf, Köse Hasan bir de Pehlivan Ali'nin bulunduğu yüzlerce ırgat, beyaz torbaları, kınnapla çeke çeke bağlı yorganlarıyla istasyon betonuna döküldü. Bundan önce Çukurova'ya gelenler önden yürüyerek yol gösteriyorlardı. Siftah gelenlerse hayretler içindeydiler: "Şehir dedikleri de amma tevatür!" dü ha!"* (Kemal: 1972: 33)

Üç arkadaş, Çukurova'da bir fabrika sahibinin kendi köylüleri olduğunu duymuşlar ve amaçları onunla buluşup iş istemektedir. Kaç defa fabrikanın kapısından içeri girmek isteseler de kimse onları almaz, hep kovulurlar. Nihayet müdürün arabası geldiğinde Yusuf kendisini arabanın altına atar ve böylelikle kendilerini tanıtmak fırsatı yakalarlar. Fabrikada işe alınan üç arkadaş önce bundan çok mutlu ve memnun olsalar da giderek çok zor şartlarda çalışmanın ağırlığı altında ezilir, hastalanır ve son umut olarak geldikleri şehrin de çaresizliğine gömülürler. Hatta Köse Hasan hastalanarak ölür ve bir daha köyüne, ailesine dönemez.

Fabrika sahibi işçiler karşısında görünürken beyninden geçirdiği düşünceler şunlardır: *"Yusufun konuşmasından hemşeri köylüler olduklarını anlayan fabrika sahibi, üzerinde durmadı. Yıllar vardı memleketten, köyünden ayrılmış. Sonra ne? Ayrılmasa ile doğduğu köye çeşme yaptırmıştı, yol yaptırmıştı, çocuk okutuyordu. Başka ne yapabilirdi?"* (Kemal 1972: 51) Yazar aslında sadece onun değil diğer iş adamlarının da bu düşüncede olduklarından emindir ve sadece bir fabrika sahibinin örneğinde kapitalist ağa, sahipkarların işsiz sınıfa karşı nasıl umursamaz tavır sergilediklerini belirtir.

Gassan Kenefânî'nin romanında arka planda betimlenen kadınlar gibi Orhan Kemal'in söz konusu romanında da işçi olarak çalışan kız ve kadınların durumu anlatılır. Bu kızların gençlik yıllarının mutlu anları ve dilekleri iş yerlerinde çalınmıştır: *"Bu kızların çoğu, daha memeleri kabarmadan gebe kalırlar. Doğurur, anne olur, yine gebe kalır, yine doğurur, yine gebe, yine doğum. Sonunda ya tanınmayacak kadar çirkinleşir, ya da yeni dostlar ardında koşan kocalarının tekmesiyle elden ele dolaşır, en sonunda da babaları yaşında birinin kahrını çekmek zorunda kalırlar. İçlerinde kerhanelere düşenler de olur. Düşmeyenlerse, kimbilir hangi pamuk tarlasında çapalarken, sıtma ya da güneş çarpmasından, bir deri bir kemik, genç yaşlarında ölür giderler"*. (Kemal 1972: 65) Köy kadınlarının tarlalarda, güneş altında, şehir kadınlarının ise fabrikaların karanlık hücrelerinde yıprandıklarını, gençliklerini yaşayamadıklarını, böylece mahvolduklarını betimleyen yazar Anadolu kadınlarının da sosyal durumuna dikkat çekmek ister.

2. "Güneşteki Adamlar" Romanında İşsizlik ve Göç Sorunu

Türkiye edebiyatında olduğu gibi Arap yazınında da toplumcu gerçekçilik akımı 1930'lu yıllardan sonra gelişmiştir. Genel olarak Arap edebiyatında bu akımın temsilcileri sırasında Mısırlı Abdurrahmân eş-Şarkâvî, Yûsuf İdrîs, Necîb Mahfûz, Suriyeli Hannâ Mîne, Sa'îd Hûrânîyye, Iraklı Gâlib Tu'me Fermân, Filistinli yazarlardan Cebrâ İbrâhîm Cebrâ ve Gassan Kenefânî gibi yazarları saymak mümkündür. Onlar eserlerinde sınıfsal mücadeleyi işleyerek toplumsal sorunları yansıtmaya çalışmış yazarlardır. (Can 2016: 44) Araştırmacılarca Arap edebiyatında toplumcu gerçekçi akımın geniş yayılmasında İkinci Dünya Savaşı'nın da büyük etkisi olmuştur. Savaşın getirdiği yıkımlarla Arap dünyasında da insanların, özellikle işçi sınıfının durumu kötüleşmiş ve roman yazarları genel olarak özgürlük, sınıfsal çatışma, Filistin sorunu vd. konulara yönelmişlerdir. Özellikle Filistinli yazarların eserlerinde sosyal sorunların yanına bir de savaş ve göç konuları da eklenmiştir. Mülteci roman yazarlarından olan Gassan Muhammed Fâyiz Kenefânî, 9 Nisan 1936'da Filistin'in 'Akkâ şehrinde doğmuştur. (Can 2016: 50) 1948 yılında çıkan Arap-İsrail savaşında çatışmalar ve katliamlarından sonra, Gassan Kenefânî'nin de ailesi ana topraklarından ayrılmak zorunda kalmış, Lübnan'a yerleşmişlerdir. *"Bu*

göç esnasında Kenefânî henüz on iki yaşındaydı. Ailesi Lübnan'ın Gâziye köyünde eski bir ev kiralamış ve birlikte uzun süre maddi zorluklar içinde burada yaşamışlardır. Lübnan'da kısa bir müddet kaldıktan sonra buradan da Suriye'ye geçmişlerdir. Halep ve Şam'da bir süre kalıp, bir mülteci kampında büyük bir yoksulluk içinde yaşamını sürdürmüştür". (Can 2016: 51) Böylece çocukluk yıllarından göç ve yoksulluk gibi büyük sıkıntıları yaşayan Gassan Kenefânî büyüyüp yazar olunca bu konuları eserlerine getirmiştir. Önce romantizm, 1948 yılından sonra ise realizm akımının etkisinde kalmış ve şiir, piyes ve romanlarıyla Filistin edebiyat tarihinde yer almıştır. "Filistinli olmanın ne anlama geldiğini belirlemek, Kenefânî'nin yazdığı hemen her hikâyenin gerisinde yatan bir motiftir. Kenefânî, ülkelerinden sürülen nesillerin, bütün yaşamları Filistin'de geçmesine rağmen huzur içinde ölme haklarından yoksun yaşlı kesimin, çocukluk anılarının büyük bir kısmı zulüm ve vahşetten kaçmak olan daha genç neslin ya da mülteci kamplarında doğup insanca yaşama koşullarını elde edememiş kesimlerin durumlarını gerçekçi bir gözle görür". (Can 2016: 72) Romanlarında ele aldığı konularla işçi ve emekçi sınıfının dertlerini, fakirliklerini, ekonomik şartlarını dile getiren Gassan Kenefânî'nin yapıtları sırasında toplam olarak on sekiz kitabı yer almaktadır. Ricâlun fi'ş-Şems (Güneşteki Adamlar), Mâ Tebekka Lekum (Sizin için geriye kalanlar) (1966), Ummu Sa'ad, Aidun ilâ Hayfa (Hayfa'ya Dönüş) vd.

Kenefânî'nin "Güneşteki Adamlar" adlı kısa romanı toplumcu gerçekçilik ilkelerine dayanılarak yazılmış bir eserdir. Romanda olaylar Filistin'de geçmektedir. Roman kahramanları Ebu Kays, Esâd ve Mervân adlı üç kişidir. Hepsi biri birinden fakir olan bu kişiler aracılığıyla yazar Filistin'de değişik ailelerin sosyal sorunlarını dile getirmektedir. Ebu Kays, fakir bir ailenin başçısıdır. Savaştan önce Küveyt'te yaşamış ve o zamanlar bir eve, gelire sahip olmuştur. Fakat savaş sırasında bunların hepsini kaybetmiş, bir adamın evine sığınmış, adam bir sene sonra yaşadığı odanın yarısını geri istemiş ve komşulardan yamaklı keselerle odayı ikiye bölerek ailesiyle yaşamını burada sürdürmeye başlamıştır. Böylese on yıl geçmiş ve Ebu Kays'ın çocukları doğmuştur. Romanın ilk bölümü Ebu Kays'ın bugünkü durumu ve hatıraları ışığında yazılmıştır.

Romanda olaylar Ağustos ayında olup bitmektedir. O coğrafyada Ağustos sıcaklığının insanı yakıp kavurduğu, ıssız saharalarda kimi insanların yolunu kaybederek ölüp gittiği bir aydır. Ebu Kays böyle bir Ağustos gününde çocukluk yıllarını, öğretmeni Selim'i hatırlar. Selim Yahudilerin onların köylerine silahlı saldırısından bir gece önce dünyasını değiştirmiştir ve Ebu Kays bunu Allah'ın iltifatı olarak değerlendirir. Ebu Kays'in en mutlu olduğu dönem sınırın o tarafında, Küveyt'te olabileceği andır: *“Mahrum kaldığı her şey ırmağın obür tarafında kalmış. Obür taraf ise Küveyt'tir. Beyninde hayal, tasavvur gibi yaşayan Küveyt ordadır... Bu onun yorgun beyninde mürgüleyen birşey değil, taştan, topraktan, sudan ve semadan oluşan bir gerçeklik olmalıdır. Orada sokaklar, erkekler, kadınlar, ağaçların arasında koşuşan çocuklar olmalıdır. Yok... Yok... Orada ağaç yoktur. Oraya geçerek şöför olarak çalışan, sonra da para keseleriyle geri dönen arkadaşı Saad diyordu ki orada ağaç falan yok... Ağaçlar senin beynindedir, Ebu Kays... Yorgun, yaşlı beyninde... Gevdesi burularak semaya yükselen on ağaç her yay zeytin ve bereket getirirdi”*. (Kənəfani, 2015: 263-264) Ebu Kays'in on yıllık yaşamı böyle geçmiş ve nihayet arkadaşı Saad'ın tavsiyesiyle Küveyt'e giderek para kazanmak, ev yapmak, oğlunu okula göndermek, karısının yüzünü güldürmek istemektedir. Fakat bu yola çıkarken sahra yollarında ölebileceğini de düşünmektedir. Lakin bu yolun geri dönüşü yoktur. Zaten yaşamı da ölüm gibidir. Toplumcu gerçekçiliğin *“sosyal bir düzenden, halk gerçeğinden, barış ve demokrasiden yana tavır almakla birlikte emperyalize, gericiliğe (tepkicilik) ve saldırganlığa şiddetle karşı çıktığı ve bunları kabullenmediği”* belirtilmektedir. (Can 2013: 235) Bu romanda da emperyalizmin insanların yaşamlarını nasıl etkilediği, mutsuz ettiği üç kişinin hayat hikayesi örneğinde eleştirilmektedir.

Romanın ikinci bölümü “Esâd” başlığı altında işlenmiştir. Bu bölümde Esâd Besre'den Küveyt'e adam geçirmekle meşgul olan bir adamın ofisinde tasvir edilmektedir. Bu bölümde daha çok Küveyt'e insan kaçıran dolandırıcılar eleştirilmiş ve fakir insanların son paralarını bile alarak güya yardım eden söz konusu adamlar tenkit edilmiştir. Esâd'ın onlar hakkında düşüncesi şöyledir: *Hepsi diyor ki, göreceksin ki, yoldasın*. (Kənəfani 2015: 267) Bu yol izinsiz Küveyt'e

geçiş yapmak isteyen işçilerin kurtuluş yoludur, fakat bu yol hem de ölüm yoludur.

İlginç meselelerden biri de her kesin Küveyt'i bir mutluluk ve bol para ülkesi olarak görmesidir. Hatta adam götüren dolandırıcılar bile Küveyt'e gitmek için yirmi dinar borc istendiğinde kimsenin itiraz etmeyeceğini söylerler. Esâd parası olmadığı için bu parayı da amcasından almak zorundadır. Amcası ise bunun karşılığında kızıyla evlenmek şartı koşar. Böylece parasız olan bu insanlar evlenmek için bile serbest olarak davranamazlar.

Üçüncü bölüm ise "Mervân" başlığını taşır ve bu bölümde bir çocuğun da bu zor yola gitmesinden bahsedilir. Mervân'ın da temel amacı Küveyt'e gitmektir. Küveyt onun için de bir kurtuluş yeri olarak görünmektedir. Bunun nedeni yine bir fakir aileden olması, babasının onları atıp gitmesi, Küveyt'ten onlara para gönderen abisinin de evlenince bu parayı kesmesidir. Artık annesi ve dört kardeşi onun umuduna kalmıştır. Bundan sonra ailenin erkeği olarak geçindirmek derdi ona düşmüş ve okulu bırakarak çareyi Küveyt'e gitmekte görmüştür. Küveyt'te çok para kazandığında babasını bile affedeceğine inanmaktadır. Yazar Mervân'ı da Ebû el-Abd'in ofisinde betimler. Mervân ona sadece beş dinar verebileceğini ve aksi takdirde polise şikayet edeceğini söyleyince adam onu kapı dışarı eder. Bu kez Ebû el-Hayzaran onu bulur ve Küveyt'e götüreceğine söz verir. Böylece Küveyt'e para kazanmak için gitmek niyetinde olan üç yolcu – fakirlik içinde olan üç kişi şöför Ebû el-Hayzaran'la anlaşır. Ebû el-Hayzaran zengin bir kişinin arabasını sürdüğü için bu arabanın sınır kapısında denetlenmediğini ve onları kolaylıkla götürebileceğine söz verir. Onun sadece bir şartı var: Sınır kapılarında beş dakikalık bir sürede su çeninin içerisine girmeleri lazım! Çünkü bu zaman sınır muhafızlarının onları görmemesi gerekir. Buna razı olmaktan başka çareleri kalmayan üç kişi sıcak Ağustos günlerinde beş dakikadan fazla su çeninde havasız bir ortamda nasıl kalabilecekleri endişesini yaşasalar da Ebû el-Hayzaran'la anlaşmaktan başka çareleri kalmadığı için yola çıkarlar. Yolda birinci kez çene girerek kurtulurlar. İkinci kez ise sınır muhafızları Ebû el-Hayzaran'la dalga geçmeye başlarlar ve o üç arkadaşına söz verdiği zamanda gelip yetişemez. Sonuç ise çok vahim olur. Ebû el-Hayzaran sınır muhafızlarının göremeyeceği bir yerde arabayı durdurup onları su çeninden dışarı çıkarmak istediğinde her

üçünün cansız bedenini bulmuş olur! Niçin ses çıkarmadınız, isyan etmediniz, diyerek yakınsa da, ölen canlar geri gelmez ve böylece bir çölde üç kişinin cesediyle birlikte üç ailenin, onları geride bekleyenlerin de bütün umutları ölmüş olur. Araştırmacılara göre bu roman sembolik bir eserdir ve “*yazarın tasvir ettiği her olay derin bir anlam taşımaktadır. Örneğin romandaki su tankeri yalnızlığın ve esaretin sembolüdür*”. (Can 2016: 85) Filistinlilerin bu esarete sessiz kalmalarına değinen Kenefânî, zaman zaman yurttaşları tarafından eleştirilere de maruz kalmıştır.

Sonuç

Arap ve Türk edebiyatında toplumcu gerçekçi akımın net örnekleri olan iki roman üzerinden değerlendirme yaparak şu sonuca varabiliriz ki, her iki eserde köylü ve işçi sınıfın sorunları ele alınmıştır. Sosyal adaletsizlik ve bir tarafta günlük ekmek derdinde ve peşinde olan fakirler, diğer tarafta ise fabrika sahipleri, dolandırıcılar, zengin bir hayat yaşayan insanlar betimlenmiştir. Her iki yazarın üç kahramanı bu sosyal adaletsizliğin kurbanları olarak verilmiştir. Orhan Kemal’in “Bereketli Topraklar Üzerinde” ve Gassan Kenefânî’nin “Güneşteki Adamlar” romanlarında yoksul insanların dertleri anlatılmıştır. Bu romanların kahramanları gerek fakirlik, gerek eğitimsizlik, kendi haklarına sahip çıkamama ve eylemsizlik açısından birbirlerine çok benzemektedirler. Her iki romanın kahramanları yolculuk yaparlar. Orhan Kemal’in kahramanları ülke içinde göç ettikleri için gidecekleri yere varabilir ve vardıkları yerde yeniden zor şartlar altında yaşamaya başlarlar. Gassan Kenefânî’nin üç kahramanı ise diğer ülkeye yolculuk yaptıkları için ve bunu da izinsiz olarak yaptıkları için bir su tankerinin içinde havasız ve sınırsız bir ortamda boğulup ölürlər.

Her iki yazar romanlarında yer yer doğanın da sanki fakirleri zor duruma düşürdüğünü betimlemiş ve bununla ilgili anlatım tarzı seçmiştir. Her iki roman yazarı anlatılarında kendi hayat hikayelerinden de eklemeler yapmış, yaşadıkları gerçekleri edebi eserlerine işlemişlerdir.

Kaynakça:

- Armağan, B. (2019). *Türk Romanında İşçiler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Programı, Trabzon

- Başboğa, Ö. (2017). *Orhan Kemal'in Hikâyelerinde Eleştirel ve Toplumcu Gerçekçilik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul
- Can, A. H. (2013). *Modern Cezayir Edebiyatı ve Et-Tâhir Vattâr'ın Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Erzurum, 2013
- Can, F. (2016). *Gassan Kenefânî (Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve Ricâ'lun fi'-Şems Adlı Romanının İncelenmesi)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Arap Dili ve Belağatı Bilim Dalı, Diyarbakır
- Cömert, S. (2013). *1946–1954 Dönemi Türk Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Ağustos 2013, Kayseri
- Çelik, Y., Gündüz, O., Narlı, M., Şimşek T. (2019). *Çağdaş Türk Romanı*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Dilek, E. (2017). *Toplumcu Gerçekçi Edebiyatın Değişen Dili: Orhan Kemal ve Kemal Varol Romanları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türkiye Cumhuriyeti Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, Ankara, 2017
- İşler, İ. (2021). *Türk Edebiyatında Toplumcu Gerçekçi Roman (1930-1960)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Dalı, Elazığ
- Kemal, O. (1972) *Bereketli Topraklar Üzerinde*. İstanbul, Cem Yayınevi
- Kemal, O. (2012). Ankara, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Anma ve Armağan Kitapları Dizisi
- Kanafani, Q. (2015). *Gün Altında Adamlar*. Ərəb ədəbiyyatı antologiyası. Bakı, Şərq-Qərb
- Nasır, Y. (2019). *Toplumcu Gerçekçi Türk Romanında Mekân (1940-1980)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Siirt
- Qasimov, C. (2012). *Ədəbi məhkəmələr*. Bakı: "Zərdabi LTD" MMC
- Yanık, E. (2016). *Yaşar Kemal'in İnce Memed, Demirciler Çarşısı Cinayeti, Yusufçuk Yusuf Adlı Romanlarında "Toplumcu Gerçekçilik"*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C.Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı



**XX. YÜZYIL AZERBAIJAN ŞAİRİ SERDAR ESAD'IN
SANATINDA SOVYET GERÇEKLİKLERİ VE MİLLİLİK**

**SOVIET REALITIES AND NATIONALISM IN THE WORKS OF
XX CENTURY AZERBAIJANI POET SARDAR ASAD**

*Natella ZAKİR QULIYEVA**

Özet:

Yirminci yüzyıl Azerbaycan şiirinin kendine özgü sanatsal ve estetik üslubuyla temsilcilerinden biri olan Serdar Esad (1929-1975), intihar ederek yaşamına son verse de arkasında zengin bir sanat mirası bırakmıştır. Esad, şiir yazmaya 1950'lerin başında başlamıştır. O zaman, tüm kalbiyle Sovyetlerin kurulmasını ve kurgulanmasını övmüştür. Ancak şairin manevi dünyası sadece Sovyet ideolojik sembollerine dayanmamıştır. Halkına, kültürüne, ulusal gelenek ve göreneklerine derinden bağlı bir kişi olarak Sovyet ideolojisinin, Azerbaycan halkının ulusal varlığı da dahil olmak üzere SSCB'ye dahil cumhuriyetlerde yaşayan insanların gelişmesi yönünde çalışmalarının olduğuna da inanmıştır. Zamanla, Serdar Esad'ın şiirlerinde ulusal motifler daha büyük önem arz etmiştir. Ulusal varoluş onun şiirlerinde folkloru ve etnografik sembollerle dayanmıştır. Bu açıdan bakıldığında Serdar Esad'ın "Şuşa'da Şüşter" adlı eseri dikkat çekicidir. Hatta sanatçının millî düşüncesini, millî arzu ve emellerini ifade etmesi bakımından "Şuşa'da Şüşter" adlı eserini sanatının doruk noktası olarak adlandırabiliriz.

1960'larda avangard edebiyatın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynayan, biyografisi Sovyet gerçeklerinin yol açtığı psikolojik gerilimler açısından zengin olan ve şiirinde milli motifleri tercih

* Bakü Avrasiya Universiteti dissertantı, Azerbaycan edebiyatı öğretmeni
Bakü / AZERBAIJAN n.zakirli@gmail.com ORCID:0000-0001-5898-0062

etmesiyle her zaman "başına belalar açan" Sərdar Esad'ın ilk şiirlerine baktığımızda onun milli dəyərlərə və kültüre ne kadar bağlı olduğunu görmək mümkündür. Bu anlamda sanatçının eserindəki özgür motiflər daha çox milli düşüncenin eserlərə yansımada belirir. Şairin kahramanı nerede olursa olsun, tüm Sovyet siyasi görüşləri ilə birlikdə asıl bir Azərbaycan Türküdür. Bu bağlamda, Esad'ın çalışmasındaki milli motiflər, Azərbaycan'ın kimliğini ifade eden simgelere yansıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Azərbaycan edebiyatı, Azərbaycan şiiri, XX. yüzyıl Azərbaycan şiiri, Sərdar Esad, Sovyet şiiri, milli motiflər

Abstract:

Sardar Asad (1929-1975), one of the representatives of XX century Azerbaijani poetry with a unique artistic and aesthetic style, left a rich artistic heritage. S. Asad started his poetry career from the early 50s of last century. At that time, he glorified heartily the Soviet period. But his world of spirituality was not only based on Soviet ideological characters. As a man deeply attached to his people, their culture, national customs and traditions, he believed that the Soviet ideology was interested in the development of the national existence of the peoples living in the national republics, including the Azerbaijani people. Over time, national motives grew in Asad's work. He begins to sing folklore-ethnographic codes more often, which express the national roots, the national existence. In this regard, the poems written by S. Asad in the series "Shushtar in Shusha" plays an important role in his work. We would even like to say that the series "Shushtar in Shusha" covers the culmination of his creativity expressing national thinking and national desires of the artist.

Even if you look at the first book of poems by Asad, who played an important role in the creation of avant-garde literature in the 60s and preferred national motives in his poetry, it is impossible not to see how much he is connected to national culture and national values of Azerbaijan. In this sense, national motives in the artist's work are more reflected in the self-realization of national thought.

Wherever the hero of the poet is, he is a typical Azerbaijani, along with all Soviet political views: a person connected with the national way of life, national morals and behavior, the nature of the homeland. In this regard, national motives in Asad's work are reflected

in the artistic embodiment of the codes expressing the national identity of Azerbaijan.

Keywords: Azerbaijani literature, Azerbaijani poetry, XX Azerbaijani poetry, Sardar Asad, Soviet poetry, national motives in poetry

Giriş: XX. yüzyıl Azerbaycan şiirinin kendine özgü sanatsal ve estetik üslubuyla seçilen şairlerinden Serdar Esad, 29 Ağustos 1929 yılında Cebayıl ilinin Soltanlı köyünde doğmuştur. Babasının adı Haydar, annesinin adı Hasya'dır. Hem babası, hem de annesi okuma yazma bilmemektedir.

Serdar Esad, 1955 yılında Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi filoloji fakültesinden mezun olmuştur. Şiirin yanı sıra sporla da ilgilenmiştir. 1955'te üniversiteler arası halter yarışmalarında birincilik kazanmıştır.

1958-1963 yıllarında "Edebiyat ve Sanat" adlı ünlü bir gazetede beş yıl (1958-1963) çalışmıştır. Serdar Esad 30 Haziran 1975'te intihar etmiştir. 46 yaşında yaşamına son veren sanatçı, geride zengin bir sanatsal miras bırakmıştır (Kazımov 2011: 4).

1. Edebi Eserleri. Serdar Esad, XX. Yüzyılın orta döneminin edebi kuşağına ait bir şair olmuştur: Ali Kerim, Gulu Halilov, Alfı Gasimov, Tofiq Mutallibov, Fikret Sadık aynı edebi kuşağın temsilcileri olmuşlardır.

Onun şiirleri Üniversitenin birinci sınıfında okuduğu zamandan itibaren (1952) yayımlanmıştır. 1957'de ilk şiir kitabı "Gençlik Yılları"nı yayımlamıştır. Serdar Esad'ın "Gençlik Yılları" (1957), "Seni Arıyorum" (1960), "Yanan Mimar" (1963), "Cerrahın Kalbi" (1965), "Güzel" (1969), "Teller Fırtınası" (1971), "Yerin Yıldızı" (1974), "Dağlar Taşkın Taşkın" (1977), "Ormanda Misafirperverlik", "Yılların Ayrılığı" (1987) gibi kitaplar yayımlanmıştır.

2021 yılında sanatçının tüm eserlerini kapsayan üç ciltten oluşan kitabın birinci cildi 871 sayfa olarak yayımlanmıştır. Bu cilt, Serdar Esad'ın 1951-1975 yılları kapsayan tüm şiirlerini, kronolojik sıraya göre içermektedir. Kitapta şairin çocuklar için çevirileri ve Rusçaya çevrilmiş şiirleri de yer almaktadır. İkinci ciltte şairin uzun şiirlerinin, üçüncü ciltte deneme, makale, hikaye vb. türlerde eserlerinin yayımlanması amaçlanmaktadır. Kitaplarının editörlüğünü İ.Soltan, N.Hasanzade, M.Araz, E.Borçalı, A.Salahzade ve diğerleri yapmıştır. Serdar Esad aynı zamanda edebi çevirilerle de uğraşmıştır.

2. Serdar Esad Edebi Eleştiride. Özgün bir üsluba sahip olan şairin eserleri, sadece çağdaşlarının değil aynı zamanda araştırmacıların da ilgisini çekmiştir. Gazanfer Kazımov, Vagif Yusifli, Celil Cavanşir, Tural Balabeyli, Flora Halilzade, Savalan Ferecov gibi edebiyat eleştirmenleri Serdar Esad'ın hayatı, çalışmaları üzerine araştırmalar yapmışlardır.

Serdar Esad ile ilgili yazılar arasında Prof. G.Kazımov'un yazıları araştırma niteliğindedir. O, 2011 yılında "Halk Cephesi" gazetesinde yayınlanan "Serdar Esad yeterince sanatsal miras bıraktı" adlı yazısında şairin hayatı, eserlerinin genel muhtevası ve içeriğinden, konuları, sanatsal-estetik değerleri, dil özelliklerinden kısaca bahsetmiş (Kazımov 2011: 4), ardından şairin üç ciltlik kitabının birinci cildinin 36 sayfalık önsözünde söz konusu meselelerden genişçe bahsetmiştir (Kazımov 2020: 3-36).

Önsözde G. Kazımov, S. Esad'ın çalışmalarını XX. yüzyılın 60'larının edebi manzarası bağlantısında değerlendirerek, 60'lı yılların önde gelen sanatçılarından biri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sanatçının şiirlerinin konularını inceleyen G. Kazımov, onun şiirsel yeteneğini ve üslubunu, kişisel ve sanatsal kimliğini şöyle tanımlamıştır: *"Serdar'ın şiirlerinin konuları çok zengindir. Toplumun hayatını anlatan, hayatın yeniliklerine ilham veren şiirlerin ön saflarında yer almıştır. Özellikle ilk şiirlerinde gençliğinden doğan aşk motifleri yaygın olmuştur. Şiir tekniğini iyi biliyordu. Lirik ve destansı şiirin birçok biçiminde eserler üretti. Tarzı orijinaldi. Kimseyi taklit etmedi, kimsenin yolundan gitmedi. O gerçek bir halk adamıydı. Halk arasında yürümekten, Anavatan'ın doğasını ve tarihi eserlerini ziyaret etmekten ve anlatmaktan zevk alıyor ve Anavatan'ın eski tarihini ve güzelliğini yüceltmekten gurur duyuyordu. Şiirinde emekçi sınıfı betimledi ve insanları hayat hakkında yazmaya teşvik etti"* (Kazımov 2020: 6).

3. Şairin Şiirlerinde Sovyet Gerçeklikleri ve Millilik. Serdar Esad, şiir yazmaya 1950'lerin başında başladı. 1950'ler Sovyetler Birliği'nin hayatındaki en zor dönemdi. Aynı zamanda bu yıllar Stalin döneminin son yılları idi. Şairin 1957'de yayımlanan ilk kitabı "Gençlik Yılları", dönemin siyasi-toplumsal, edebi-sanatsal, estetik-ideolojik gerçeklerini yansıtmıştır. 29 yaşındaki şairin ilk kitabının lirik kahramanının kalbi, yaşama, yazma, yaratma ve aşık olma aşkıyla atmıştır. 1952'de yazılan "Geldi" şiirinde bu tarzı görmek mümkündür:

Gözüm gördü, aşkım coştı,

*Bülbül könlüm dile geldi;
Gözlerimin uykusunu
Şiirim sile sile geldi.*

*Dedim, aşık, gel, durma, gel,
Öz sazını susturma, gel,
Bekleyeni çok yorma, gel,
O da güle güle geldi.*

*Yarat, Serdar, akşam oldu,
Bir de gördün, vakit geçti;
Saçlarına den de düştü¹,
Eğri asa ele geldi (Esedov 1957: 7).*

Lirik kahraman acele içindedir: ama bu acele psikolojik bir kusur değil, zamanın zorluklarından kaynaklanmaktadır. Sovyetler Birliği'nde 1950'li yıllar, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bir toparlanma ve inşa dönemi olarak kabul edilmektedir. Savaştan sonra insanlar sürekli çalışmak zorundalardı. Stalin'in repressiya yıkımlarına rağmen, insanlar bir an bile yorulmadan çalışır, savaşın yıkıntılarını yeniden inşa ediyor ve Sovyet siyasi ve ekonomik inşa planlarını gerçekleştiriyorlardı. Bütün bunlar yoğun siyasi propaganda ve ajitasyon zemininde yapılmaktaydı. Edebiyat da bu dönemde ülkede yaratıcı ruhu desteklemekte ve yüceltmekteydi. Şiir alanına söz konusu dönemde yeni atılan Esad da kendisini bir şair olarak kanıtlamak istiyordu. Bunun için sürekli yazması ve yaratması gerektiğini anlıyordu.

Sovyet edebiyatı, biçim ve tür olarak toplumcu gerçekçiliğin (sosyalist realizmi) temelinde şekillenmekteydi. Bu yöntemin, ülkedeki tüm yaratıcı insanlar için acımasızca önemli olan bir norm ve tarzı vardı. Sovyet yazarı, şairin yaşamını devrimci değişimin dinamikleri içinde tanımlamak ve Sovyet ideolojisinin değerlerine dayanan yaratıcı insan modelini yaratmak zorundaydı. Bütün bunlar, elbette, genç şair Serdar Esad'ın çalışmalarına da yansımaktaydı. Örneğin şairin 1954 tarihli “Bayrağım” adlı şiiri, ülkenin siyasi sembolü olan kırmızı Sovyet bayrağına adanmıştı:

*Ey benim her zaferde
Başımın üzerinden
İnmeyen al bayrağım,
Fahr edirim² her zaman*

¹ Saçların beyazladı

*Senin lale renginle
Bezendikçe toprağım!
Ben gözümü açandan
Senden kuvvet, güç aldım,
Senden tutup yüceldim!... (Esedov 1957: 16).*

Anlaşılan 26 yaşındaki Serdar Esad bu şiiri yazarken tüm ideolojik sembollerle Sovyet bayrağını medhetmiştir. Şiirin lirik kahramanı, bu bayrak altında Sovyetleri inşa etmenin gururunu dile getirmekte ve her alanında zafer kazandığının altını çizmektedir. Bu nedenle şair-kahraman, ülkenin her yerinde dalgalanan kırmızı bayrağı kırmızı lelelere benzetmektedir. İlkbaharda büyüyen kırmızı leleler, kış yaşamının zorluklarını yaşayan insanların ilkbahar neşesini simgelediği gibi, kırmızı bayrak da bir Sovyet insanının yeni yaşamını belirtiyordu. Serdar Esad'ın "Gözlerimi açtığımdan beri // senden güç ve kuvvet aldım, // Sana sarıldım ve yükseldim!" Şiirleri, genç bir şair olarak onun Sovyet bayrağına, bu bayrağın temsil ettiği Sovyet gerçeklerine olan inancının ifadesiydi. Ancak Esad'ın manevi dünyası sadece Sovyet ideolojik sembollerine değil, halkına, kültürüne, ulusal gelenek ve göreneklerine de derinden bağlıydı. O, Sovyet ideolojisinin, Azerbaycan halkının ulusal varlığı da dahil olmak üzere SSCB'de yaşayan tüm insanların haklarını koruduğına inanıyordu. Şiirin son mısralarında bu inanç açıkça ifade edilmektedir:

*...Sen galib bir ülkenin
Devlet bayrağısın.
Can deyip, can işiten
Milletimin bayrağısın.
Senin bu kudretinle
Övünmeye haklıyım,
Beni yücelttiğin tek,
Gerek seni her zaman
Ben yücede saklayım³ (Esedov 1957: 17).*

1960'lı yıllarda avangard edebiyatın ortaya çıkmasında önemli rol oynayan, biyografisi Sovyet gerçeklerinin yol açtığı psikolojik gerilimler açısından zengin olan, şiirinde milli motifleri tercih etmesi nedeniyle sürekli "baş ağrısı" çeken ve bunun sonucunda intihar eden Esad'ın Azerbaycan'ın milli değerlerine ne kadar bağlı olduğunu görmemek mümkün değil. Bu anlamda sanatçının eserindeki milli

² Övünürüm

³ Tutum

motifler ve milli düşünce sembolik bir dille yansıtılmıştır. Şairin lirik kahramanı tüm Sovyet siyasi görüşlerine rağmen tipik bir Azerbaycan Türküdür: ulusal yaşam tarzı, ulusal ahlak ve davranış, vatanın doğası ile bağlantılı bir kişidir. Bu bağlamda, Esad'ın sanatındaki milli motifler, Azerbaycan'ın milli kimliğini ifade eden edebi simgelerdir. Genç şair için doğduğu köy dünyanın en güzel yeridir. 1952'de yazdığı "Köyümüz" şiirinde şöyle diyor:

*Göyün yüzü bulutsuz,
Yaz⁴ havası tertemiz.
Yavaş yavaş uyanır
Uykusundan köyümüz (Esedov 1957: 5).*

Şair için vatanın doğası cansız bir varlık değildir: şiirlerinde dağlar, ormanlar, bulutlar, sular lirik kahramanla konuşmaktadır. Bunun bir örneği 1954'te yazılan "Bulak" (Pınar) şiiridir:

*Akırsın dağların taşlı döşünden,
Bu koca dağlarla yaşıtsın, bulak!
Senin zümzümeni çok işitmişim,
Ne olur, bir beni işitsen, bulak! (Esedov 1957: 18).*

Esad'ın şiirlerinde tabiat imgeleri, doğal dünyanın sıradan unsurları değil, milli düşüncede yer tutan Azerbaycan halkının folklor düşüncesine özgü imgeleridir. Bu bakımdan keklik imajı dikkat çekmektedir. Keklik halk arasında sevilen ve saygı duyulan bir kuştur. Bacaklarının kıpkırmızı olmasının nedeni bir efsanede anlatılmıştır: kekliğin ayakları Kerbela'da öldürülen şehitlerin kanıyla ıslanmıştır. Bu bakımdan keklik, Azerbaycan Halk edebiyatında özel bir yeri olan kuştur. Adı genellikle efsanelerde ve rivayetlerde geçer. Esad'ın 1954'te yazdığı "Keklik" şiirinde bu kuşa hitap etmesi de tesadüf değildir, ulusal hafızadan süregelen bir motiftir:

*Uçup gitme başım üstten,
Kanat çala çala, keklik!
Çox dikmişim gözlerimi,
Sen geçtiyin yola, keklik.*

Beş bentten oluşan şiirin dördüncü mısrasında ulusal düşünce sistemindeki keklik imgesinin ayırt edici özellikleri yansıtılmaktadır:

*Kim sesine mehel koymaz⁵?
Duruşuna bakan doymaz!
Asla gören avcı kıymaz,*

⁴ İlkbahar

⁵Önemsemez

Seni nişan ala, keklik (Esedov 1957: 20).

Sanatçının oluşturduğu milli içerikli şiirlerde milli düşünceyi yansıtan imaj ve simgelere daha fazla özen gösterilmiştir. Bu simgelerden biri de ana imajıdır. Esad, 1955'te yazdığı "Ana Laylası" (Anne Ninnisi) adlı şiirinde, bir annenin bebeğini yatırmak için söylediği şarkıyı bambaşka bir sanatsal bağlamda yorumluyor. Çocuğu bebekken rahatlatan ve uyumasını sağlayan ninni, insanın hafızasında bir ömür boyu kalıcıdır. Vatanını seven, halkının geleceğini düşünen, hayatını milli ve manevi değerlere adayan bir insan, sanki tüm hayatı boyunca bu ninniye dinler:

*Anam körpesini⁶ öz⁷ kucağında
Sevip okşadıkça akşamdan beri,
Ele bil dünyanın her bucağından
Gelir kulağıma layla sesleri (Esedov 1957: 31).*

Esad'ın şiirlerine kronolojik sıra ile baktığımızda, zaman içinde eserlerinde milli motiflerin güçlendiğini görüyoruz. Bu bağlamda şairin 1965 yılında yayınlanan "Cerrahın Kalbi" kitabında yer alan "Dağlarda" şiiri nitelikseldir. Şiir, halk kahramanı Kaçak Nebi'ye adanmıştır:

*Hanımlar isindi evde, otakda⁸,
Ağalar atlanıb kasde gittiler,
Kovdular Nebiyi kayada, dağda,
Kaçaq tek kovdular, koçak ettiler.*

*Bir yol koymadılar rahat yatmaya,
Ne evi, ne de ki evladı kaldı:
Asırdan asıra uçup çatmaya
Yıldırım kanatlı mert adı kaldı.*

*Dövüşten dövüşə attı özünü,
Halka kəsd edene o, can vermedi,
Neresi atəşə kattı özünü,
Kən içən yağiya aman vermedi.*

*Taşlar kalkan edip öz sinesini,
Koçağı yitirmək, – dedi, – hayıftır.
Geçmişin zedeli hatırasını*

⁶ Bebeğini

⁷ Kendi

⁸ Odada

Nebi'nin güllesi⁹ yaralayıptır...

*Fasıllar baharı, kışı sükutta
Kitap tek hey açır, bağlayır indi¹⁰.*

Yağışlar eleyen tutkun bulutta

Hecer'in gözüdür, ağlıyor indi (Esed 1965: 7-8).

Kaçak Nebi, 19. yüzyılda yaşamış ve ağalara, paşalara, beylere karşı savaşmış gerçek bir ulusal kahramandır. Prof. Paşa Efendiyeve onun üzerine şöyle bilgi vermiştir: “Nebi, 1854 yılında Kubadlı ilçesine bağlı Aşağı Mollu köyünde doğdu. Babası fakir bir köylüydü. Çocukluğundan beri paralı asker olan Nebi, zenginlerin zulmünü ve yaptıklarını kendi gözleriyle görmüş, bu adaletsizliğe dayanamamış, kaçmış ve yaklaşık 20 yıl savaşmıştır”. (Efendiyeve 1981: 265)

19. yüzyılda Kaçak Nebi ve diğer kaçaklar tarafından verilen mücadele aslında büyük bir ulusal ve politik öneme sahipti. Kaçak hareketi tamamen Rus çarlığına yönelikti. Prof. Dr. Azad Nebiyeve, “Kaçak Nebi hareketi, Azerbaycan'daki ulusal kurtuluş hareketinin özel bir aşamasıdır” diye yazıyor (Nebiyeve 2006: 570). “Kaçak Nebi hareketinin kapsamı geniş ve çok yönlüydü. Böylece, ilk yıllarda Nebi'ye 40-50 kişi, daha sonra iki veya üç yüzden fazla kişi katılmıştır. Ancak Çarlık ordusunun seçkin birlikleri bu küçük gruba karşı savaşmak üzere Azerbaycan'a gönderilmiş ve farklı yıllarda Rus generalleri Nebi hareketini dağıtmak için büyük çaba sarf etmişlerdir” (Nebiyeve 2006: 574).

Yerel yetkililerin ve Çarlık generallerinin 20 yıl boyunca Nebi'yi yenememesinin nedeni, Nebi'nin halk tarafından korunması ve tehditleri hemen Nebi'ye iletmesiydi. Halkın çıkarları için savaşan bu kahramanla ilgili hatıralar, efsaneler ve şarkılar her zaman ulusun hafızasına yazılıdır. Esad da bu hafızanın taşıyıcılarından biridir. Şairin “Dağlarda” şiirini Rus hükümetine karşı savaşan Nebi'ye ithaf etmesi, onun milli görüşlerini yansıtmaktadır. Sadece Esad değil, diğer Azerbaycan milli şair ve yazarları Sovyet döneminde devletin Ruslaştırma politikasını protesto etmek için Rus Çarını eleştiriyorlardı. Örneğin B.Vahabzade, “Latin Dili” adlı şiirinde Latince'nin ortadan kaybolmasını semvolleştirerek Sovyet döneminde Azerbaycan dilinin yasaklanmasını protesto ediyordu. Sovyet devleti Rus çarlık imparatorluğunun

⁹ Kurşunu

¹⁰ Şimdi

yıkılmasıyla oluşturulmuştu ve bu tür yazılar sorun değildi. Esad da bu tekniği kullanarak şiirinde milli görüşünü dile getiriyordu.

70'lerde, şairin çalışmalarında ulusal motifler daha da güçlendi. Ulusal varoluşu ifade eden folkloru ve etnografik kodlara daha sık başvurmaya başladı. Bu açıdan bakıldığında Serdar Esad'ın "Şuşa'da Şüster" başlığı altında yazdığı şiirler onun sanatında önem arz etmektedir. Hatta "Şuşa'da Şüster" eserinin, sanatçının milli düşüncesini, arzularını ve özlemlerini ifade etmesi açısından sanatının doruk noktası olduğunu söyleyebiliriz.

Esad'ın "Şuşa'da Şüster" adlı şiir dizisi, onun 1971'de Şuşa'ya yaptığı ziyaretin izlenimlerini yansıtıyor. Eser yaklaşık 15 şiiri kapsamaktadır. Esad, bu şiirlerin bir kısmını "Azerbaycan Muallimi" gazetesinde (Esed 1972: 3) yayınlamış ve daha sonra 1974'te yayınlanan ve 12 şiirden oluşan "Yeryüzü Yıldızı" adlı kitabına dahil etmiştir (Esed 1974: 61-62).

Kitapta şu şiirler yer alıyor: "Dağların En Üst Katı", "Kacar'ın Kılıcını Kıran Kaya", "Cıdır Ovasında Cıdır", "Karabağ Müzesi", "Kılıç kanıyor", "Ateşli Silahlar Soğuyor", "Şairin Penceresi", "Natavan'ın Evinde", "Han Kızının Pınarı", "Şuşa'da Çay İçerken", "Bir Çocuk Doğdu", "Şu Dağların Tepesinde". Serdar Esad'ın 1971'de Şuşa'yı ziyareti sırasında yazılan ancak "Yeryüzü Yıldızı" kitabında yer almayan "Kacar'ın Top Mermisi", "İsa Bulağı", "Ağaçlar" gibi şiirler de vardır.

Sanatçının "Şuşa Şüşteri" şiiri tarihin ve hafızanın ruhuyla yazılmıştır. Şuşa'ya dinlenmek ve doğal güzelliklerinin tadını çıkarmak için gelen ve tüm şiirsel enerjisini Anavatan'ın özgür geçmişine sarfeden şair tarihî geçmişe başvurmuştur. Bu açıdan bakıldığında "Karabağ Müzesi" şiirini kaydedebiliriz:

*Bir müze var o dağların başında,
Hansı else – binasını ucaldıb.
Gül bitirir fasılların kışında,
Yaz yetirir kışı birden¹¹ kocaldıp... (Esed 1974: 64).*

Şiirin ilk bendinin ikinci mirası ilk kez 1972 yılında "Azerbaycan Muallimi" gazetesinde "Gevher Ağa Binasını Yüceltip" şeklinde yayınlanmıştır (Esed 1972: 4). Ancak 1974'te yayınlanan "Yeryüzünün Yıldızı" kitabında ikinci satır "*Hangi ilse binasını yükseltti*" olarak değiştirilmiştir. Mısranın neden değiştirildiği ve neden "Gevher Ağa" adının yerini "herhangi bir el" in aldığı konusunda kesin bir görüş

¹¹ Aniden

veremeyiz. Ancak şiirin içeriğine dikkat edildiğinde bazı düşüncelere ulaşmak mümkündür:

*Palıtkürek o kapıdan esir yel,
Budakları¹², kanatları ayıldır¹³.
Eşyalarda, resmlerde ele bil
Adamlar da, adetler de gayıdır¹⁴.*

*Hafızada daldalanıb dincelen
O ışıktı alışmışım... sönmüşüm.
Nesillerden nesillere yol gelen
Hakikate, efsaneye dönmüşüm...*

*Sualları saya çeken, azdıran
Sırlar açır her güneyi, kuzeyi!
Asırları danışdıran¹⁵, susturan –*

Karabağ'ın karlı-günlü müzesi... (Esed 1974: 64).

Görüldüğü üzere, geçen yüzyılın 70'lerinde "Karabağ Müzesi" hemen her bölgede rastlanılan sıradan bir tarih ve etnografya müzesi değil. Müzenin kapılarına yaklaşan her duyarlı vatansever evladının yüzüne tarihin rüzgarı esmektedir. Bu rüzgar, ataların hatıralarını, tarihi zamanın dallarını ve kanatlarını uyandıran nefestir. Müzede Karabağ'ın şanlı tarihi korunmaktadır, nesilden nesile aktarılan tarih ise bir efsanedir. Bu bağlamda sanatçının tek bentten oluşan "Kılıç Kanı" şiiri okuyucularına sadece tarihi anlatır:

*Sual tek eğilip – ona sual ver,
Her merdi, namerdi belki unutup?
O kılıç ne kadar kan akıdıp gör –
Toprakta saralıp... Onu kan tutup... (Esed 1974: 65).*

Bu şiir tek bir bentten oluşsa da Azerbaycan'ın milli kimliğinin tüm tarihini yansıtan temalar içermektedir. İlk mısrada Esad, sivri kılıcın keskinliğini bir soruya benzetmiştir. Kılıcın eğriliği ile soru işaretinin grafik temsili arasındaki mecazi karşılaştırmanın derin anlamları vardır. Sivri kavisli kılıç bir Türk kılıcıdır. Cesur atalarımız bu kılıçla dünyayı fethetmişlerdir. Şimdi bu kılıç daha eğiktir ve soru işareti haline gelmiştir. Sanatçı, kılıcın eğriliğini gerçek sahipleriyle

¹² Dalları

¹³ Uyandırır

¹⁴ Geri dönür

¹⁵ Konuşturan

konuşmak istemesi olarak yorumluyor. Eğri kılıç “Neden şimdi müzedeyim, neden düşmana at sırtında saldıran kahramanların elinde değilim?” sorusunu sormaktadır.

“Her insan, her korkak, belki unutup” sorusu kaldırılan bent hem muhteva hem de sanatsal biçim açısından derin bir anlam taşımaktadır. Şairin lirik kahramanı müzede kılıca bir soru sormaya çalışsa da bu soru okuyucuya yönlendirilir. Esad bunu sanatsal bir araç olarak kullanmıştır. Kılıça sorulan soru aslında şairin okura verdiği sorudur: Atalarımızın kılıcı neden müzeye verildi, belki şimdi namert düşmanlarımız yok olmuştur?!

Şair bu soruyla henüz 70'li yılların başında vatan evlatlarını, ülkenin dürüst aydınları, vatansever çocukları, ülkemizin her köşesine yayılan Ermeni-Rus komplosunu görmeye ve direnmeye sesliyordu.

Şiirin son kıtasında, “kılıcı kan tutmak” imgesi, eserin bütün fikrini yansıtmaktadır. “Kan tutmak” ifadesi, dökülen kan karşısında şok olmak demektir. Bir zamanlar kan dökülen, savaşlar gören kılıç, Ermenilerin sessizce milletin kanını nasıl döktüğünü gördüğü için artık “kan tutup”. Kan tuttuğu için müzeye gelen vatanın kayıtsız oğullarına da küskündür.

Sonuç

Esad, şiir yazmaya 1950'lerin başında başladı. 1950'ler Sovyetler Birliği'nde en zor dönemlerdendi. Şairin 1957'de yayınlanan ilk kitabı "Gençlik Yılları", dönemin siyasi-toplumsal, edebi-sanatsal, estetik-ideolojik gerçeklerini sanatsal olarak yansıtmaktaydı. Esad da o dönemde Sovyetler Birliği'nin kurulmasını alkışlıyordu. Ancak şairin manevi dünyası sadece Sovyet ideolojik sembollerine dayanmıyordu. Halkına, kültürüne, ulusal gelenek ve göreneklerine derinden bağlı bir kişi olarak Sovyet ideolojisine inanıyordu. 1960'lı yıllarda avangard edebiyatın ortaya çıkmasında önemli rol oynayan, biyografisi Sovyet gerçeklerinin yol açtığı psikolojik gerilimler açısından zengin olan, şiirinde milli motifleri tercih etmesi nedeniyle sürekli “baş ağrısı” çeken Serdar Esad, bunun sonucunda intihar etmiştir. Onun şiirlerinde Azerbaycan'ın milli değerlerine ne kadar bağlı olduğunu görmemek mümkün değil. Bu anlamda sanatçının eserinde milli motifler daha çok milli düşünce ve kendini gerçekleştirme çabalarına bağlıdır. Esad'ın şiirlerine kronolojik sırayla baktığımızda, giderek eserlerinde milli motiflerin güçlendiğini görüyoruz. 70'li yıllarda şairin eserlerinde milli motifler daha ön plandadır. Bu açıdan bakıldığında S. Esad'ın "Şuşa'da Şuşter" şiiri ilgi çekicidir. Hatta sanatçının millî düşüncesini, millî arzu

ve emellerini ifade etmesi bakımından “Şuşa'da Şüşter” eserini sanatının doruk noktası adlandırabiliriz.

Kaynakça

1. Balabeyli, T. “46 yaşında intihar eden şairin qemli hekayesi...” . *VIRTUAL AZERBAIJAN*. virtualaz.org
2. Cavanşir, C. (24.07.2014). “46 yaşında intihar eden azerbaycanlı şair”, *araşdırma*, kulis.az.
3. Efendiyev, P. (1981). *Azerbaycan şifahi xalq edebiyatı*. Bakı.
4. Esedov, S. (1957). *Genclik illeri*. Bakı.
5. Esed, S. (1960). *Seni axtarıram*. Bakı.
6. Esed, S. (1963). *Yanan memar*. Bakı.
7. Esed, S. (1965). *Cerrah üreyi*. Bakı.
8. Esed, S. (1969). *Gözel*. Bakı.
9. Esed, S. (1971). *Simlerin tufanı*. Bakı.
10. Esed, S. (28 yanvar 1972). Şuşada şüşter. “*Azerbaycan müellimi*” *qazeti*. Bakı.
11. Esed, S. (1974). *Yer ulduzu*. Bakı.
12. Esed, S. (1977). *Dağları aşdı seller*. Bakı.
13. Esed, S. (1987). *İller ayrısı*. Bakı.
14. Esed, S. (2020). Yene yaşayıram, men yene sağam!. *Seçilmiş eserleri, I cild*. Bakı.
15. Ferecov, S. (02.07.2010). Şair üreyinin çırpıntıları. “*Medeniyyət*” *qazeti*. Bakı.
16. Xelilzade, F.(13.07.2013). “Serdar Esed intihar etdenden sonra Memmed Araz özünə gele bilmirdi” *kaspi.az*.
17. Kazımov, Q. (18.06.2011) “Serdar Esed kifayət qədər bedii irs qoyub gedib . “*Xalq cəbhəsi*” *qazeti*. Bakı.
18. Kazımov, Q. (2020). Ön söz (*Esed, S. I cild. Yene yaşayıram, men yene sağam!*) Bakı. s. 3-39.
19. Nebiyev, A. (2006). *Azerbaycan xalq edebiyatı*. II hissə. Bakı.
20. Yusifli, V. (2012). *Serdar Esed: Sevgiden intihara*. “Ulduz” jurnalı, № 3.



**LINGUISTIC AND VISUAL ANALYSIS OF DIRECT-TO-
CONSUMER MAGAZINE PRESCRIPTION MEDICINE ADS
IN TURKEY: THE CASE OF BAYER ASPIRIN-RESİMLİ AY
MAGAZINE**

**TÜRKİYE'DE DOĞRUDAN TÜKETİCİYE DERGİ REÇETELİ
İLAÇ REKLAMLARININ DİLSEL VE GÖRSEL ANALİZİ:
BAYER ASPIRİN-RESİMLİ AY DERGİSİ ÖRNEĞİ**

*Nuran ÖZLÜK**

Abstract

Felix Hoffmann, one of the Bayer chemists, procured pure acetylsalicylic acid on August 10, 1897. After the successful treatment effect of this was reached, Bayer conducted large-scale advertising activities to introduce the product to the world including Turkey. Bayer, through advertisements published in various periodicals in Turkey had tried to attract new consumers and ensured that its existing consumers continued to buy the product and also aimed to create future-oriented sales demand by striving to increase the brand's reputation. One of these periodicals was Resimli Ay Magazine that had been published for 15 years in Turkey. In this study, the visual and linguistic components of the Bayer Aspirin advertisements published in Resimli Ay Magazine have been examined in detail from the features of the pictures to the purpose of use, from typography to style, geographical/local sensitivity.

This study has been carried out taking into account that historical knowledge and experience of the past are used to understand the present and that the history of the health field is important and valuable for all humanity. It will provide valuable information/data to trace the developments in the field of drug advertising by seeing the strategies of Bayer, a successful company in

* Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Arts and Science, Department of Turkish Language and Literature Bolu / TÜRKİYE nuranozluk@yahoo.com ORCID: 0000-0002-3455-7726

its field, towards its brand image in Aspirin, to make comparisons between the next periods and today, and to make comments on the history of medicine and pharmacy.

Keywords: Bayer Aspirin, Resimli Ay magazine, Turkey, advertisement, visual and linguistic messages.

Özet

Bayer kimyagerlerinden Felix Hoffmann, 10 Ağustos 1897’de saf acetylsalicylic acidi elde ettikten ve bunun başarılı tedavi etkisi görüldükten sonra Bayer, ürünü dünyaya tanıtmak amacıyla geniş çaplı reklam çalışmaları yapmıştır. Bayer’in pazar hedefindeki ülkelerden biri de Türkiye’dir. Bayer, Türkiye’deki çeşitli süreli yayınlarda yayımladığı tutundurma karması içinde önemli bir unsur olan reklamlar aracılığıyla hem yeni tüketiciler kazanmaya çalışmış hem mevcut tüketicilerinin ürünü almaya devam etmelerini sağlamış hem de markanın itibarını artırmaya gayret ederek geleceğe yönelik satış talebi oluşturmayı amaçlamıştır. Bu süreli yayınlardan biri Türkiye’de aralıklı da olsa 15 yıl yayımlanan Resimli Ay dergisidir. Çalışmamızda Resimli Ay’da yayımlanan Bayer Aspirin reklamlarının, görsel ve dilsel bileşenleri resimlerin özelliklerinden kullanılış amacına, tipografisinden üslubuna, coğrafi/yerel hassasiyetinden sakıncalarına kadar ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

Bugünün inşasında geçmişe dair tarihsel bilgi ve birikimden yararlanıldığı ve sağlık alanının geçmişinin tüm insanlık için anlam, önem ve değer taşıdığı dikkate alınarak yapılan bu çalışma, alanında iddialı bir şirket olan Bayer’in Aspirin’de marka imajına yönelik stratejilerini görerek ilaç reklamı alanındaki gelişmelerin izini sürmek, sonraki dönemlerle/günümüzle karşılaştırmalarda bulunmak, tıp ve eczacılık tarihi hakkında yorumlar yapmak için değerli bilgiler/veriler sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bayer Aspirin, Resimli Ay, Türkiye, reklam, dilsel ve görsel ileti.

Introduction

In ancient times, only traditional herbal treatments were in question, but with the development of modern medicine and industrialization, medicines began to be produced synthetically. As a result of the progress in modern medical practices in the last century, the variety and number of drugs have increased considerably. In addition to scientific developments, the increase in the number of pharmacies and their successful communication has made it possible to access drugs easily.

The product promoted with the advertisement persuades the audiences to buy/use that product. Whether visual or written, the impact of advertising on the consumer is enormous. For this reason, the advertised drug is both easier to remember and popular with the public by being more demanded. One of them is acetylsalicylic acid, whose extract is based on willow trees. Bayer's chemist Felix Hoffmann, "On 10th August 1897, he synthesised pure acetylsalicylic acid or ASA by combining salicylic acid with acetic acid... Soon realising its potential, Bayer quickly began a worldwide marketing campaign. Bayer trademarked the name 'Aspirin' in 1899 using 'A' for acetyl chloride, 'spir' for spiraea ulmaria, the Latin name for the plant from which salicylic acid came from, and 'in' as a popular suffix for medicines. Germany refused to award a patent for the development of ASA, but United States granted a patent to Hoffman and the Bayer Company. In 1900, Bayer Company supplied the drug in water-soluble tablets, first ever of the variety." (Murty, 2008: 51-52). Bayer has conducted large-scale advertising activities to promote Aspirin and to distinguish it from other products/brands with the same active ingredient. One of the most important ways for advertising messages to reach large mass is mass media. Turkey was also targeted for Bayer's ad works. Bayer has been published Asprin ads in magazines in Turkey and has launched an advertising campaign. Within its strategy, Bayer has highlighted its logo in advertisements and focused on visual advertisements aiming to reach everyone. Because "Successful campaign generally has attractive logos as well as a type of layout that made the company distinct." (Clow and Baack, 2007: 192). Today, many drugs with different active ingredients have been produced with pain relief properties. But Aspirin, although used in certain situations, is still known and recognized. Especially the elderly people call it Aspirin, although they use another painkiller.

Materials and Methods

In this study, Bayer Aspirin ads that were published in Resimli Ay Magazine which were published between February 1924 - November 1938 in Turkey, are discussed.

The most important reason why we prefer a periodical published 93 years ago, rather than current, is the effect of the past in creating the present. What happened in the past does not remain in the past, but shapes our present. Historical knowledge and accumulation of the past

shape today. The history of the health field carries importance and value for everyone, just as the knowledge of an individual's past is and how is important for their today and the future.

In retrospective studies, it is necessary to access resources and collect data/information during the library process. In order to obtain complete data, it is necessary to scan libraries in the current city or in other cities. This type of work is not preferred much because it takes a long time, is expensive and tiring. For this reason, more recent studies are preferred. However, considering that history is a source for today, it becomes evident that such studies are very valuable.

The most important reason why we chose Resimli Ay magazine is that it is a magazine that has been published for many years, communicates with the public due to its high number of readers, and it is preferred for advertising due to these features. Resimli Ay, 3-4 months after the proclamation of the republic (October 29, 1923) in Turkey published the first issue in February 1924 and lasted for about 15 years until November 1938 is an important magazine for Turkish press. The language of the Journal was Ottoman Turkish with Arabic letters and after November 1, 1928 the letters of the Journal were converted to Latin in Turkish.

109 issues and 1 almanac, on a total of 11,000 pages published between February 1924 and November 1938 belonging to the Resimli Ay, were thoroughly examined to see the characteristics highlighted in Bayer Aspirin ads in Turkey. 57 of these issues are in Ottoman Turkish and 52 are in Latin letters. In Resimli Ay, we determined that one of the corporate companies, Bayer's Aspirin, was the most advertised drug with 43 advertisements. 21 of these advertisements are original and 22 are repeating advertisements (see references).

The frequency of the publication of Aspirin advertisements of Bayer, what aspects of the disease/treatment are highlighted, what measures are taken for imitations or equivalents and how this is shared with the consumer, etc. visual and linguistic messages and the messages such as pictures, design, typographic and calligraphic elements, title, body text, language and style, etc. are also examined in detail.

Ads has been examined one by one under two heading: “Ads for Direct Symptom/Disease Treatment or Prevention” and “Direct Drug Originality, Physical Properties and/or Advertisements for Usage” as in

the examples below. Then, the linguistic and visual features of the advertisements were determined and specified in the form of items.

Example: “Ads for Direct Symptom/Disease Treatment or Prevention” (Figure 1)

Visual Message: There is a young woman holding a medicine box in her right hand and an Aspirin package, the Bayer emblem and a frame separating them from the woman with the linguistic message.

Linguistic Message: Aspirin advertisements were cursive in Ottoman Turkish until the use of Turkish with Latin letters was adopted. The linguistic message has been transferred below in accordance with the typography and/or calligraphy of the original advertisements.



Figure 1. (1927). Resimli Ay, 39-3, 47

*The aches and pains
disappeared the minute I found the medicine
to soothe them. I was able to immediately and
completely eliminate headaches and toothaches,
neuralgia and rheumatism that used to be
painful with
Aspirin Bayer comprimés
I used. The real aspirin comprimés
are red labeled and packaged in Bayer packaging.*

Analysis: First Bayer Aspirin advertisement published in Resimli Ay. The target audience is those with pain and ache. In the visual message, contrast was created by making dark sparsely drawn shading, except for the background of the woman drawn from the head and

shoulder portrait and light profile, the upper part of the woman's forehead and the fingers holding the Aspirin box, making the relationship between Aspirin and headache more stressed. Just below it, the Aspirin package, linguistic message and the Bayer emblem are enclosed in a thick, dark-lined frame with a rounded bottom edge, allowing the consumer to focus here. The posture of the woman leaning to the right to present Aspirin in the visual message. The woman's face smiles and looks healthy, as she is relieved of aches and pains. The text on the medicine box in the woman's hand cannot be read. The ring on her finger distracts attention and makes it harder focusing on the medicine box she is holding. The aspirin package is placed at an angle and highlighted. The face of the aspirin package, which includes the brand, drug name, pill type, number and grams, is on the front and the text says “special package for Turkey” is written on the top. However, this text was written in French, not in Turkish. The left side of the package, the left corner and the left cover are unlocked. The cover part of the medicine box is half visible and shaded to add depth to the visual. Just below the packaging is the Bayer logo contrasted with the black background, placed at an angle to the front. The fact that the Aspirin package is open in the picture gives the impression that it was purchased and used immediately. The Bayer logo is written in white to create contrast on a black background.

Kerning, leading and espas, one of the elements of typography used to add aesthetics and attractiveness to the linguistic message, could not be used successfully due to the inability to read the text easily. The linguistic message has no title or subtitle. Although the two words in the introduction to the text look like headings, they are the introductory part of a sentence and are written in a way that grammatically incorrect. The centered lines in the text draw attention as they create symmetry and the pain relieving feature of the non-imitation/real Bayer Aspirin comprimés gives the main message. Writing the words centered/not centered in the text in bold font is also used in the parts of the advertisement that want to attract attention.

In the linguistic message, the first person singular expression is used. It is not believable that all of the aforementioned ailments/diseases are seen in a young person. Perhaps for this reason, the Aspirin advertisement, which was transmitted in the first person singular, was never featured in the magazine. However, first-hand advertising means sharing of personal positive experience, it is very

important for the credibility of such ads, which are effectively and correctly made, for the adherence, sales and brand loyalty of the product.

It contradicts the principle of honesty due to incorrect/incomplete information and concern for the consumer, saying that all of the discomfort/illnesses listed in the linguistic message will be seen in a single person, in groups according to their interests or due to a single reason. In the text, a clear and assertive language has been used with the words “immediately” and “completely removes” used in relation to Aspirin's speed of action and therapeutic power without considering that it may show different features in everybody. Boasting of a drug known for its effective pain relieving properties, it draws a confident portrait on behalf of the brand and immediately impresses the shallow-minded consumer, after all, it is an advertised drug. In the advertisement, Aspirin is encouraged to be used regardless of age, gender, past illnesses, allergies, etc. without a doctor's prescription or advice or consulting a pharmacist. In cases of pain and aches of unknown origin, the recommendation of pain medications may cause suppression of the pain and delay the diagnosis and treatment. Prospective information that consumers and physicians should know in aspirin advertisements: 1. What is aspirin and what is it used for? 2. What should be considered before using aspirin? 3. How is aspirin used? 4. What are the possible side effects of aspirin? 5. Although it is not complete from the information/questions on the storage of aspirin, the answer to the first question is in advertisements “for direct symptom/disease treatment or prevention”. The answer to the third question, though still not exact, is the “advertisements for the originality, physical properties and the use of the drug”. This means that the product is sold to the consumer with superficial/missing information, possible risks are ignored, and the advertisement is made only with general acceptances and for sale. This contradicts with the principle of honesty in terms of protecting human life and not risking it, especially in medical product advertisements. At the end of the text, consumer against competitors/imitations/counterparts “Real Aspirin comprimés are the ones with red banner and Bayer packaging.” was warned. This sentence is repeated with some changes except for a few advertisements.

Example: “Direct Drug Originality, Physical Properties and/or
Advertisements for Usage” (Figure 2)

Visual Message: There is the
Bayer logo, the Bayer packaging and
a dark thick arrow pointing to it and a
dark, thick, wavy line under the
packaging.

Linguistic Message: This ad is
published both in Ottoman Turkish
and in Turkish with Latin letters. The
linguistic message has been
transferred below in accordance with
the typography and/or calligraphy of
the original advertisements.



Figure 2. (1929). Resimli Ay, 2, 33.

**The best off-the-shelf medicines
and especially
Aspirin Bayer
comprimés are often
imitated.**

**Always pay attention to the actual
Red labeled
and Bayer branded real
packaging and refuse to prefer other packaging to
avoid imitations.**

Analysis: The target audience are those who will use Aspirin. In
the visual message, the very thick, dark colored and slightly curved
arrow tip from the Bayer emblem in the upper right corner points to the
Aspirin packaging. The use of such a thick and dark arrow in the picture
and the use of a wavy, thick, dark colored line under the Aspirin
package that gives the visual rhythm/dynamism is preferred to draw the
customer's attention to the package. This is the second ad that human

visual is not used in this category. there are unreadable texts in this advertisement on the part of the package that previously appeared as a dark, thick line.

Typography and calligraphy were used in linguistic message. The title and subtitle are not included in the ads. It draws attention as the lines centered in the linguistic message create symmetry in the text, and the main message of the non-imitation/real Bayer Aspirin tablets in eliminating these are the main message. In the text for the same purpose, writing the words centered in bold font and underlining are also used in the parts of the advertisement that want to attract the attention of the consumer. Prospective information, which is lacking or not mentioned at all, and the approach to sell the product only contradict the principle of honesty in terms of protecting human life and not risking it, especially in medical product advertisements. Consumers are warned to only use the original Aspirin and not to use the equivalents with these words and sentences: “The real Aspirin tablets are red banded and packaged in Bayer packaging”, “Refuse to use other tablets than Bayer.” This is another indicator that the competition is increasing. There are 19 months between ads published in different alphabets. In the visual and linguistic message in the advertisement written in Latin alphabet, the word Aspirin is left alone in the line to be emphasized and written using quotation marks. (December 1929. In February 1930, quotation marks were abolished.)

Results

1. In Bayer Aspirin advertisements published in Resimli Ay, all of the advertising in the visual message/visual language, which is one of the elements that make up the message, is illustrated and all are drawings. Images that reinforce the message in the headline or text were used in the advertisements where the advertising message was created with the visual elements. Many ads between the years 1927-1937 in Turkey, had been published only with a written text, without visuals. The fact that Bayer Aspirin ads in Resimli Ay predominantly use pictures/drawings that can be easily understood with the literal meaning of the indicators and the continuous emphasis of the Bayer emblem show that they aim to convey the desired message even to the ones who don't know how to write and read.

In the Bayer Aspirin advertisement published in *Resimli Ay*, women visuals take more place. In visual messages, only women in 7 advertisements, only men in 5 advertisements, women and men in 1 ad, female hand in 2 advertisements, shoes and umbrella images of men were used in 1 ad. There is no human visual in 6 images.

There are similar pictures in the visual messages in the advertisements, some of them have the same male or female drawings. This is not “the face of brand” application. Because there was no such established practice at that time, and these images are drawn pictures, not photographs of a particular person. Although this creates a sense of determination/consistency in the consumer, it is not credible because the same person has multiple ailments. It may also cause a negative reaction to the drug due to the lack of improvement in their ailments. In addition, these visual messages have a feature that motivates the consumer who suffers from pain to take Aspirin to get rid of it. In addition, Aspirin, which is also presented as a preventive treatment against the possibility of any discomfort or disease, gives the impression and feeling that the target audience should use Bayer Aspirin to avoid the pain. This approach, which is aimed directly at selling the product, is incompatible with the principle of honesty, since it is not made in accurate/complete information in protecting human health and preventing risk.

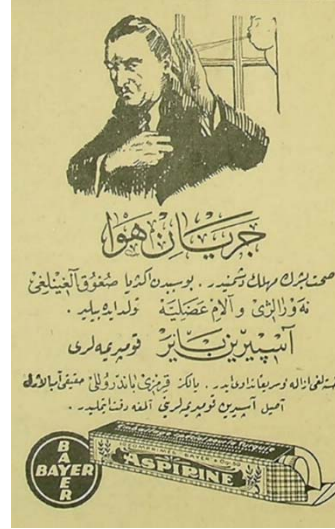


Figure 3. (1927). *Resimli Ay*, 39-3, 47.



Figure 4. (1937). *Resimli Ay*, 17, back cover.

Surreal visual messages are also present in the advertisements [manually stopping the airflow, Aspirin spilling in space over planet earth (Figure 3, 4). The exaggeration technique was used in these advertisements to create a mythological, fantastic and science fiction atmosphere. Although these ads are poor in credibility, they are more effective than others when it comes to memorability.

In order to perceive the message directly in the advertisement, besides the front/wide angle drawings, slightly angled or profile drawings, shades that give a sense of reality are used. Partial/full framing, intonation, division with imaginary lines, horizontal wavy lines, clarity, depth, rhythm, etc to the drawing are used as well as head-based drawing portraits with head-neck/head-shoulders/head-chest/head-torso in advertisements. In two of these visuals, the close-up drawing with cropping method was applied. These practices are used to emphasize the organ that the sick or in pain that Bayer Aspirin will treat. The facial expressions, physical and emotional state of the people in the picture are in a way more distinct than their body language reflected in the picture (Figure 5). Hands and faces are more prominent in advertisements.



Figure 5. (1929). *Resimli Ay*, 5, 35.

Yet another element that stands out is the Bayer emblem. The Bayer emblem is shown in white text on a black background in contrast to 12 advertisements. The Bayer emblem is written in black font on a white background in 7 advertisements. The Bayer emblem is not included in 2 advertisements. Since one of these advertisements is built directly on the originality of the product, the absence of the Bayer emblem is a deficiency in the visual message reaching its purpose.

Keeping the background dark in the visual messages creates contrast with the picture that reflects the product, making the picture more distinct. There is no golden ratio used in photography in almost all Bayer Aspirin advertisements because the pictures are whether at the

top or bottom. Separating the Aspirin packaging from the background with drawing in advertisements directs the consumer's attention to the packaging. Placing the aspirin package or its box in an advertisement has brought a momentum to the product. The packaging makes the product easy to be the first choice in purchasing by attracting the attention where the product is displayed.

Comparison and showing directly are the most effective methods to raise awareness of consumers against the product’s equivalents. Although 21 advertisements warn consumers to buy Bayer Aspirin, only three advertisements use the comparison method. In one of them, it is tried to emphasize that Bayer Aspirin is a world brand and the planet earth is placed in the advertisement. However, other than one of these different applications, others are not very successful. The ad where the consumer happy and healthy is the successful comparison. There is no relationship between the products compared in the other two ads. (carpet-Aspirin, fig-Aspirin), the planet earth is presented with a drawing that does not match the mainland of the existing world images. These irrelevant or unsuccessful practices, even after 93 years, supports the approach: Any publicity is good publicity

There are deficiencies/mistakes such as not being able to read the Aspirin text on the medicine box in the 1 advertisement, not understanding what the man is trying to do with his right hand in the 1 advertisement, or using unnecessary shading in the 1 advertisement. In direct to consumer advertising, these issues are particularly important for the attentive/detail-oriented consumer.

Bayer did not advertise Aspirin on the cover of the magazine until 1937, so there is no page coloring in these advertisements. Today, the sepia filter is used as a method of obtaining antique-looking pictures by emphasizing brown and yellow tones. All of the advertisements in 1937 are on the back cover of the magazine and only the entire page is colored in a single color with the colors of the front cover of the magazine. With this application it is the page that is colored, not the advertisement. However, instead of repeating the red banner warning, which Bayer Aspirin insistently emphasized, in the linguistic message, it could have been much more effective and catchy by coloring this part of the products with red banner applied at that time. The cost of advertising definitely has an effect on this, but it could pay for itself in a short time with the increase of a foreign brand in another country/increase in sales.

Visual message is manipulative as it is unpredictable in terms of understanding discourse and when used correctly it is an important element for cross-cultural standardization. However, it is seen that this is not paid much attention in the Aspirin advertisement.

2. Two different alphabets were used in the linguistic message written to support the visual message in Bayer Aspirin advertisements published in the *Resimli Ay*. The reason for this is the alphabet reform announced on November 1, 1928. Ads written in Ottoman Turkish with Arabic letters since February 1927 were written in Turkish with Latin letters after November 1928. Cursive is used in advertisements in Ottoman Turkish, and prose is used in advertisements in Turkish with Latin letters. In order not to be misread and draw more attention in cursive linguistic messages, mostly the words “Aspirin Bayer,” “Aspirin”, some disease names and some matters where the originality of the product is stated, cursive is not used. In texts with Latin letters, only Bayer's name is written in cursive and italic.

Typography and calligraphy have been used in the size of some words, font color, underline, shading, line spacing, letter spacing, line alignment, placing figures in words and prose in words or word groups that are desired to attract attention in the text. For the same purpose, symmetry has been achieved in the text with centered lines. While articles that are revealed or written in bold font can give the message of Bayer Aspirin alone, this application has been ignored in some advertisements.

The lengths of linguistic messages are similar except for two advertisements. In attracting the attention of the consumer, first the symptoms/diseases and then the originality of the product are emphasized. In only one ad, this ranking has changed.

Headlines which are one of the important factors of the linguistic message, which is one of the elements that make up the message of the advertisement, “On the average, five times as many people read the headline as read the body copy” (Ogilvy, 1971: 92) are used 3 times in Aspirin ads. One of them is placed in the text at an angle. Headlines are catchy language and style that stimulate consumer curiosity and attract the attention of the target audience. Apart from these 3 advertisements, it is seen that the lines at the beginning of the linguistic message, mostly written in bold font and/or centered to attract attention, seem like the headline, but the sentence continues just below. Even in some

advertisements, the attachments of these titles are on the bottom line and they are not aesthetic and do not have a positive effect in terms of both visual and linguistic messages.

Previously, while the conditions causing the discomfort/illness were listed in the first lines of the advertisements, between May 1929-September 1929, the name of direct ailments was brought to the fore. Only one of the advertisements that featured headaches specifically featured migraine. It is possible that the reason for this was that migraine was a common disease at that time and was also spoken/known by the public.

It is an erroneous practice to clearly state that many ailments/illnesses will occur in everyone who is exposed to an adverse condition except for a few advertisements in which the language expressing probability and competence comes into play. Apart from a few advertisements in which probability and competence in linguistic communication are reported, it has been said that Bayer Aspirin is the best in the treatment of the aforementioned ailments/diseases, with the strict convict claims and defiance regarding the speed of action and therapeutic power. Attention is drawn to the originality of the drug in each advertisement. Only 4 advertisements included the physical properties of the drug and the way of using the drug in only one advertisement.

First-person singular narrative, one of the most important strategies to convince the consumer to buy the product, is used only in the 1 advertisement, but lacks credibility. The credibility effect of the first-plural-person narrative used in expressing complaints in advertisements is more successful. No images or opinions of experts in the field to support the claims were included in any of the advertisements.

Bayer Aspirin warns the consumer in every advertisement against its aspirin equivalents. In the linguistic message, "pay attention to the red banded, real packaging" "real Bayer comprimés" etc warnings are used together with the words "alone", "only" and "always", "especially". Thus, the healing process means using Bayer Aspirin. Also, the consumer has been guided to use it continuously and to make it a habit of using.

"Pay attention/be careful", "be very careful/attention should be paid" verbs at the end of the expressions such as "red banded", "Bayer packaged", "Bayer branded", "Bayer cross", have changed to "persistently demand/insist/refuse" except the 1 ad. This change of expression is an indication that the competition was increasing. In addition, in 2 advertisements, consumers are asked to double check by paying attention to the Bayer cross on both the package and the tablet. This shows that the equivalents of the drug are made more professionally.

The advertising language is easy to understand. Conversation style was used in a few places, the didactic language of the advertisement was broken a bit, making it more sincere and persuasive. Direct messages that are easily perceived in linguistic messages are given in the ads except some incoherency (2 times), conflicting expressions (2 times), in direct speech (2 times) and a mistake on putting things in order, and a few literary/rhetorical touches. In these messages, the needs and demands of the target audience were taken into account. In addition, the messages are bi-directional as they highlight the therapeutic power of Aspirin and include the rejection of competing products.

By adding the word "please" in a single advertisement, the language of courtesy has gained importance in the text.

The punctuation marks (!), (...) used in the title and content of the text were specifically used to strengthen the warning to the consumer and to gain more customers by strengthening the originality and effectiveness of the products by punctuation. While the originality of the product is emphasized in each advertisement, only one mark (! ..) is placed at the end. In an ad, on the other hand, no punctuation mark is used except for a single dot at the end of the message of the ad.

It is seen that in all the linguistic messages in the advertisements, there is no characteristic or difference regarding the social economic situation of the target audience. The impact of advertising messages has not been adequately measured. No application was made except for some deficiencies in visual and linguistic messages, changes in some words. For example, no application was made except for ensuring readability in calligraphy and changes in some words.

3. It has been observed that the demographic, sociocultural, psychological, geographical, religious, etc. characteristics and sensitivities of the target audience are not taken into account/neglected in both visual and linguistic messages except Izmir carpet, comparing Izmir fig and Aspirin, not saying menstrual pain clearly and changing the word goblet to glass, expressing hangover indirectly. For example, "Special package for Turkey" is written in French. Between 1927-1937, diseases can be detected which can be seen in Turkey considering 17 main advertisements and repetitions of "Direct Symptom/Disease Treatment or Prevention" where some advertisements are published more often than others or in which ailments/diseases are expressed more. The number of times the diseases in the advertisements are repeated are listed in Table 1 in descending order.

Table 1. 1927-1937 The Diseases in Aspirin Ads and Number of Their Repetitions in Turkey.

Diseases	Number of Repetitions
Neuralgia	13
Headache	11
Toothache	10
Cold	6
Rheumatism	5
Earache	4
Gout	3
Myalgia	3
Sciatic	2
Menstrual Pain	2
Acedia, Prostration	2
Fever	2
Migrain	2
Stomach Pain	1

4. Brand performance and its psychological impact on the consumer are important to be visible to the target audience, and to be selected among the equivalents. Bayer, which is an international firm, has often repeated its brand/emblem emphasis both visually and linguistically in Turkey. In order to be the first in the minds of the consumer by eliminating the equivalents, Bayer has made a great effort.

However, the slogan that will best promote Bayer Aspirin, create brand value by integrating with the product is not included in any of the 21 ads.

5. The most striking pages in print magazine advertisements, which are one of the important elements of effective and permanent promotion, are the back of the front cover and the back covers and colored pages as they are more visible. The pages where Aspirin ads are published in the *Resimli Ay* differ.

The Bayer Aspirin advertisement was published on the last page/pages reserved for advertisements and on the pages of the magazine. These advertisements are placed on the right or left bottom corner of the pages and are $\pm 1/4$ pages as an ad unit of measure. Only the ads published in 1937 are full pages. The numbers of the pages vary in advertisements. The selection of Bayer Aspirin place in the magazine is generally successful. For example, there are headings or lines about illness, health, death, etc. on the pages where these advertisements are on. For example, one of the Aspirin ads was on the same page with 4 pages story "Yolcu" of Mahmut Yesari that include a line "the kid is in pain" (Mahmut Yesari, 1928: 30) or, Aspirin advertisements have been placed on pages that mention non-local people, foreigners, and foreign places. Also, using the connotation, an advertisement for headache was published on the page where the head of the editorial team's column is located. Ads published in 1937 are already on the most visible place for an advertisement, on the colored back cover of the magazine.

6. Convincing, adding value and creating brand loyalty are achieved through the use of "firsthand/straight advertising", "you know", "do not forget" in both visual and linguistic messages. In the statement made by saying "because", it is aimed to increase the trust of the potential consumer or to increase the trust of the existing consumer with the statement that the unfailing therapeutic effect of Aspirin has been experienced for years in the ad that has a title with question. However, when we are talking about a drug advertisement and considering its effects on human health, it should not go unnoticed that these should be performed more carefully and in detail.

7. In the Bayer Aspirin advertisements published in *Resimli Ay*, the layout was the same for a long time, but later it was partially changed several times. Considering the technological and strategic aspects of the dates 1927-1937, when Bayer Aspirin advertisements

were published in Resimli Ay, the harmony in the general appearance of the separate elements in the advertisement is partially in a way to attract attention and facilitate persuasion. In general, visual preferences that were expected to convince the consumer to buy the product are mediocre.

With its Aspirin advertisements, which it advertises regularly for a long time, Bayer both tried to gain new consumers and ensured that existing consumers continue to buy the product. Also Bayer aims to increase the brand image and generate sales demand for the future. Creating demand, increasing existing demand, ensuring clarity by constantly repeating the Bayer brand, creating brand dependency, making Bayer Aspirin superior to others are applied strategies since it is aimed to make Aspirin desired and increase Aspirin’s use.

Although image semiotics was scientifically introduced by Roland Barthes after the publication date of these advertisements in 1964 by examining the advertising photo of “Panzani” (Barthes, 1977) pastas, the use of visual messages and linguistic messages together in advertisements is much more effective on the consumer. Periodicals, which are important documents of the period they were published in terms of language and literature, also reflect many social, political, military, religious, economic, scientific and cultural characteristics of the period. Knowing this, we believe that this study we have prepared provides valuable/important information for tracing the developments in the field of drug advertising, making comparisons with the next periods/today, and making comments on the history of medicine and pharmacy.

Discussion and Conclusion

Ads are the most important sources of income for the continuity of periodicals. Bayer advertised Aspirin in almost every issue of Resimli Ay magazine, which was published monthly between 1927-1931, except for a few. Thus, it was tried to create loyalty on the customer by specifying both the treatment power and the speed of action and its distinctive features from its equivalents. It is unknown if the reason why Bayer advertises regularly for Resimli Ay is to finance the magazine or to reach the audience more easily through a publication and to increase its sales. Because at that time a large number of newspapers and magazines were published in Turkey. When we look at Servet-i Fünûn magazine, which is older than Resimli Ay and is widely

read, we did not come across Bayer's Aspirin advertisement in these years.

In Resimli Ay, published once a month, for Aspirin only, 9 different visual elements and related texts were used in one year (1927). However, there are no warnings/information in these advertisements about being careful in the use of Aspirin. The side effects of Aspirin, which was used as an analgesic and antipyretic, were stated as follows in 1917: "The promiscuous use of acetyl salicylic acid (aspirin) by the laity, especially for the relief of headache, has frequently led to cases of rather severe poisoning, the chief symptoms being edema of the lips, tongue, eyelids, nose or of the entire face; also urticarial rashes, vertigo, nausea and sometime cyanosis. Some persons are especially susceptible to acetylsalicylic acid and these symptoms are usually ascribed to an idiosyncrasy." (New and Nonofficial Remedies, 1917: 256) Despite this, the use of Aspirin with advertisements was encouraged, no prescription restrictions were imposed, and it was kept in almost everyone's home as a very popular product.

Although Aspirin is a product in the field of health, other information/prospectus insert has been ignored. In addition, the use of Bayer Aspirin has been encouraged not only in diseases but also as a protective/preventive against the possibility of pain. The principle of "There is no disease, there is a patient", which is a common principle in medicine in advertisements, has been ignored that a drug may have different effects/side effects in different bodies. Drug advertisements are not a prospectuses. Prospectuses contain comprehensive information about a prescription or over-the-counter medicine. Giving this much detail in an advertisement is not possible in terms of cost and constant customer attraction. However, it is encouraged to be used in any pain without consulting a pharmacist, regardless of the age, gender, previous disease, chronic or acute exacerbation diseases, allergies, etc. of the person who has complaints. Recommended for pains and aches for uncertain reason may result in suppression of pain and delay diagnosis and treatment. Wrong treatment is also another economic burden. In addition, it was tried to create customer dependency by expressing that the consumer should always have Aspirin with them so that it can be used immediately during travel in case of illness. These practices in the past continue today.

Especially in mass media, information and advertisement about drugs have led to the unconscious consumption of drugs. It is known that all prescription or non-prescription medicines must be used in consultation with a doctor or pharmacist. In recent years, rational drug use studies have been carried out to raise awareness in the society. Although it is relatively effective, drug advertisements are free in many countries.

References

- Barthes, R. (1977). *Rhetoric of the image, image music, text*. Stephen Heath (trans. and ed). New York: Hill and Wang.
- Clow, K.E & Baack, D. (2007). *Integrated advertising, promotion, and marketing communications*. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Mahmut Yesari. (1928). Yolcu. *Resimli Ay*, 9-57, 30-33.
- Murty, K.K. (2008). *50 timeless scientists*. New Delhi: Pustak Mahal.
- Ogilvy, D. (1971). *Confessions of an advertising man*. New York: Ballantine Books.
- (1917). *New and Nonofficial Remedies*. Chicago: American Medical Association.
- (1927). *Resimli Ay*, 36-12, 43.
- (1927). *Resimli Ay*, 37-1, 48.
- (1927). *Resimli Ay*, 38-2, 46.
- (1927). *Resimli Ay*, 39-3, 47.
- (1927). *Resimli Ay*, 40-4, 44.
- (1927). *Resimli Ay*, 41-5, 42.
- (1927). *Resimli Ay*, 43-7, 37.
- (1927). *Resimli Ay*, 44-8, 39.
- (1927). *Resimli Ay*, 45-9, 40.
- (1927). *Resimli Ay*, 46-10, 9.
- (1928). *Resimli Ay*, 47-11, 40.
- (1928). *Resimli Ay*, 48-12, 19.
- (1928). *Resimli Ay*, 53-5, 37.
- (1928). *Resimli Ay*, 54-6, 37.
- (1928). *Resimli Ay*, 55-7, 24.
- (1928). *Resimli Ay*, 56-8, 34.
- (1928). *Resimli Ay*, 57-9, 32.
- (1929). *Resimli Ay*, 1, 39.
- (1929). *Resimli Ay*, 2, 33.
- (1929). *Resimli Ay*, 3, 26.

- (1929). *Resimli Ay*, 4, 37.
- (1929). *Resimli Ay*, 5, 35.
- (1929). *Resimli Ay*, 6, 24.
- (1929). *Resimli Ay*, 7, 26.
- (1929). *Resimli Ay*, 8, 33.
- (1929). *Resimli Ay*, 9, 38.
- (1929). *Resimli Ay*, 10, 8.
- (1930). *Resimli Ay*, 11, 39.
- (1930). *Resimli Ay*, 12, 38.
- (1930). *Resimli Ay*, 1-2, 30.
- (1930). *Resimli Ay*, 3, 39.
- (1930). *Resimli Ay*, 4, 20.
- (1930). *Resimli Ay*, 5, 23.
- (1930). *Resimli Ay*, 6, 38.
- (1930). *Resimli Ay*, 7, 29.
- (1930). *Resimli Ay*, 8, 35.
- (1937). *Resimli Ay*, 17, back cover.
- (1937). *Resimli Ay*, 18, back cover.
- (1937). *Resimli Ay*, 19, back cover.
- (1937). *Resimli Ay*, 20, back cover.
- (1937). *Resimli Ay*, 21, back cover.
- (1937). *Resimli Ay*, 22, back cover.



**TRT REPERTUARINDA BULUNAN ELÂZİĞ- HARPUT VE
KERKÜK TÜRKÜLERİNİN MUKAYESESİ**
**COMPARİSON OF ELÂZİĞ-HARPUT AND KERKUK FOLK
SONGS İN TRT REPERTORY**

*Ahmet BENNE**

Özet

Bu çalışma ile TRT Repertuarında bulunan Elâzığ-Harput ve Kerkük türkülerinin mukayesesi yapılarak benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, TRT repertuarında bulunan 63 Kerkük türküsü ile 85 Elâzığ-Harput türküsünün makam, seyri, usulü ve formları incelenmiştir. Ayrıca her iki yöreye ait müşterek türkülerin makamsal yapıları, ses genişlikleri, güçlü sesleri ve seyir karakterleri açısından incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda iki yörenin türkülerinin makam, seyri, usulü ve formları açısından farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Elâzığ-Harput türkülerindeki makam ve usullerin, Kerkük türkülerine göre çok çeşitli olduğu görülmüştür. İki yörede en çok kullanılan seyir tipi inici-çıkıcı iken, en çok kullanılan form ise A+B formudur. Müşterek türkülerin makamsal yapıları, ses genişlikleri, usulleri ve seyir karakterleri incelendiğinde, her iki yöre arasında farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Sonuç olarak her iki yöreye ait farklılıklar söz konusu olsa da benzer türkülerin aynı kökenden gelen toplumlar tarafından devam ettirilmesi önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kerkük müziği, Harput-Elâzığ müziği, Türküler, Benzerlikler, Farklılıklar

Abstract

In this study, the similar and different aspects of Elâzığ-Harput and Kirkuk folk songs in the TRT Repertoire were tried to be determined by comparing them. In this context, the mode, course, method and forms of 63 Kirkuk folk songs in the TRT repertoire and 85 Elâzığ-Harput folk songs in the TRT repertoire were examined. In addition, examinations were made in

* Doktora Öğrencisi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Ankara /Türkiye
ahmetbenne@gmail.com ORCID: 0000-0002-1741-159X

terms of modal structures, vocal widths, strong voices and musical characteristics of the common folk songs belonging to both regions. As a result of the examinations, it was found that the folk songs of the two regions differ in terms of mode, course, method and forms ($p < 0.05$). It has been seen that the makams and methods in Elâzığ-Harput folk songs are very diverse compared to Kirkuk folk songs. While the most used navigation type in the two regions is descending and ascending, the most used form is the A+B form. When the modal structures, vocal widths, strong voices and musical characteristics of the common folk songs were examined, it was found that there was no difference between the two regions ($p > 0.05$). As a result, although there are differences in both regions, it is thought that it is important that similar folk songs are continued by societies from the same origin.

Keywords: Kirkuk music, Harput-Elazig music, Folk songs, Similarities, Differences

GİRİŞ

Irak ve Anadolu’da yaşayan Türkler, ayrı coğrafyalarda yaşamasına rağmen, ortak bir geçmişe sahip olması sebebiyle benzerlikler göstermektedir. Geniş bir coğrafya üzerinde yayılan Türk kültürünün yüzyıllar boyu gelişip, farklılıklar göstermesi beklenen bir gelişmedir (Öztürk, 2004). Türk topluluklarının coğrafyalarının farklı olması ve başka kültür ile yüzyıllardır beraber olmasına rağmen Türk topluluklarının kültür dokularında birçok benzerlikler söz konusudur.

Toplulukların dil, edebiyat ve tarih gibi kültür hazinelerinden biride şüphesiz müziktir. Çeşitli müzik yapılarının olması ve toplumda yaygın olması önemli bir kültürel değer olarak görülmektedir (Keskin, 2002). İcra edilen pek çok müzik, bir toplumun kimliğini oluşturan kültürün, çeşitli söz ve eserler yoluyla dışa vurumudur (Kaplan, 2005).

Nitekim Türk toplumunda kültürel özelliklerini en iyi yansıtan müzik türü türkülerdir. Türküler halkın içinde doğmuş ve gelişmiş olan bu müzik türü, o toplumun dilini, aynasını ve kimliğini oluşturmuştur (Ataman, 2009). Türküler, Anadolu’daki Türk dili kadar kendine özgü ve köklü bir yapıya sahiptir (Gazimahal, 2006). Eroğlu (2017) türkülerini Türk milletinin hafızası olarak ifade etmiştir. Türküler beşikte ninni, çocuklukta oyun, askere yaren, sevdalıya tercüman, düğünde neşe, tasada ortak ve mezarda ağıt gibi birçok neşe ve kederde Türk milletinin ömür boyu bir yoldaşı olmuştur (Vural, 2011).

Bir toplumun ortaya koyduğu yazılı ve sözlü eserler onların kökenini, tarihi ve kültürü hakkında bilgiler vermektedir (Şayhan,

2012). Türklerde türküler sosyal, siyasî ve kültürel hayatının bir parçası haline gelmiştir (Şayhan, 2012). Nitekim Türk toplumunda var olan türküler önemli bir kültür yapısını göstermektedir. Hatta Türkü kelimesinin Türkçe olduğu ve Türk kelimesine “î” eki getirilmek suretiyle Türk’e has, Türk’e ait anlamında “Türkî” olduğu, sonra da halk ağzında “türkü” şekline dönüştüğü görüşleri yaygındır (Sakaoğlu & Alptekin, 2006). Türklerin ezgili şiirleri çok eski çağlara dayanmakta olup, destansı ve mitolojik olaylarda geçtiği görülmüştür (Güven, 2012).

Türküler insanların sevgi, kahramanlık, ölüm, ayrılık, gurbet, doğal afetler gibi durumları yaşadığında duygu ve düşüncelerini belli bir ritimde ezgilemesi sonucu oluşmuştur (Terzibaşı, 1980). Bu nedenle de türkülerin en belirleyici özelliğinin anonim olması ve yörelerin farklı yorumlamaları ile icra edilmesidir (Eke, 2003). Bu anlamda, yörelerde söylenen türkülerin kendine has karakteristik özellikleri içermektedir. Ezgilerin melodik yapısındaki ritmik özelliklere de sahip olan motifler, makamsal yapı ve usul ile uyumlu bir şekilde ezginin yöresini ve türünü ifade ederler (Eke, 2003). Her yörede icra edilen türküler tavır ve ağız farklılıkları nedeniyle değişiklik göstermektedir.

Her yörenin kendine özgü bir tavrı vardır. Tavrı ise yörelere ait ezgilerin melodik ve ritmik yapılarının o bölgede yaşayan yerel sanatçılar tarafından icra edilmesinde kullanılan bir kelime olarak ifade edilmiştir (Çamgöz, 2011). Yörelerdeki, “ağız” farklılıkları da türkülerin otantiklik özelliğinde belirleyici unsurdur (Çamgöz, 2011). Tavrı ve ağız farklılıkları türkülerin bölgeden bölgeye değişmesine sebep olmuştur. Her yörenin kendine özgü farklı yapılarda türkülerin icra edilmesi zengin bir müzik mirasını doğurmuştur.

Kerkük yöresinde ise bunu fazlasıyla görmek mümkündür. Dünyanın en eski yerleşim merkezlerinden olan Kerkük, tarihten günümüze birçok medeniyete ve birçok millete ev sahipliği yapmıştır (Tebkaly, 2019). Kerkük şehrinin bu kozmopolit yapısı müzik kültüründe birçok farklılık görülmesine neden olmuştur. Kerkük şehrinin nüfus yapısı incelendiğinde çoğunluğunu türkler olduğu görülmekte olup, Yahudiler, Hristiyanlar, Kürtler ve Araplar’ da mevcuttur (Yalçın, 2016). Bu nedenle son zamanlarda özellikle de Irak’ta Türkmenler arasında müzik hayatında değişiklikler gözlenmektedir (Terzibaşı, 1980)

Irak’ ta yaşayan Türk’ lerde türkû kelimesinin yerine beste, şarkı, neşide, hoyrat kelimeleri kullanılmaktadır. Bu türkülerin konuları aşk, gurbet, ölüm, tabiat temalarını ele almakla birlikte meslek grupları ile ilgili türküler de bulmak mümkündür. Ayrıca Irak Bölgesinde olay veya kahramanlık türkülerine “şarkı” veya “neşide” adı verilmektedir. Kerkük türkülerinde kullanılan şekil özelliklerine baktığımızda yaygın olarak kullanılan nazım şekli manidir (Tebkjaly, 2019).

Türküleri ile anılan diğer bölgemiz ise Harput-Elâzığ yöresidir. Harput ve çevresinde yapılan kazı ve araştırmalara göre ilk yerleşim Paleolitik Çağ’a kadar inmektedir. Harput, ilkçağdan itibaren Anadolu’nun önemli yerleşim merkezlerinden biri olmuş, özellikle Urartulara, sonrasında Pers, Roma, Bizans, Selçuklular, Beylikler ve Osmanlılara ev sahipliği yapmıştır (Tebkjaly, 2019). Bu bölgenin kozmopolit geçmişi nedeniyle dünyanın en eski kiliselerinden olan Meryem Ana Kilisesi, Arap Baba, Fethi Baba gibi dini açıdan önemli yerlere sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından bu bölgenin geleneksel Harput müziğini devam ettirdiğini, kullanılan çalgıları, besteleri ile halen özgün özelliklerini sürdürdüğünü açıklamıştır (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018).

Aynı köke ve kültüre sahip olan iki Türk yöresi, Elâzığ- Harput ve Kerkük, kendilerine özgü türkû ve hoyrat usulüne sahiptir. Elâzığ- Harput ve Kerkük’te icra edilen müzik, kültürümüz ve varlığımızın temel göstergesidir. Bu hususta bahsi geçen yörelerimizin Türküleri ve Hoyratlarındaki makam, form, usul ve seyir başlıklar altında incelenmiştir. Kıyaslaması yapılan bu türküler arasında benzerlikler ve farklılıklar olabildiği ortaya konulmuştur. Yapılan inceleme ve analizler sonucunda gerekli kanıtlara varılarak izlenilmesi gereken hususlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Amacı

Bu çalışma ile Elâzığ- Harput ve Kerkük Türkülerinin makam, form, usul ve seyir gibi müzikal yapıları incelenmiştir. Her iki yörede söylenen türkülerin müzikal yapıları arasında benzerliklerin ve farklılıkların olup olmadığı gösterilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmaya benzer araştırmalar çok az olduğu için elde edilen bilgilerin literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.2. Evren ve Örneklem

TRT repertuarındaki Elâzığ-Harput ve Kerkük türküleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, TRT repertuarındaki 85 adet Elâzığ-Harput türküsü, 63 adet Kerkük türküsü ve her iki yörede müşterek olan 5 adet türküyü içermektedir. Bu çalışmada öncelikle TRT repertuarında bulunan ortak türküler incelenmiş, alan uzmanı olarak kabul gören kişilerle görüşmeler yapılarak, icracı kişilerle görüşülerek geleneğin yapısı hakkında bilgi toplanmıştır. Ayrıca, gerek Elâzığ-Harput, gerekse Türkmeneli-Kerkük müziği ile ilgili kaynaklar taranmıştır.

Ayrıca bu çalışmada her iki yöreye ait müşterek türkülerin (Beşiri Hoyratları, Divanlar, Kürde- Kürdi Hoyratları, Kesik- Kesük Hoyratları ve Muhallif – Muhalif Hoyratları) makamsal yapıları, ses genişlikleri, güçlü sesleri ve seyir karakterleri açısından incelemelere yer verilmiştir.

1.3. Verilerin Toplanması

Çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması tekniğine dayalı olacaktır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır.

Bu çalışmada veriler, araştırma tekniği açısından doküman inceleme yöntemine dayanarak elde edilmiştir. Belirlenen evren ve örneklem doğrultusunda TRT repertuarındaki türküler araştırmacının kendisi tarafından belirlenen ve ses türlerine uygunluğunu değerlendirebilecek nitelikte olan kıstaslar doğrultusunda tek tek incelenmiştir. Her bir türkü bu şekilde incelendikten sonra tüm veriler ve elde edilen bulgular çizelgeler halinde raporlaştırılmıştır.

1.4. Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Kaynak taraması tekniği ile elde edilen kaynak ve bilgilerin araştırmayı desteklediği düşünülmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerin doğru olduğu ve geleneksel halk müziğine ait notaların doğru ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. Belirlenmiş olan araştırma yöntemlerinin, veri toplamada ve yorumlamada etkili olacağı düşünülmektedir. Araştırmada seçilen örneklem, evreni yansıtmaktadır. Nitel ve nicel yöntemin kullanıldığı araştırmada seçilen örneklemin düzeyi kendi içinde tutarlıdır.

TRT repertuarında bulunan Elâzığ- Harput ve Kerkük yöresindeki benzer Türkü ve bazı hoyratlar ile sınırlıdır.

1.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS İstatistik 26 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Elâzığ- Harput ve Kerkük yöresine ait türkülerin makam, form, usul ve seyir başlıkları, söz konusu kategorik değişkenler olduğu için yüzde olarak ifade edilmiştir. İki yöre arasındaki türkülerin benzerlik yüzdeleri karşılaştırılırken ki-kare testi kullanılmıştır. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyi 0,05 değeri dikkate alarak gerçekleştirilmiştir.

2. BULGULAR VE TARTIŞMA

2.1. TRT Repertuarında Bulunan Kerkük ile Elâzığ-Harput Türkülerinin İncelenmesi

TRT repertuarında bulunan 63 Kerkük türküsü ile TRT repertuarında bulunan 85 Elâzığ-Harput türküsünün makam, seyri, usulü ve formları açısından benzerlik olup olmadığı araştırılmıştır.

TRT repertuarında bulunan 63 Kerkük türküsü ile TRT repertuarında bulunan 85 Elâzığ-Harput türküsünün makamları karşılaştırılmış olup Tablo 1’de gösterilmiştir. TRT repertuarında bulunan Kerkük türküleri ile Elâzığ-Harput yöresine ait türkülerin makamları arasında farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 1. TRT Repertuarında Bulunan Kerkük Türküleri ile Elâzığ-Harput Yöresine Ait Türkülerin Makamlarının Sayıları ve Yüzdeleri

Makamlar	Türküler		
	Kerkük türküleri	Elâzığ-Harput türküleri	Toplam
	N (%)	N (%)	N (%)
Beyati-Uşşak	9 (14,3%)	0 (0,0%)	9 (6,1%)
Çargâh	5 (7,9%)	4 (4,7%)	9 (6,1%)
Rast	8 (12,7%)	1 (1,2%)	9 (6,1%)
Segâh	4 (6,3%)	8 (9,4%)	12 (8,1%)
Hüseyni	11 (17,5%)	33 (38,8%)	44 (29,7%)
Saba	4 (6,3%)	2 (2,4%)	6 (4,1%)
Hüzzam	4 (6,3%)	0 (0,0%)	4 (2,7%)

Uşşak	3 (4,8%)	14 (16,5%)	17 (11,5%)
Beyati	13 (20,6%)	0 (0,0%)	13 (8,8%)
Hicaz	2 (3,2%)	9 (10,6%)	11 (7,4%)
Gülizar	0 (0,0%)	5 (5,9%)	5 (3,4%)
Pençgah	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (1,2%)
Basit suzinak	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
Mahur	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
Karcıgar	0 (0,0%)	2 (2,4%)	2 (1,4%)
Buselik	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
Çargâh, Beyati ve Şiraz	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
Hüseyini ve karcıgar	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
Segâh ve muhalif	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
Toplam	63 (100,0%)	85 (100,0%)	148 (100,0%)

Fisher's Exact Test= 69,12, $p < 0.05$, $p=0,00$

Kerkük türkülerinde 10 farklı makam görülmektedir. Kerkük türkülerinde en çok görülen %20,6 ile Beyati makamı iken, onu sırasıyla %17,5'i Hüseyini, %14,3'ü Beyati-Uşşak, %12,7'si Rast, %7,9' u Çargâh, %6,3'ü Segâh, Saba ve Hüzzam, %4,8'i Uşşak ve %3,2' si ise Hicaz makamıdır. Gülizar, Pençgah, Basit suzinak, Mahur, Karcıgar, Buselik, Şiraz, Karcıgar ve Muhalif Makamları Kerkük türkülerinde bulunmadığı görülmüştür.

Elâzığ-Harput türkülerinde 19 farklı makam görülmektedir. Elâzığ-Harput türkülerinde en çok görülen %38,8 ile Hüseyini makamı iken, onu sırasıyla %16,5'i Uşşak, %10,6'ı Hicaz, %9,4'ü Segâh, %5,9' u Gülizar, %4,7'si Çargâh, %2,4'ü Saba ve Karcıgar, %1,2' si ise Rast, Pençgah, Basit suzinak, Mahur, Buselik, Çargâh, Beyati ve Şiraz, Hüseyini ve karcıgar, Segâh ve muhalif makamıdır. Beyati-Uşşak, Hüzzam ve Beyati Makamları Elâzığ-Harput türkülerinde bulunmadığı görülmüştür. Her iki yörenin makam yapıları incelendiğinde Elâzığ-Harput yöresine ait makam çeşitliliğinin (19 makam) fazla olduğu görülmüştür. Kerkük yöresinde Beyati makamı en çok kullanılırken Elâzığ-Harput yöresine ait türkülerde Hüseyini makamı daha çok kullanılmıştır. Her iki yörenin türkülerinde ağırlıklı olarak Hüseyini makamı tercih edilmiştir.

TRT repertuarında bulunan 63 Kerkük türküsü ile TRT repertuarında bulunan 85 Elâzığ-Harput türküsünün seyirleri karşılaştırılmış olup Tablo 2’de gösterilmiştir. TRT repertuarında bulunan Kerkük türküleri ile Elâzığ-Harput yöresine ait türkülerin seyirleri arasında farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 2. TRT Repertuarında Bulunan Kerkük Türküleri ile Elâzığ-Harput Yöresine Ait Türkülerin Seyri Sayıları ve Yüzdeleri

Seyri	Türküler		Toplam
	Kerkük türküleri	Elâzığ-Harput türküleri	
	N (%)	N (%)	N (%)
Çıkıcı	28 (44,4%)	24 (28,2%)	52 (35,1%)
İnici	6 (9,5%)	20 (23,5%)	26 (17,6%)
İnici-Çıkıcı	29 (46,0%)	41 (48,2%)	70 (47,3%)
Toplam	63 (100%)	85 (100,0%)	148 (100,0%)

Pearson Chi-Square = 6,78, $p < 0.05$, $p=0,034$

Kerkük türkülerinde en çok görülen %46 ile inici-çıkıcı seyridir. Diğer seyirler ise %44,4’ü çıkıcı ve %9,5’ i ise inici’ dir. Elâzığ-Harput türkülerinde en çok görülen %48 ile inici-çıkıcı seyridir. Diğer seyirler ise %28’2’i çıkıcı ve %23,5’ i ise inici’ dir.

TRT repertuarında bulunan 63 Kerkük türküsü ile TRT repertuarında bulunan 85 Elâzığ-Harput türküsünün usulleri karşılaştırılmış olup Tablo 3’de gösterilmiştir. TRT repertuarında bulunan Kerkük türküleri ile Elâzığ-Harput yöresine ait türkülerin usulleri arasında farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 3. TRT Repertuarında Bulunan Kerkük Türküleri ile Elâzığ-Harput Yöresine Ait Türkülerin Usul Sayıları ve Yüzdeleri

Usulü	Türküler		Toplam
	Kerkük türküleri	Elâzığ-Harput türküleri	
12/8	8 (12,7%)	0 (0,0%)	8 (5,4%)
6/8	3 (4,8%)	0 (0,0%)	3 (2,0%)
10/8	37 (58,7%)	42 (49,4%)	79 (53,4%)
10/16	4 (6,3%)	0 (0,0%)	4 (2,7%)

4/4	6 (9,5%)	15 (17,6%)	21 (14,2%)
11/4 ve 13/4	1 (1,6%)	0 (0,0%)	1 (0,7%)
10/6	1 (1,6%)	0 (0,0%)	1 (0,7%)
2/4	1 (1,6%)	8 (9,4%)	9 (6,1%)
7/8	1 (1,6%)	0 (0,0%)	1 (0,7%)
5/8	1 (1,6%)	1 (1,2%)	2 (1,4%)
12/4	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
9/8	0 (0,0%)	5 (5,9%)	5 (3,4%)
6/8 ve 2/4	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
4/4 ve 9/8	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
6/4	0 (0,0%)	3 (3,5%)	3 (2,0%)
8/8 ve 5/8	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
4/4 ve 2/4	0 (0,0%)	2 (2,4%)	2 (1,4%)
5/8 ve 2/4	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
3/4	0 (0,0%)	2 (2,4%)	2 (1,4%)
8/8	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
4/4, 5/4 ve 7/4	0 (0,0%)	1 (1,2%)	1 (0,7%)
Toplam	63 (100%)	85 (100%)	148 (100%)

Fisher's Exact Test= 41,94, $p < 0.05$, $p=0,000$

Kerkük türkülerinde 10 farklı usul görülmektedir. Kerkük türkülerinde en çok görülen %58,7 ile 10/8 usulü iken, onu sırasıyla %12,7'si 12/8, %9,5'i 4/4, %6,5'i 10/16, %4,8' i 6/8, %1,6' sı ise 11/4, 13/4, 10/6, 2/4, 7/8 ve 5/8 usulüdür. 12/4, 9/8, 6/4, 8/8, 3/4, 5/4 ve 7/4 usulleri Kerkük türkülerinde bulunmadığı görülmüştür.

Elâzığ-Harpur türkülerinde 19 farklı usul olduğu görülmektedir. Kerkük türkülerinde en çok görülen %49,4'ü ile 10/8 usulü iken, onu sırasıyla %17,6'si 4/4, %9,4'ü 2/4, %5,9'u 9/8, %3,5'i 6/4, %2,4' ü 3/4, 4/4 ve 2/4, 6/8, %1,2' si ise 5/8, 12/4, 6/8 ve 2/4, 4/4 ve 9/8, 8/8 ve 5/8, 5/8 ve 2/4, 8/8, 4/4, 5/4 ve 7/4 usulüdür. 12/8, 10/16, 11/4 ve 13/4, 10/6 ve 7/8 usullerinin Elâzığ-Harpur türkülerinde bulunmadığı görülmüştür.

TRT repertuarında bulunan 63 Kerkük türküsü ile TRT repertuarında bulunan 85 Elâzığ-Harpur türküsünün formları

karşılaştırılmış olup Tablo 4’de gösterilmiştir. TRT repertuarında bulunan Kerkük türküleri ile Elâzığ-Harput yöresine ait türkülerin formları arasında farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Kerkük türkülerinde en çok görülen %57,1 ile A+B formu iken, onu sırasıyla %30,2’si B+A ve %12,7’si ise A formudur. A+B+C formu Kerkük türkülerinde bulunmadığı görülmüştür. Elâzığ-Harput türkülerinde en çok görülen %84,7 ile A+B formu iken, onu sırasıyla %11,8’i A ve %3,5’i ise A+B+C formudur. B+A formu Elâzığ-Harput türkülerinde bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 4. TRT Repertuarında Bulunan Kerkük Türküleri ile Elâzığ-Harput Yöresine Ait Türkülerin Formların Sayıları ve Yüzdeleri

Formu	Türküler		Toplam N (%)
	Kerkük türküleri	Elâzığ-Harput türküleri	
	N (%)	N (%)	
B+A	19 (30,2%)	0 (0,0%)	19 (12,8%)
A+B	36 (57,1%)	72 (84,7%)	108 (73%)
A	8 (12,7%)	10 (11,8%)	18 (12,2%)
A+B+C	0 (0,0%)	3 (3,5%)	3 (2,0%)
Toplam	63 (100,0%)	85 (100,0%)	148 (100%)

Fisher's Exact Test= 34,71, $p < 0.05$, $p=0,000$

2.2. Elâzığ – Harput ve Kerkük Yörelerinin Müşterek Türkülerinin İncelenmesi

Bu başlık altında her iki yöreye ait müşterek türkülerin (Beşiri Hoyratları, Divanlar, Kürde- Kürdi Hoyratları, Kesik- Kesük Hoyratları ve Muhalif – Muhalif Hoyratları) makamsal yapıları, ses genişlikleri, güçlü sesleri ve seyir karakterleri açısından incelemelere yer verilmiştir.

Elâzığ – Harput ve Kerkük yörelerine ait olan Hoyrat Usulleri ve Uzun Havalar dâhil olmakla birlikte ister ismen isterse melodik açıdan benzerliği olan 5 adet Hoyrat ve Uzun Hava usulü tespit edilmiştir. Tespit edilen türkülerin makamsal yapıları, ses genişlikleri, güçlü sesleri ve seyir karakterleri açısından arasında farklılık olmadığı görülmüştür ($p<0,05$).

Müşterek türkülerin makamsal yapılarının incelenmesi yapılmış olup, Tablo 5'te gösterilmiştir. Müşterek Kerkük türkülerinde 2 farklı makam görülmektedir. Müşterek Kerkük türkülerinde %80' i Hüseyini ve %20'si Rast makamıdır. Müşterek Elâzığ-Harput türkülerinde 4 farklı makam görülmektedir. Müşterek Elâzığ-Harput türkülerinde %40' i Hüseyini, %20'si Rast, %20'si Hüzam ve %20'si ise Muhayyer makamıdır.

Tablo 5. Müşterek Türkülerin Makamsal Yapılarının İncelenmesi

	Türküler		Toplam
	Kerkük türkülleri	Elâzığ-Harput türkülleri	
Makamlar	N (%)	N (%)	N (%)
Hüseyini	4 (80,0%)	2 (40,0%)	6 (60,0%)
Rast	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (20,0%)
Hüzam	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (10,0%)
Muhayyer	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (10,0%)
Toplam	5 (100,0%)	5 (100,0%)	10 (100,0%)

Fisher's Exact Test= 2,71, $p > 0.05$, $p=0,683$

Müşterek türkülerin seyirlerinin incelenmesi yapılmış olup, Tablo 6'da gösterilmiştir. Müşterek Kerkük Elâzığ-Harput türkülerinde 2 farklı seyir görülmektedir. Müşterek Kerkük türkülerinde %60' ı İnici ve %40' ise İnici-Çıkıcı seyridir. Müşterek Elâzığ-Harput türkülerinde %80' ı İnici ve %20' ise İnici-Çıkıcı seyridir.

Tablo 6. Müşterek Türkülerin Seyirlerinin İncelenmesi

	Türküler		Toplam
	Kerkük türkülleri	Elâzığ-Harput türkülleri	
Seyri	N (%)	N (%)	N (%)
İnici	3 (60,0%)	4 (80,0%)	7 (70,0%)
İnici-Çıkıcı	2 (40,0%)	1 (20,0%)	3 (30,0%)
Toplam	5 (100,0%)	5 (100,0%)	10 (100,0%)

Fisher's Exact Test= 2,71, $p > 0.05$, $p=1$

Müşterek türkülerin ses genişlikleri incelenmesi yapılmış olup, Tablo 7’de gösterilmiştir. Müşterek Kerkük ve Elâzığ-Harput türkülerinde 6 farklı ses genişliği görülmektedir. Müşterek Kerkük türkülerinde %20’ si 5 ses, %20’ si 7 ses, %40’ ı 11 ses ve %20’ si ise 12 ses genişliğindedir. Müşterek Elâzığ-Harput türkülerinde %20’ si 8 ses, %20’ si 9 ses, %20’ si 11 ses ve %40’ ı ise 12 ses genişliğindedir.

Tablo 7. Müşterek Türkülerin Ses Genişliğinin İncelenmesi

Ses genişliği	Türküler		
	Kerkük türküleri	Elâzığ-Harput türküleri	Toplam
	N (%)	N (%)	N (%)
5 ses	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 0 (10,0%)
7 ses	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (10,0%)
8 ses	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (10,0%)
9 ses	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (10,0%)
11 ses	2 (40,0%)	1 (20,0%)	3 (30,0%)
12 ses	1 (20,0%)	2 (40,0%)	3 (30,0%)
Toplam	5 (100,0%)	5 (100,0%)	10 (100,0%)

Fisher's Exact Test= 4,51, $p > 0.05$, $p=1$

Müşterek türkülerin usullerinin incelenmesi yapılmış olup, Tablo 8’de gösterilmiştir. Müşterek Kerkük ve Elâzığ-Harput türkülerinde 3 farklı usul görülmektedir. Müşterek Kerkük türkülerinde %40’ ı 4/4 usul ile ve %60’ ı ise ritme göre söylenmektedir. Müşterek Elâzığ-Harput türkülerinde %40’ 4/4, %20’ si 10/8 usulü ile %40’ ı ise ritme göre söylenmektedir.

Tablo 8. Müşterek Türkülerin Usullerinin İncelenmesi

Usuller	Türküler		
	Kerkük türküleri	Elâzığ-Harput türküleri	Toplam
	N (%)	N (%)	N (%)
4/4	2 (40,0%)	2 (40,0%)	4 (40,0%)
10/8	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (10,0%)
Ritimli	3 (60,0%)	2 (40,0%)	5 (50,0%)

Toplam	5 (100,0%)	5 (100,0%)	5 (100,0%)
---------------	-------------------	-------------------	-------------------

Fisher's Exact Test= 1,27, $p > 0.05$, $p=1$

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türküler bir toplumun duygu ve düşüncelerini ifade eden kültürel bir olgudur. Bu kültürel olgu tarihte yaşanan acı, keder ve sevinçlerin toplumun bulunduğu yöreye göre ifade edilmesi şeklinde oluşmuştur. Türküler Türk milletinin hafızası olarak ifade edilmiştir (Eroğlu, 2017). Geçmişten günümüze kadarki binlerce yıllık süreçte oluşan, insani her duygu ve düşünceyi en kısa, en anlamlı şekilde anlatabilen bir dil olarak görülmüştür (Küçükbezirci, 2006). Bu dil Türk toplumlarının duygu ve düşüncelerini anlatabildiği en güzel basit bir iletişim aracı olarak görülebilir. Nitekim Türk toplulukları farklı bölgelerde yaşasalar da aynı dini, örf ve adetleri paylaşan Türk topluluklarının sözlü kültür ürünlerinde benzerlikler söz konusudur. Bu benzerliklerin olması tabiatın doğası gereğidir.

Ancak bu benzerliklerin olması çok doğal bir sonuç iken, farklı coğrafya ve kültürlerin tesirleriyle meydana gelen değişikliklerin kültürlere yansması da çok doğal bir sonuçtur. Farklı bölgelerde yaşayan insanların toplumsal yapılarına ve toplumsal ilişkilere bağlı olarak, toplumun kültür yapısı devamlı bir değişim içinde olmaktadır. Sosyo-kültürel hayattaki devamlı değişim durumu, o toplumdaki müzik ürünlerine de yansımaktadır (Terzioğlu, 2000). Meydana gelen en önemli değişimlerin başında ise halk müziği gelir. Çünkü halk müziğinin bir parçası olan Türküler yaşayan kültürün unsurları olup, bir anlamda canlı varlıklardır. Türküler de canlı varlıklar gibi doğar, az ya da çok yaşar ve ölürler. Kimileri ise, toplumdan aldığı güç ile yüzlerce yıl varlığını koruyabilmektedir (Vural, 2011)

Bu çalışmada görüleceği üzere Kerkük ve Elâzığ-Harput bölgeleri farklı iki devletin aynı kökenli toplumlarının yaşadığı bir yöredir. Kerkük yöresindeki söylenen türküler ile Elâzığ-Harput bölgesinin de söylenen türkülerin benzer olduğu görülmektedir. Ancak toplumların sosyo-kültürel yapılarındaki değişimin türkülerde de yansması kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Bu çalışmada, Kerkük türkülerinin makam, seyir, usul ve form açısından Elâzığ-Harput türkülerine göre farklı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte müşterek türkülerin değişmeden kaldığı da gözlenmiştir.

Bu çalışmadan çıkarılacak en önemli sonuç her iki bölgede Türk kültürünü yansıtan türkülerin varlığı iki yöre için birer çimento vazifesi görmektedir. Yöre halklarının kardeşlik bağlarının sürdürülmesi için ele alınan bu kültürel değerlerin korunması ve devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmalara ek olarak her iki bölgede kapsamlı araştırmaların yapılması ve genç nesillere ulaştırılması önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Ataman, A. (2009). *Bu Toprağın Sesi – Halk Musikimiz*. İstanbul. Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Çamgöz, N. (2011). *Taşkent'ten Derlenen Türküler ve T.R.T. Repertuarında Bulunan Konya Türküleri İle Mukayesesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eke, M. (2003). Türk halk müziği ezgilerinde icra ve yorum. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. Malatya.
- Eroğlu, T. (2017). Türkü Nedir? *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 78-91.
- Gazimahal, M. (2006). *Anadolu Türküler ve Musiki İstikbalimiz*. İstanbul: Ötüken yayınları.
- Güven, M. (2012). *On bin yılın türküsü*. Ankara: Fenomen yayıncılık.
- Kaplan, A. (2005). *Kültürel Müzikoloji*. İstanbul: Önsöz Basım.
- Keskin, S. (2002). Milli Kültür unsurları (Türk Halk Kültürü Özel Sayısı). *Erdem Dergisi*, 615-620.
- Küçükbezirci, S. (2006). Konya Merkez Türküleri. Konya. *Konya Valiliği İl Kültür Müdürlüğü*, 11-12.
- Öztürk, O. (2004). *TRT Repertuarı'ndaki Kerkük Türkülerinin Tür ve Biçim Yönünden İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir.
- Sakaoğlu, S., & Alptekin, A. (2006). Anonim Halk Edebiyatı. *Kültür Bakanlığı Yayınları*. Türk Edebiyatı Tarihi.
- Şayhan, F. (2012). Kırım-Karay Türkülerinin Anadolu Türküleriyle Söz Benzerlikleri Açısından Mukayesesi. *Millî Folklor*, 94-104.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2018). *Harput tarihi kenti (Elazığ)*. <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-210797/harput-tarihi-kenti-elazig-2018.html>. adresinden alındı
- Tebkaly, A. (2019). *TRT Repertuarında Bulunan Elâzığ- Harput ve Kerkük Türkülerinin Mukayesesi ve Müzik Eğitiminde Kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzibaşı, A. (1980). *Kerkük havaları*. İstanbul: Ötüken yayınları.
- Terzioğlu, A. (2000). Türk Folkloru İçinde Halk Oyunları Oynayanların Psiko-Sosyal Özellikleri ve Oyunların Şahsiyet Gelişimine Etkisi. *İstanbul. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Vural, F. G. (2011). Türk Kültürünün Aynası: Türküler. *New World Sciences Academy*, 397-411.
- Yalçın, E. (2016). Kerkük'ün Nüfus Yapısını Değiştirmeye Yönelik Çalışmalar. *CTAD*, 137-166.



**GRIMM KARDEŞLER’İN “HANSEL VE GRETTEL”
ADLI MASALININ KORKU VE CİNSELLİK BAĞLAMINDA
ANALİZİ**

**ANALYSIS OF THE GRIMM BROTHERS' FAIRY TALE
"HANSEL AND GRETTEL" IN CONTEXT OF FEAR AND
SEXUALITY**

*Merve KARABULUT**

Özet

Yüzyıllar boyunca nesilden nesile aktarılan ve kültürel bir miras olan masallar ulusal ve uluslararası sözlü geleneğin birer ürünüdür. Edebî bir nitelik taşırlar ve ait olduğu kültürün de özelliklerini ortaya koyarlar. Tarihsel olarak belirlenemeyen bir zaman diliminde oluşan masalların farklı anlamlar taşıdıkları bir gerçektir. Ait olduğu toplumun yapısını ve o toplum içindeki insan ilişkilerini çözümleme bakımından masallar büyük öneme sahiptir. Alman edebiyatının en ünlü ve popüler olan Grimm Kardeşler’in masalları, başlangıçta didaktik ve eğitim amaçlı olarak görülse de Bruno Bettelheim masalları psikolojik ve psikanalitik açıdan ele alarak onlara yeni bir yön kazandırır. Uluslararası bir nitelik taşıyan Grimm Kardeşler’in ünlü masalı Hansel ve Gretel de bu bağlamda incelenmeye değer bulunmuştur. Burada, Bruno Bettelheim’in kuramından hareketle ele alacağımız masalda yer alan korku ve cinsellik kavramları incelenecektir. Bu kavramların psikolojik ve psikanalitik analizi yapılacak ve insan ruhu üzerindeki etkileri ortaya konacaktır.

Anahtar kelimeler: Masal, Psikoloji, Korku, Cinsellik, Çocuk

Abstract

Fairy tales, which have been passed down from generation to generation for centuries and are a cultural heritage, are products of national and international oral tradition. They have a literary quality and reveal the characteristics of the culture to which they belong. It is a fact that the fairy tales that were formed in a historically undetermined time period have different

* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Erzurum / TÜRKİYE
merve.karabulut@atauni.edu.tr ORCID: 0000-0002-2106-5941

meanings. Fairy tales are of great importance in terms of analyzing the structure of the society to which it belongs and of the human relations in that society. Although the fairy tales of the Grimm brothers, which are the most famous and popular in German literature, were initially seen as didactic and educational purposes, Bruno Bettelheim took the fairy tales from a psychological and psychoanalytic perspective and gave them a new direction. The famous fairy tale of the Brothers Grimm, Hansel and Gretel, which has an international character, was found worth examining in this context. Here, the concepts of fear and sexuality in the fairy tale, which we will deal with based on Bruno Bettelheim's theory, will be examined. Psychological and psychoanalytic analysis of these concepts will be made and their effects on the human psyche will be revealed.

Keywords: Fairy Tale, Psychology, Psychoanalysis, Fear, Sexuality, Child

GİRİŞ

İnsanlara doğdukları andan itibaren ölene kadar eşlik eden masallar, her ne kadar hayal ürünü olsalar da hem içerdiği mesajlar hem de gerçek yaşama izdüşümleri ile üzerinde önemle durulmayı hak etmektedir. Çocuklar ve yetişkinler için farklı algı ve anlamlara sahip olan masalların günlük hayatın bir parçası olduğu görülebilir. “Çocuklar, okul öncesi döneminde kendilerine anlatılan masallar aracılığıyla edebiyatla ilk karşılaşmalarını/tanışmalarını gerçekleştirir” (Şirin, 2000). Bu dönemde çocuklar için masallar büyük bir öneme sahiptir. Hatta masalların ebeveynleri ile arasındaki duygusal bağlantıyı sağlayan bir köprü işlevi gördüğü belirtilir. Boratav’a (1958) göre “masal önemli bir eğitim ve öğretim aracı olmasının yanı sıra çocukların hayatı algılama biçimini belirleyen temel unsurlardan birisidir.” Çocuklara ana dilinin kullanılma işlevlerini, bu dilin kıvraklığını, inceliğini ve zenginliğini gösteren masallar, Şimşek’e (2002) göre, “çocuğa anlatımın kuvvetlendirilmesi ve zenginleştirilmesinin yollarını öğretir.” Çocuğa yönelik hazırlanmış kitapların, çocukların karakter gelişimine önemli etkileri olduğunu belirten Sever (2008), “bireylerin, karakter özelliklerine uygun kitaplarla beslenmesi gerektiğine inanır.” Şahin’e (2011) göre “masalların eğitim sürecinde birçok işlevi olmakla birlikte en önemli işlevi, çocuklara sunulan iyi karakter örnekleriyle onların ruh dünyalarını geliştirmek ve çocukların kendi hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkabilmelerinin yollarını göstermektir.”

Çocukların ilgisini çeken edebiyat ürünlerinin en başı çeken masallarda (Şirin, 2000), yer alan mekân, çocukların oluşturduğu hayal evrenidir. Yetişkin birer birey olarak ilerleyen dönemde aramıza katılacak olan çocukların yüzü hep geleceğe dönüktür. Bundan dolayı da masalların, geçmişle değil gelecekle alakalı olduğu söylenebilir. Çocukluk döneminin gerçek dünyası olan masallar hayatın gerçeklerini hayallerle işler. “Kendilerini ve çevresini fark etmeye başladığı dönemde masal evreniyle iç içe olan çocuklar” (Bilkan, 2001) büyüleyici ve esrarengiz bir atmosferin içinde yer alırlar. Bu atmosferde gezen, eğlenen, öğrenen ve yaşama sevinci edinen çocuk özellikle masal kahramanlarıyla da özdeşleşir ya da onların davranışlarından etkilenir. Sever (2008) “çocukların kişiliklerinin oluşmaya başladığı bu dönemde, verilen rol modellerin önemine dikkat çekerek çocukların ruhsal dünyalarında ciddi problemlere neden olabilecek masallar anlatılmaması ya da okunmaması gerektiğini vurgular.”

Masalın gerçektışı dünyası ile çocuğun hayal dünyası birbirine çok yakın olduğundan, çocuk/çocukluk eşittir masal denilebilir. Çocukların masal dünyasındaki olaylarla hayal dünyalarında gelişen olaylar arasında bağlantı kurabildiklerini, hatta daha da ileri giderek masal kahramanları ile özdeşleştiklerini yukarıda belirtmiştik. Toplumların “çocukluk çağı” olarak nitelendirilebilecek masalların ilkel bir zihniyetle ancak zengin bir hayal gücü ile geliştiğinin altını çizmek gerekir.

Okuyana ve dinleyene keyif veren, fantastik bir dünyaya yolculuğu olanaklı kılan hem hayal hem de dış dünyamızda yaşadığımız olayları açığa vuran masallar, insan yaşamının bir parçasıdır. Öncelikle çocuklara hitap ettiği düşünülse de her yaşa uygun olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Bundan dolayı kendilerine çok yönlü inceleme ve araştırma olanağı sunmuştur. Sosyal bilimlerin vazgeçilmez bir inceleme ve araştırma alanı olan masallar, araştırmacıları her daim cezbetmiş ve hala da cezbetmeye devam etmektedir. En ünlü masal araştırmacıları olarak, 1910 yılında Finlandiya, Danimarka ve Almanya’daki masalları inceleyen Finli Antti Aarne’yi, Rus Vladimir Propp’u örnek vermek olanaklıdır.

1697 yılında masal derlemesi yayımlayan Fransız yazar Charles Perrault, derlemenin giriş bölümünde “belirli özelliklere sahip olmanın yararlı olduğunu, bu özelliklere sahip olmayanın da nasıl kötü sonuçlarla karşılaşabileceğini (Schödel, 2005, s. 39-40)” ifade ederek

masallarda verilen mesajlara dikkat çekmek ister. Masalların gerçekdışı ve fantastik olmadığını tam aksine gerçekleri yansıttığını belirten Bernd Wollenweber “hem toplumsal hem de kişisel ilişkilerde yansıtılan öğelerin gerçek çatışmaların ve şiddetin yansıması olduğunu, masalların basit bir şema ortaya koyduğunu yani toplumsal sınıfın en alt sınıfında ve en üst sınıfında olan kişileri belirttiğini ifade eder” (Schödel, 2005, s. 62-64). Arka planda vermek istediği iletilerle donatılmış olan masalarda zıtlıkların bir arada yer aldığı görülür. Olay örgüsünün içinde yer alan iyilik ve kötülük, merhamet ve acımasızlık aslında masal kahramanının mutlu olması için gerekenlerdir. Burada zıtlıkların içinde yer alan karşıtlığın uyumundan bahsetmek olanaklıdır. Masal bunların çatışması üzerine kuruludur. Her ne kadar ilk anda olumsuzluklarla karşılaşsak da hayatın doğasında yer alan ve olmazsa olmazı olan zıtlıkları masal içerisinde de anlamlandırabiliriz. Böylece umutsuzluğun karşısında umudun, korkaklığın karşısında cesaretin, kötülüğün karşısında iyiliğin neden yer aldığını idrak edebiliriz. Bu yolla masal kahramanı umuda ve cesarete sahip olmayı, iyiliğe ve mutluluğa giden yolu ve bir birey olarak olgunlaşmayı öğrenir. Tüm bunların olay örgüsünün vazgeçilmezi olduğuna da dikkat çekmek gerekir. Aslında masalarla verilmek istenen mesaj, insanın korkmadan ve inancını kaybetmeden olayların üzerine gitmesi gerektiği, böylece hayatın güzellikleri ve mutlulukları beraberinde getireceği düşüncesidir. Buradan hareketle masalların arka planda hem kültürel tarihi hem de psikolojik anlamlarla dolu olayları yansıttığı belirtilebilir.

1. GRIMM KARDEŞLER’İN MASALLARI

Hayal gücümüzü besleyen ve bizleri farklı dünyalara götüren masallar söz konusu olduğunda, akla ilk gelen Jacob ve Wilhelm Grimm Kardeşler’in masallarıdır. Masal koleksiyoncuları, hikâye anlatıcıları, dil ve edebiyat araştırmacıları Jacob ve Wilhelm Grimm, Avrupa kültür tarihinin en önemli kişilikleri arasında yer alır. Grimm Kardeşler 1807 yılından itibaren köy köy, kasaba kasaba dolaşp kendilerine anlatılan masalları derleyerek 1812 yılında “Çocuk ve Ev Masalları” adı altında bu masalları yayımlamışlardır. Bu eser bugün dünya edebiyatının en başarılı masal koleksiyonu olarak kabul edilir ve Avrupa’nın kültürel hazinesinin vazgeçilmez bir parçası ve dünyadaki çocukların en eski edebi deneyimlerinden biri olarak değerlendirilir. “Romantik dönemde yaşamış ve Heidelberg Romantik ekolünde etkin rol oynamış olan Grimm Kardeşler” (Akyıldız Ercan, 2020, s. 180) zamanında ilk kez çocuklara yönelik edebiyat büyük ilgi görür. Grimm

Kardeşler dışında Almaya’da bu zamanda etkin olan diğer yazarlar arasında Wilhelm Hauff, A.L.Grimm, E.M. Arndt, Friedrich Rückert sayılabilir.

Grimm Kardeşlerin masallarına bakıldığında anlatım tarzı göze çarpar. Grimm masallarının anlatım tarzıyla ilgili bazı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Onların ilham kaynağının sadece halk hikâyeleri değil, aynı zamanda din olduğu görülebilir. Grimm Kardeşler koleksiyoncu olmalarının yanı sıra bilim adamı ve araştırmacı olarak da edebiyat dünyasında yerlerini alır. Görevleri öncelikle halk masallarının mümkün olduğu kadar orijinal versiyonunu korumaktır, böylece " masala ait olmayan hiçbir öge masala eklenemez" (Brunken, 1990, s. 118). Ayrıca Grimm Kardeşlerin masallarında “yerel lehçeleri de koruduklarına tanık olunur” (Stručovská, 2014: 9). Masallarda dikkat çeken bir diğer nokta “basitlik ve anlatının amacıdır” (Brunken, 1990, s. 118). Her şeyden önce öğretici olması ve çocuklar için anlaşılır olması gereken masalların bu özelliğinin Grimm masallarında bulunduğu dile getirilebilir. Masalların kaynakları çok farklı olduğundan konuların çeşitliliği göze çarpar. Bir hayvanın başrol oynadığı (Kurbağa Kral veya Bremen Mızıkacıları), dini motiflerin yer aldığı (Marienkind), kahramanların zekâları veya şansları sayesinde kötülüğü yendiği (Hansel ve Gretel, Hans im Glück) masallar konu çeşitliliğini işaret eder. Her şeyin mümkün görüldüğü fantastik dünyaları anlatan masallarda, hayvanlar insanmış gibi konuşup hareket edebilir. Grimm masallarında devler, periler, büyülü insanlar, cüceler önemli bir rol oynar. Büyülü masal karakterleri, gerçek insanlar kadar kabul edilen gerçek dünyanın bir parçasıdır. Cansız nesneler bile Grimm masallarında karakter haline gelebilir. Grimm Kardeşler’in masallarına bakıldığında, hikâyenin başında ekonomik, psikolojik veya sosyal nedeni olan bir problem vardır. Genellikle aynı yapıyı takip eden Grimm masallarında çözülemez bir sorun kahramanı zorlar. Okur olay örgüsüyle tanıştırdıktan sonra, masal kahramanının bahsedilen sorunu çözme yolu anlatılır, ancak işleyiş yine de farklı olabilir. Bazı durumlarda kahramanın kendi inisiyatifini göstermesi gerekirken (On İki Kardeş), bazı durumlarda amaca doğaüstü güçlerin yardımıyla ulaşılır (Üç Tüy) ya da sadece pasif kalınarak sabırla çözüm beklenir (Uyuyan Güzel). Halk masalının zirvesinde düşman (ejderha, cadı, kıskanç Kardeşler veya üvey anne) yenilir ve hikâye genellikle mutlu bir şekilde son bulur.

Grimm Kardeşler'in masallarının, çocukların sorunlarını nasıl çözecekleri konusunda onlara birçok deneyim aktardığını ve yol gösterdiğini söyleyebiliriz. Çocuğun hayatını zenginleştirdiğini ve yetişkinlere de ilham verdiğini göz ardı etmemek gerekir. İnsanlar tarafından yaratıldıkları ve şekillendirildikleri için "Kendini kendi yapma" (Brunken, 1990, s. 118) özelliklerine sahiptirler. Bu geniş yelpazede bireyin gizli korkularını, problemlerini, umutlarını kısacası bilinçaltını yansıtan/açığa çıkaran ve onun zorluklarına çözüm önerecek olan bir masalla karşılaşılması olasıdır.

2. "HANSEL VE GRETTEL" MASALININ ANALİZİ

Eski zamanlardan beri insanların yaşamında yer alan masallar sadece bir eğlence aracı olarak kullanılmakla kalmamış, aynı zamanda insanlar onlarda gerçek yaşam için öğreti ve uyarı da bulmuşlardır. Masallardan iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlışı, güzeli-çirkini öğrenebildiğimiz gibi evrensel semboller, insani kavramlar, fikirler, temsiller ve bilinçdışının süreçleri hakkında da veri elde edebiliriz. Hayatımızda duyduğumuz ilk hikâyeler olan masallar çok basit anlatılmaları, heyecan verici bir olay örgüsü içermeleri ve bize net bir mesaj vermelerinden dolayı sadece genç dinleyicilerin ilgisini çekmekle kalmaz, aynı zamanda psikolojik ve psikanalitik açıdan incelemek isteyenlere de ilginç gelir. Masalları psikolojik ve psikanalitik açıdan bu kadar çekici kılan, yüzyıllar boyunca değişmeden kalan olay örgüsüdür. "İnsan elinden çıktığı düşünülecek olursa, masalların insanların içgüdülerini, dürtülerini kısacası insana ait unsurları yansıttığını görmek olanaklıdır" (Sarı, 2013, s.16). Masallar genel olarak insanın bilinçaltı tarafından yönetildiği, sezgilerine ve duygularına çok daha fazla güvendiği zamanlardan kalmadır. Bireylerin iç süreçlerini ve deneyimlerini yansıttığından, özellikle davranışları tercihen bilinçsiz güçler tarafından yönlendirilen kişilere hitap etmektedir. Dikkat çeken başka bir nokta masallarda yerel ve zamansal bilgilerin yokluğudur. Bu, hikâyenin genel karakterini ve geniş kullanım alanını vurgular. Masallarda ortak yerlerin kullanılması (orman, bir kale, bir mağara, bir ev) çocuğun kendi çevresine yansıtabileceği evrensel kavramlar olarak işlev görür. Masalda yer alan karakterler de genel bir karaktere sahiptir. Masalda bu karakterlerin isimleri geçiyorsa kahramanın tipik bir özelliğinden, giysisinden veya faaliyetinden türetilmiştir ya da Hansel ve Gretel gibi yaygın ve sık kullanılan isimleri temsil etmektedir. Bu özellikler "çocuğun kahraman

figürüyle kolayca özdeşleşerek bilinçdışı süreçlerin devreye girmesini sağlar” (Stručovská, 2014, s. 12).

Bruno Bettelheim, masalları mit ile karşılaştırarak onlara psikolojik açıdan yaklaşır. “Mit, insanın psişesinin (süperego) ahlaki kısmına hitap ederken ve "ideal" insanla birlikte çalışırken, masal, hayvani dürtüleri ve en ilkel ihtiyaçları da dâhil olmak üzere kişiliğin bütünlüğünü hesaba katar” (Bettelheim, 1991, s. 50-51).

Marie Louise von Franz, “mitlerde veya efsanelerde insan ruhunun temel formüllerinin başka kültürel materyallerle örtüldüğünü, oysa masalarda çok fazla bilinçli kültürel öge bulunmadığını ve bu nedenle insanların bilinçdışı tarafından daha erişilebilir olduğunu açıklar” (von Franz, 1998, s. 15).

Bu görüşlerden hareketle, halk masallarının psikolojik ve psikanalitik malzeme açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü içlerinde çok fazla bilinçdışı malzeme barındırırlar ve en ilkel insan dürtülerini sembolik bir biçimde yansıtır.

Masalların insan ruhu üzerindeki olumlu etkisi binlerce yıldır bilinmektedir. Masallar zor yaşam şartlarında insanlara teselli ve umut verdiği için psikolojik olarak yardımcı olmuştur. “Geleneksel Hindu tıbbı, halk masallarını akıl hastaları için terapötik bir araç olarak kullanmış; meditasyon yaparak ve halk masalının içeriği üzerinde düşünerek, engelli kişi barış ve umut elde etmeyi ve kendini bulma yolunu keşfetmeyi başarmıştır” (Bettelheim, 1991, s. 33).

Grimm Kardeşler’in en bilinen ve en popüler masallarından biri olan “Hansel ve Gretel” masalı, Bettelheim'a göre, “özellikle dört veya beş yaşındaki çocuklar için çekicidir” (Bettelheim, 1991, s. 22). Çünkü masalın kahramanları, çocuğun okul öncesi çağında mücadele ettiği benzer sorunları yaşamakta ve bu nedenle çocuk onlarla kolayca özdeşleşebilmektedir. Masalda her iki cinsiyetin de temsil edildiği görülür. Dişi kısım Gretel tarafından, erkek kısım ise Hansel tarafından temsil edilir.

“Hansel ve Gretel” adlı masalda ormanda iki çocuğu ve karısıyla birlikte yaşayan bir oduncunun hikâyesi anlatılır. Bu masalda babanın bir oduncu olarak seçilmesi rastlantı değildir. “Topraksız, fakir insanlar ekmeklerini ormandan sağlamak zorundaydılar” diyen Takamatsu (<https://core.ac.uk/download/pdf/230245347.pdf>) masaldaki bütün seçimlerin kasıtlı yapıldığının ve bunun belirli bir düzen içinde

olduğunun altını çizer. Masalda öz annelerinin nasıl ve ne zaman öldüğü hakkında hiçbir bilgi verilmeksizin, çocukların annesi öldükten sonra babalarının eve üvey anne getirdiği dillendirilir. Üvey anneleri ve öz babaları tarafından geçim sıkıntısı yüzünden ormana gönderilen ve aç kalan Hansel ile Gretel'in hikâyesine masalda yakından tanık oluruz. Ormanda kaybolan iki kardeş, şekerlemeden yapılmış bir evle karşılaşır. Çocuklar kendilerini kontrol edemeyerek eve saldırırlar çünkü masal bir kıtlık zamanında geçmektedir. İnsanların yaşadığı yerler nedeniyle yamyamlığın bazı kültürlerde yaygınlaşmış olduğu bilinen bir gerçektir. Aynı zamanda tekrarlanan yiyecek kıtlığı da insanlarda yamyamlık korkusunu tetiklemekte, dolayısıyla bu durum masallara da yansımaktadır. "Okur, bu durumun yansımaları "Hansel ve Gretel" masalında cadının erkek çocuğu yemeğe çalışması olarak görmektedir" (Bettelheim, 1999, s. 275). Masalın sonunda cadı Hansel'i besleyip yemeye çalıştığından Gretel onu ocağa itip yakar. Evden çıkarken değerli eşyaları yanına alan çocuklar evlerini bulduklarında üvey anneleri ölmüştür. Babalarıyla mutlu mesut bir yaşam sürmeye başlarlar.

Hem psikolojik hem de psikanalitik veriler ışığında ele alınan masal, gizli semboller açısından oldukça zengindir ve özellikle çocuklarda bilinçdışı psikolojik süreçleri ortaya koymaktadır. Maria Louise von Franz'a göre "masalları analiz ederken, hikâyenin başındaki ve sonundaki karakterlerin sayısını ve cinsiyetlerini dikkate almak gerekir" (von Franz, 1998, s. 31). İlk başta okur dört kişiyi tanır; iki erkek (Hansel ve baba) ve iki kadın (Gretel ve üvey anne). Böylece ilişki dengelidir, her iki cinsiyet de masalda eşit olarak temsil edilir. Bu denge halk masallarında çok özel bir durumdur. Hikâye ilerledikçe, cadı adında bir kadın figürü ortaya çıkar. Böylece hikâyenin kadın tarafı güçlenir. Pozitif bir kadın figürü Gretel tarafından, negatif bir kadın figürü ise cadı tarafından temsil edilir. Hansel de onların arasında kalan çocuk olur. Sonunda, üvey anne öldüğü için cinsiyet farkı yine çok belirgindir. Olumsuz kadın karakter olarak yer alan üvey anne ve cadının eş olduğunu belirtilebilir. Gretel, iki erkek figür arasında duran tek kişidir, ancak artık hepsi okur üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Masaldaki koşullara bakıldığında, masalın başında gündeme getirilen sorunu görebiliriz; "[...], yoksul bir oduncu ile karısı ve

bunların da biri oğlan, biri kız iki çocukları varmış”¹ (Çev. Şipal, 2006, s. 104) cümlesi ailenin yoksulluğunu ortaya koyar. Bu sorun, yaşanılacak olan tüm eylemlere neden olan temel noktadır. Eylemin çoğunluğu büyük bir ormanda gerçekleşir. “Derinlik psikolojisi teorisine göre, kaybolmanın kolay olduğu alan olan orman, bilinçdışını sembolize eder” (von Franz, 1998, s. 96). Hikâyede zamana dair neredeyse hiçbir belirti yoktur. Zamana dair tek ifade olay örgüsünde geçer; “[...] bir de o büyük kıtlık gelip ülkenin başına çullanınca, [...]” (Çev. Şipal, 2006, s. 104). “Masalda zamanın ve mekânın belirsizliği, bunların yokluğu kolektif bilinçdışına işaret eder” (von Franz, 1998, s. 30).

Burada ele almak istediğimiz korku ve cinsellik kavramlarına baktığımızda, korku kavramının farklı şekillerde ele alındığını ya da algılandığını söylemek olanaklıdır. Örneğin, “Sigmund Freud, korkunun doğuştan gelen bir şey olduğunu ve otomatik olarak ortaya çıkan sözde "ilk korku"nun doğumda zaten yaşandığını iddia ederken” (Michalčáková, 2007, s. 15-16), “bilişsel psikoloji, tam tersini yani insanların sorunlu bir durumu kontrol edilemez olarak algıladıktan sonra korku duygusunu geliştirdiklerini ifade eder” (Michalčáková, 2007, s. 20).

Korku temasının, iki kardeşi hikâyeye boyunca çeşitli biçimlerde yönlendirdiği açıktır. Başlangıçta çocuklar korkuyu hissederler çünkü ebeveynleri arasında çocukları karanlık ormanda bırakmaktan bahseden konuşmayı duyarlar. Gretel endişelense de hemen duruma çözüm düşünen Hansel tarafından teselli edilir; “Sen ağlama, ben bir çaresini bulurum” (Çev. Şipal, 2006, s. 105). Bu durumda kardeşlerin erkek tarafının güçlü, yol gösterici ve kızı koruyan taraf olduğu görülebilir. Anne-babanın tam aksidirler. Ebeveynlerin ilişkilerinde her şeye kadının karar verdiği, erkeğin ise zayıf, çaresiz ve itaatkâr olduğu belirgindir.

Bettelheim'a göre, çocuklar “[...] dünyayla bağımsız olarak yüzleşmenin zamanı gelmiş olmasına rağmen, anne babalarına tutunmaya çalışırlar” (Bettelheim, 1991, s. 22). Bettelheim bu duyguları kitabında “ayrılık kaygısı” olarak adlandırır. Okul öncesi çağındaki birçok çocuk, kendilerini ebeveynlerinden ayırmayı reddeder. Tanıdık

¹ “Hansel ve Gretel” adlı masal orijinal dilinden çalışılmıştır. Kitabın Türkçe çevirisi olduğundan alıntılarda Türkçe çevirisi verilmiştir.

ortamdan ayrıldıklarında ve kendilerine güvenmek zorunda kaldıklarında doğal kaygıyı hissederler. Tam da bu dönemde çocukların etraflarındakilerden özel bir motivasyona/ilgiye ihtiyaçları vardır. Doğal olarak korunmak ve kollanmak isteyen bu çocukların aile sevgisinden yoksun olduğu masalda da görülür. Hikâyede korku üvey annenin çocukları ormana bırakmak istemesiyle ortaya çıkar. Koruyan ve besleyen bir figür olan anne, çocukları ormana bırakmak istemesi ile aksi bir portreye bürünür. Ormana bırakılmak, çocuklar için terk edilmek, anneden ilk kopuş, birey olmanın daha da önemlisi artık bağımlı olmadıklarının bir göstergesidir. Çocukların ev dışındaki topluma ilk adımı atmalarını sağlama böylece gerçekleştirilir. Artık anneden bağımsız bireyler olarak kendi ihtiyaçlarını giderebilmelidirler. Çocukların en temel güdülerini sağlanmadığından, ormanda kendi yiyeceklerini bulmalı, kendi korunaklarını kendileri sağlamalıdır.

Korkunun başka bir biçimi olan açlık korkusu da masalda söz konusudur. Karanlıkta aç bir halde uyanan küçük çocuk, açlıktan ölme korkusu olarak yaşadığı korkunç bir reddedilme ve terk edilme korkusuna sahiptir. Hansel ve Gretel, “korkularını, kendilerini dışlamaktan korktukları ebeveynlerine yansıtarak onların kendilerini açlıktan öldürme planları yaptığına inanırlar” (Bettelheim, 1991, s. 183).

Ailenin durumu ortadadır; “Adam zaten ailesini zor geçindiriyormuş, [...], günlük ekmeklerini bile kazanamaz duruma düşmüş” (Çev. Şipal, 2006, s. 104). Babanın artık günlük ekmeğini kazanamadığı ifadesiyle ailenin yoksulluğu vurgulanmaktadır. Temel bir besin olan ekmeğin olmaması ne kadar zor bir durumla karşı karşıya kalındığını açıklar; “[...] açlıktan uyuyamayan çocuklar, [...]” (Çev. Şipal, 2006, s. 105) ifadesi bu durumu bir kez daha ortaya koyar. Yemek ve beslenme hikâyede çok önemli bir rol oynar. Bettelheim'a göre “çocuklar için tüm gıdanın kaynağı annedir” (Bettelheim, 1991, s. 183). Çocukların kendi annesi ölür ve üvey anne yeni rolüyle hiç özdeşleşmez. Çocuklara karşı hiçbir şey hissetmez, çocukları ormanda yalnız bırakmaya kararlı olması da bunu kanıtlar. Hikâyede ekmek eve dönüş yolunu bulma aracı olarak kullanılır. Fakat ekmeğin kuş tarafından yenilmesi, çocukların oral ihtiyaçlarına yapılan bir göndermedir. Bireyin duyduğu en büyük ihtiyacın beslenme olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ekmeğin ev ile anneyi sembolize ettiği söylenebilir. Bir bebek üzerinden örnek verirsek, bebeğin beslenme

açısından anneye muhtaç ve annenin bedenine bağımlı olduğunu görürüz. Bir müddet sonra anne, bebeğiyle bütün olmaktan çıkıp onu yavaş yavaş süttten keserek bireyselleştirmeye başlar. Çocukların ormana bırakılması yine bu noktada artık oral olarak anneye bağımlılıktan çıktıklarını, ekmeğin hazır yenen bir madde olmadığını aksine kazanılması gerektiğini gösteren bir hareket olarak değerlendirilebilir.

Şekerleme evinin önünde aç ve yorgun duran Hansel ile Gretel neredeyse kendilerinden geçerler. Evden yani anneden ayrılışın henüz tecrübesizliğinde olan kardeşler cadının sunmuş olduğu tatlı, renkli şekerleme evine kanarlar. Beslenme ihtiyacı duyan çocuklar anne tarafından ihanete uğramış olduklarını düşünerek hayal kırıklığı içerisinde dirler. Annenin tam aksine, ihtiyaç duydukları dünyayı sağlayan figür olan cadı bir çocuğun ilgisini çekebilecek ve onu kandırabilecek her türlü yiyeceğe, temiz çarşafllara, mis yataklara, kısacası bir anne korumasına sahiptir, bir başka deyişle, cadı bir anne figürü olarak bunların hepsini sağlayabilecek niteliktedir. “Ev, sözlü açgözlülüğü ve kişinin buna ne kadar çok şey vermek istediğini sembolize eder” (Bettelheim, 1991, s. 185). Çocuklar hiçbir korku hissetmeksizin ve yaklaşan tehlikeyi sezinlemeksizin hemen yemek yemeye başlarlar. "Kendini kontrol etme kaybı her zaman bilinçte bir düşüşe, ilkel ve hatta hayvan tepkisine geçişe yol açar" (von Franz, 1998, s. 105). Ancak ertesi gün bu durum tam tersine döner. İkinci defa anne figürü tarafından ihanete uğradıklarını düşünen çocuklar, ikinci bir hayal kırıklığı ile artık birey olma yoluna girerler ve bağımsız karakterler olduklarının bilincine varmaya başlarlar.

Doğal korkularını bastıran ve tamamen içsel özlemlerine yenik düşen çocuklar sadece beslenme açısından değil ev ihtiyaçlarını/barınmayı da karşılamak isterler. “İnsanın id tarafından gelen bu özlemi/dürtüleri, elbette yıkıcıdır, başlangıçta çok iyi gizlenmiş bir tehlikedir, daha sonra çocukları yemek isteyen cadı şeklinde vücut bulur” (Bettelheim, 1991, s. 186). Yenilme korkusu tamamen farklı bir boyuta ulaşır. Çocuklar her zaman aç kalacaklarından korkarken, şimdi tamamen farklı durumlar yaşarlar. Kendileri gıda olmamak için savaşmak zorundadırlar ve bu travmatik deneyim doğal olarak ruhlarını da etkiler. Hatta Gretel ziyafet için her şeyi hazırlamak zorunda kalır ve “Tanrı'dan onlara yardım etmesini ister” (Çev. Şipal, 2006, s. 113). Masalın özellikle insan hayatındaki en büyük korkularından biri olan ölüm korkusuna odaklanması dikkat

çeker. Bu hassas konunun ele alması çocuklar için çok önemli ve faydalıdır çünkü çocuklar bu sorunu sıklıkla bilinçaltında ele alırlar. Masal, çocuğa akıllı ve dikkatli davranmasını, bu şekilde davranırlarsa ölümün tehlikelerinin üstesinden gelebileceklerini ve hatta bunlardan kaçınabileceklerini telkin eder.

Cinsellik kavramına gelince masalda farklı semboller ve imalarla cinsellik kavramına gönderme yapıldığı görülebilir. Gerekli olmayan herhangi bir şey hikâyenin dışında bırakılır. O zaman masalda masumiyeti temsil ettiği varsayılan beyaz renkten birkaç kez bahsedilmesi gerekli olarak görülebilir; “[...] Benim küçük beyaz kedim var ya, [...]” (Çev. Şipal, 2006, s. 106), “[...] kar gibi beyaz sevimli ve sevimli bir kuş gelip konmuş.” (Çev. Şipal, 2006, s. 110), “[...] kar gibi çarşaf, ak pak yastıklar ve yorganlarla [...]” (Çev. Şipal, 2006, s. 111), “Ama şurada yüzen beyaz bir ördek var” (Çev. Şipal, 2006, s. 115). Saflığı ve masumiyeti temsil eden beyaz renk (<https://www.kisiselgelisim.com/renklerin-psikolojisi-beyaz-renk-ve-anlami>, Erişim Tarihi:30.09.2021) hayvanlar aracılığıyla verilir. Hikâyedeki hayvanlar önemli bir rol oynar. “Kuşlar genel olarak insanların sezgisini ve ruhunu sembolize eder” (von Franz, 1998, s. 54). Bettelheim'a göre “beyaz kuşlar (özellikle güvercinler) insanların süperegosunu temsil eder” (Bettelheim, 1991, s. 89). İnsan ruhunun bu kısmı, insanın hayatında uzlaşması gereken etik bir model olan ahlaki formül içerir. Duygular, dürtüler ve içgüdüler tarafından yönlendirilen ruhun id tarafı, daha sonra tam tersi olarak hareket eder. Bu iki parçanın etkisi ideal olarak dengelenmelidir. Masaldaki kuşlar Hansel ve Gretel'in bıraktığı ekmek kırıntılarını yiyip bu sayede onları büyük maceralara yönlendirir. Su kenarında çocukların karşıya geçmeleri için yardım eden ördek vardır. Kurtulmaları için onlara ipuçları verir. Yani masal hayvanların çocuklara yardım ettiğine dair mesajlar içerir. Dikkat çeken başka bir nokta, çocukların cadıyı cezalandırmak için yakmalarıdır. “Başka yolla cadı cezalandırılmaz mıydı?” sorusu akla gelirken, bu eylemden ötürü çocuklar suçlanmaz. Hikâyenin sonunda görünen beyaz ördek bu durumu açıklığa kavuşturur; çocukların masumiyeti ve eyleminin meşruiyeti beyaz ördek ile sembolize edilir.

İki cinsiyet arasındaki ilişkinin dengeli olmadığı masalın ilerleyen bölümlerinde cinsellik kavramıyla belirginleşir. Çocuklar cadıyla tanıştığında, yaşlı kadının bir şekilde Gretel ile rekabet ettiğini görmek olanaklıdır. Cadı Gretel'in sadece ona ve Hansel'e hizmet etmesini isterken, Hansel'i yemek ister. “Sonra [cadı] Gretel'e giderek

onu uyandırır ve bağırır: 'Kalk bakalım, miskin kız! Gidip su getir de kardeşine güzel bir yemek pişir! Ahıra kapattım onu, tıkinsın da semirsin biraz. Palazlanır palazlanmaz pişirip yiyeceğim çünkü" (Çev. Şipal, 2006, s. 112). Bu durum gizli bir cinsel özlem olarak yorumlanabilir. Cadı, çocuğun özlemine gidermeye hazır olup olmadığını belirleyebilmesi için çocuğa dokunmak ister. Kanıt olarak, vücudunun bir erkeğe benzeyen kısmını yani parmağını göstermesi gerekir. "Her sabah usulcacık ahıra gidip şöyle sesleniyormuş: "Hensel, şu parmaklarını uzat da bakayım, semirdin mi!" Hensel de her seferinde bir kemik parçası uzatıyormuş. Cadının gözleri iyi seçemediğinden, sanıyormuş ki uzatılan Hensel'in parmaklarıdır, onun bir türlü semirip palazlanmayışına akıl erdiremiyormuş" (Çev. Şipal, 2006, s. 112-113). Bunların yanı sıra cadının evinde yer alan ocak ve cadının bu ocakta yanan ateşte yakılması tam da cinsellik kavramı ile açıklanabilir. Oval şeklinde olan ocak kadınlığı, kadınsı sıcaklığı, kadın cinselliğini ve nihayetinde dişi rahmini sembolize eder. Steven S. Jones'un "The Innocent Persecuted Genre: An Analysis of Its Structure and Themes" başlıklı makalesindeki tespitlerine göre, cadıların yakılarak cezalandırılmasına doğrudan gönderme yapılırken, dolaylı olarak da ocak ve kadınlık sembollerine işaret edilir. Cadı tesadüfen ocağa itilmemiştir. Ocak burada toplumsal olarak da kadının alanına işaret eder. Başka bir bakış açısıyla, ocak aslında kadının toplumsal rolünün sınırlandırıldığı evin ve evin içindeki mutfakın bir parçasıdır. Cadı ait olduğu alana geri itilir. Bunu Hansel'in değil de kız kardeşi Gretel'in yapması ayrıca anlamlıdır. Kadın cinselliğinin ve doğurganlık sembolünün üstesinden nasıl geleceğini bilemeyen Hansel'in yerine Gretel bu durumun üstesinden gelir. Gretel'in bu davranışı kendi toplumsal konumunun güvenliğini garanti etmektedir, yani Gretel bir kadının yerini öğrenmiştir.

Hikâyede var olan bir başka cinsel yön, "çocukluğun temel sorunu olan Oidipus kompleksinin ifadesidir" (Bettelheim, 1991, s. 48). Oidipus kompleksi, çocuğun psikolojik gelişiminde üç ila beş yaş arasındaki bir aşamayı tanımlar. Bu süre zarfında çocuk, karşı cinsten ebeveyne karşı güçlü bir sevgi ve tersine, aynı cinsiyetten ebeveyn ile çok yoğun bir rekabet hisseder. Bu terim Yunan mitolojisinden gelir ve ilk olarak Sigmund Freud tarafından kullanılır. "Ödipal zorlukların üstesinden gelmeye çalışan çocuk kaygılarını kontrol altına alır, gerçekçi biçimde tatmin edilemeyen arzularını yüceltir ve arzu giderici

düşüncelerin yerini akılcıca davranışların alması gerektiğini öğrenir” (Bettelheim, 1991, s. 48).

Her iki çocuğun da bu kompleksten mustarip olduğu görülebilir ancak ebeveynlerle olan ilişkiler, çocuklar için rol modellerini başka yerlerde aramak zorunda kalacak kadar sağlam ve tatmin edici değildir. Gretel erkek kardeşine takılır. Hansel liderdir, koruyucudur ve Gretel ona güvenir. Hansel çocuğunu koruyan bir baba gibi davranır. Ayrıca Oidipus kompleksi aynı cinsiyetten ebeveyne karşı bir “mücadele” olarak da kendini gösterir. Şekerleme evinde iki kadın karakter rekabet eder. Bu rekabet, Oidipus çatışmasının bir ifadesi olarak da yorumlanabilir. Ancak Gretel, şekerleme evinde yaşadığı üzücü deneyim sayesinde kendini bu kompleksten kurtarır. Her iki kardeşi de kurtarmak zorunda olduğu için tüm sorumluluk ona geçer ve bu sorunu çözebilecek kapasitede olduğunu görür. Sonraki birkaç durumda, erkek kardeşiyle eşit gibi görünür ve Oidipus kompleksi ortadan kalkar.

Gretel'in kardeşi Hansel'in durumu ise daha karmaşıktır. Özellikle kendi ebeveynleri ona ve kız kardeşine neredeyse ihanet ettikten sonra, Hansel'in cadıdan daha fazla şüphelenmesi beklenir. Ama bilinçaltında annesinin rol modelini arar ve belki de bu yüzden şekerleme evinin kendisine rehberlik etmesine izin verir. Cadı başlangıçta çok hoş görünür, çocuklar için bir anneyi temsil eder, bu yüzden ne Hansel ne de Gretel onun büyüsünden kaçamaz. Bu travmatik deneyim, çocuğun kişiliğinin daha da gelişebilmesi için çok önemli olan Oidipus kompleksinin üstesinden gelmesine de yardımcı olur.

Korku ve cinsellik kavramları dışında masalda dikkat çeken başka bir nokta su sembolüdür/motifidir. Vaftizden cenin suyuna kadar geniş bir yelpazeye yayılabilecek olan su, çoğu zaman, gelişme, büyüme, yenilenme anlamları taşır. Daimî devinimi içinde sürekli yenilenen bir oluşum olduğundan, genellikle de su, seyahat ile özdeşleştirilir. Homer'de karakterin denizden eve dönüşü, Hz. Musa'nın suyu ikiye ayırması, Nuh tufanı ve daha birçok bilindik eserlerde karşılaşıldığı gibi kişinin içsel seyahatinde su aşılması ve geçilmesi gereken bir semboldür. Masalda da kardeşlerin suyu birlikte değil ayrı ayrı geçmesi artık iki ayrı kişilik olduklarının ve benlik gelişimlerinin suyu geçme ile tamamlandığının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Tüm bu olanlardan sonra çocukların yeniden eve varmaları ise tekrar başa dönme değil, yeni bir başlangıca adım atmadır.

Eve gelen çocuklar artık anneye veya eve bağımlı bireyler değildir. İki ayrı insan/birey olarak aile üyesi olma evresine girmişlerdir. Ekmek artık onların sadece yiyebilecekleri değil, üretebileceği de bir nesnedir. Ev sadece yaşayacakları değil, paylaşacakları ve katkıda bulunacakları bir kavramdır.

Sonuç

Çocuklara yavaş yavaş gerçeği tanıtmak/göstermek için bir araç olan masallar, ayrıntılarla gizlenmiştir. Belki de belirli bir korku derecesi çocuğa aşıl原因arak kaçınmaları gereken tehlikeler konusunda çocuklar uyarılmıştır. “Hansel ve Gretel” masalı da çocuğu kaygı dolu hayal gücünü keşfetmeye teşvik ederek sadece anlatılan gerçek tehlikeleri değil, var olmasından korkulan abartılı tehlikeleri de yenebileceğine dair çocuğa güven aşılar.

Masal boyunca aileleri ile çeşitli ilişkiler içinde bulunan çocuklar, kimi zaman ölüme terk edilir, kimi zaman ise vicdan azabı içinde babaları tarafından yolları gözlenir. Bilinmeze ve karanlığa açılan bir kapı ve bilinenden uzaklaşmanın da bir sembolü olarak masalda karşımıza çıkan ormanda, tek başlarına bırakılan çocuklar cadiya karşı verdikleri savaşı kazanarak, görevlerinin üstesinden gelirler ve gelişim sürecini tamamlayarak, yeni bir insan olma yoluna girerler. Kazandıkları savaşla gelişim sürecini tamamlayan ve yeni bir insan olduklarını gösteren çocuklar gam ve kederden kurtulup mutluluk içinde yaşamaya başlarlar.

Kötülüğü ve iyiliği simgeleyen motifler üzerine kurulu olan bu masal (üvey anne motifi, orman motifi ve ormanın derinliklerindeki ev motifi, su motifi vb...) aslında Orta Çağ'da Avrupa'yı vuran kıtlığın trajik hikâyesidir. “Hansel ve Gretel” masalı iki kardeşin birbirlerini kurtarmak için iş birliği yaparak ortak çalışmaları sayesinde mutlu sonla biter. Çocuğu, yaşlılarının desteğini alması ve birlikte çalışmaları için yönlendiren bu masalın, oral ve ödipal sorunlar yüzünden maceraya sürüklenen çocukların, mutluluğu dışarıda bulamadığı, bu dönemin atlatılması için ebeveynlerle iyi ilişkiler kurulması gerektiği mesajını verdiğini söyleyebiliriz.

Güvenliği sağlayan iki temel kavram anne ve baba iken, anne dışında bir kavram olan üvey anne tehlike arz eder. Masal ve günümüz anlatımlarında üvey anne figürünün hep tekinsiz ve tehlikeli olması bununla bağlantılıdır “Annelikle özdeşleştirilen tüm olumlu özellikleri

tersine çeviren üvey annenin" (Tatar, 1987, s. 141) de kötücül dürtü ve içgüdüleri temsil ettiğini ve masallarda da açıkça aynı görevi üstlendiğini belirtebiliriz. Nitekim her şeyi üvey anne ile birlikte yapan babanın, sırf öz olduğu için yine de affedildiğine hatta çocuklar eve döndüklerinde bile babalarını sorgulamadıklarına tanık oluruz.

Çocuklara sadece psikolojik açıdan yardımcı olmakla kalmayan, aynı zamanda çocuğun kişiliğini, kelime dağarcığını, kültürel algısını ve ahlaki düzeyini geliştiren masalların açık ve örtülü anlamlar barındırdığını bu masal analiziyle bir kez daha görmek olanaklıdır. Masalların hem çocuğun hem de yetişkinin karmaşık zihnine uzanabildiği, tüm seviyelere eş zamanlı hitap ettiği açıktır. Çocuğun iç dünyasını zenginleştirmede bu kadar başarılı olan masalların derin anlamları sayesinde psikolojik ve duygusal yaşama hizmet ettiğinin de altını çizmek gerekir. Masalların psikolojik anlam ve etkisinin yanı sıra sanat eserleri olarak da araştırılmaya değer olduğunu, kültürel mirasımızın masallarla dile getirildiğini ve bu yolla çocuğun zihnine yerleştiğini vurgulamak istiyoruz. Çocuğun kaygılarına yön veren ve ona güven aşılayan masalların içinde barındırdıkları açık ve örtük anlamlar sayesinde, çocukların zorlukların üstesinden gelmenin olanaklı olduğuna inanmaları bu masal incelemesiyle de somutlaştırılmıştır.

Kaynakça

Birincil Kaynaklar

Grimm, Jacob, Wilhelm. (1989). *Kinder- und Hausmärchen*. Band 1. Berlin: Aufbau-Verlag.

İkincil Kaynaklar

Akyıldız Ercan, C. (2020). *Örnek Masal Çözümlemesi ile Halk ve Sanatsal Masal Arasındaki Farklılıklar*. Doğu Esintileri. (12), 175-191.

Bettelheim, B. (1991). *Kinder Brauchen Märchen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Bettelheim, B. (1999) "*Hansel and Gretel*". *The Classic Fairy Tales*. Maria Tatar ed. Harvard University. 273-280.

Bilkan, A. F. (2001). *Masal Estetiği*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Boratav, P. N. (2006). *Az gittik uz gittik* (9. basım). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Brunken, O. (1990). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler Verlag.

- Grimm, J. Und W. (2006). *Grimm Masalları*. .(Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: YKY Yayınları
- Michalčáková, R. (2007). *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal.
- Schödel, S. (2005). *Märchenanalysen*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Stručovská, J. (2014). *Die Märchen der Brüder Grimm. Eine psychologische Analyse*. Jihočeská Univerzita V Českých Budějovicích Filozofická Fakulta Ústav Česko-Německých Areálových Studií A Germanistiky
- Sarı, A. (2013). *Grimm Masalı 'Balıkçı ve Karısı'nda Ilsebil Adlı Kadın Figürün Tanrı Olma Arzusu (Bir Deusmorfizm Kazısı)*. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 1 (1), 7-19
- Şahin, M. (2011). *Masalların Çocuk Gelişimine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Millî Folklor, 89, 208-219.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tatar, M. M. (1987). *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton: Princeton University Pres.
- von Franz, M. L.(1998). *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.
- İnternet Kaynakları**
- Noriko Takamatsu, Grimms Märchen “Hänsel und Gretel” in sozialanthropologischer Sicht, Erişim Tarihi:30.09.2021
<https://www.kisiselgelisim.com/renklerin-psikolojisi-beyaz-renk-ve-anlami>) Erişim Tarihi:30.09.2021



**THORSTEN BECKER'İN "SAYIYLA GALİP" ROMANINDA
MANKÜLTÜRLERARASILIK
INTERCULTURALISM IN THORSTEN BECKER'S NOVEL
"VICTORY WITH NUMBERS"**

*Merve KARABULUT**

Özet

Alman Yazar Thorsten Becker'in 2004 yılında yayımlanan "*Sayıyla Galip*" adlı romanı, Doğu/Türk kültürünü (Türkiye'yi ve göç konusunu) Alman perspektifinden aktaran önemli bir eser niteliği taşır. Roman, Avrupa ve Türk kültürünü karşı karşıya getirmesinin yanında, Alman bir yazar tarafından Türkleri ve zihniyetlerini empati yoluyla anlaşılır kılmaya olanak tanır. Ayrıca roman doğu ve batı kültürünün karşılaştırılabilmesi için de bir fırsat sunar. Kültürel çeşitlilik, yabancı kültürlerle olan ilgiyi arttırdığından, bu ilginin yansıdığı edebiyat alanı da başka kültürleri tanıtmak için bir araç olarak görülebilir. Kimlik sorunu/Ötekilik gibi konuları bünyesinde barındıran kültürlerarası çatışmanın görüldüğü bu roman, Türk kültürünün öteki olarak nasıl değerlendirildiğini görme fırsatı sunar.

Becker, Alman bir yazar olarak farklı milliyetten insanları, kültürleri, izlenimlerini yansıtır ve empati yolu ile Türkiye/Türk izlenimlerini ele alır. Kendi izlenimlerini/değerlendirmelerini, Doğu izleği, Öteki olma gibi konular kapsamında birleştiren Becker, çok kültürlü toplumlarda büyük önem arz eden ve kültürlerarası bir nitelik taşıyan eser yaratabildiğini gösterir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarasılık, Doğu İzleği, Kültürel Çatışma.

Abstract:

German Author Thorsten Becker's novel "Galib with Numbers", published in 2004, is an important work that conveys Eastern/Turkish culture (Turkey and immigration) from a German perspective. The novel, besides bringing European and Turkish culture face to face, allows a German writer to make Turks and their mentality understandable through empathy. In addition, the novel provides an opportunity to compare eastern and western

* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Erzurum / TÜRKİYE
merve.karabulut@atauni.edu.tr ORCID: 0000-0002-2106-5941

cultures. Since cultural diversity increases the interest in foreign cultures, the field of literature, in which this interest is reflected, can be seen as a tool to promote other cultures. This novel, in which there is an intercultural conflict that includes issues such as identity problem/Otherness, offers the opportunity to see how Turkish culture is evaluated as the other.

As a German writer, Becker reflects people of different nationalities, cultures, impressions and deals with Turkey/Turkish impressions through empathy. Combining his own impressions/evaluations within the scope of themes such as the Eastern theme and being the Other, Becker shows that he can create a work that is of great importance in multicultural societies and has an intercultural quality.

Keywords; Interculturalism, Pursuit of Eastern, Cultural Conflict.

Giriş

Orta Çağ'dan beri, Batı edebiyatının eserlerinde birçok yönüyle ele alınan Doğu anlayışlarında korkunun yanı sıra coşku da yer alır. Doğu, bazı kültürel çağlarda ilgi uyandırmış, 18. ve 19. yüzyıllarda da Almanların yeni kazanımlar elde edebileceği bir yer olarak görülmüştür. Alman edebiyatına bakıldığında Doğu referanslarının geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülebilir. (Goer-Hofmann 2008:7-11)

Yüzyıllar boyunca Doğu'ya hem ilgi hem de bakış açısı farklılık gösterdiğinden, çok farklı Doğu tasavvurları ortaya çıkar. (Heinrichs 2011: 59) Dolayısıyla Avrupa ve Türkiye arasında yaşananların, edebi imajları şekillendirdiğini ve Türk algısını etkilediğini söylemek olanaklıdır.

Türk yazarlar ya da Türk kökenli Alman yazarlar, kişisel deneyimlerine dayanarak, Türkiye'yi çağdaş Alman edebiyatında ortak bir konu haline getirir. Günümüzde çok kültürlü bir yapıya sahip olan Alman toplumu için kültürlerarasılık kavramı önemli bir konuma sahiptir. Bu durum edebiyat alanında da kendisini gösterir. Bu çerçevede içerisinde Thorsten Becker, Türkiye'yi, Türkleri ve onların tarihini, kültürünü ve dinini ele alan bir Alman yazar olarak öne çıkar.

Becker, hem mantalite açısından hem de coğrafi açıdan farklı dünyalarda yaşayan insanların bakış açısını bir araya toplayarak, farklı kimlikleri karşı karşıya getirir. Becker'in "Sayıyla Galip" adlı romanı, Avrupa süper tüy sıklet şampiyonası unvanı için mücadele eden roman kahramanı Nasrettin Öztürk ile Fransız Marcel Sandol'un boks maçıyla başlar. On iki rauntluk mücadelenin konu edildiği romanda,

boks ringindeki karşılıklı vuruşlar romanın dış anlatı çerçevesini oluşturur. Bu çerçevenin içerisinde Alman-Türk kahramanın hayatına, Anadolu'da yaşayan atalarının hikâyesine ve Türk tarihine yer verilir. Yüzyıllar boyunca Avrupa'ya karşı savaşan Osmanlı İmparatorluğu ele alınırken, asıl vurgulanmak istenen, insanın başka/yabancı bir insanın karşısında yer aldığı gibi, kültürel kavramların da birbirinin karşısında yer aldığıdır.

Becker'in, romanında Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin gündelik kültürünü, Türk tarihini, siyasetini ve dinini ele alarak, Türkiye'nin çeşitli yönlerini yansıtan bir Doğu imajı çizmeye çalıştığı söylenebilir. Burada yer alan yabancılik/ötekilik kavramı aslında kültür bilimsel çalışmaların ana hatlarını oluşturur. 21. Yüzyılın kültürbilimsel kuramının anlayışında çok kültürlülük ve coğrafi özellikler, farklı kimlikler, farklı yaşam tarzları, fikirler, kurallar ve değerler sistemi yer alır. Becker de bu ana hatları ve parçaları yoğun bir biçimde irdeler. Özellikle de İslam konusunu ele alır.

Becker, kendilerine yabancı bir ülkeye ait olan kültürle, aralarında mekânsal değil, toplumsal bir mesafenin olduğunu anlatmaya çalışır. Türk misafir işçileri ve kültürlerini kendi tarzında tasavvur eder ve romanda işler. Barbara Frischmuth'un eserlerinde olduğu gibi, Becker'in bu romanında da daha çok yabancının yerliye bakış açısını ve yerli olanın da yabancıya bakış açısını görmek olanaklıdır (Valentin 2007: 108-109). Yabancı bir çevre ve bu çevreye yabancı olma durumuyla, kültürel bir tartışma söz konusudur. Türk kültürü ve tarihi ile yoğun bir şekilde meşgul olan Becker, potansiyel bir kültürlerarasılık için uygun bir temel sunar. Yabancı bir kültürü algılayarak/içselleştirerek, üretim koşulları ve niyetleri farklı kültürlerle uğraşmayı ve kültürel sınırları aşmayı içeren kültürlerarası bir eser (Mecklenburg 2009: 32) ortaya koyar.

Çağdaş Alman Edebiyatının önemli yazarlarından birisi olan Becker, bu eseri ile hem Batı edebiyatında hem de Doğu edebiyatında dikkat çeker. Batı/Doğu, Hristiyanlık/İslamiyet, ötekilik/yabancı, aidiyet/ kimlik gibi konuları ele alır. Çok kültürlülük konusunu derinlemesine ele alır ve bu edebi başarısı için övgüye değer bulunur. Edebiyat bilimci Michael Hofmann, artık Alman-Türk edebiyatının bir kenara bırakılarak, "Alman-Alman" edebiyatına tekabül eden Becker'in bu romanının önemini vurgular. (Hofmann 2008: 215-219) Dirk Fuhrig de, çağdaş edebiyatta Almanya'daki Türk 'misafir

işçilerin' yaşamının ve kültürünün bu kadar kapsamlı betimlendiği, aydınlatıldığı ve genişletildiği başka bir roman daha olmadığını (Fuhrig 2004) söyleyerek çağdaş Alman edebiyatında romana özel bir yer ayırır. Eleştirmen Bartmann, Türk tarihi ve Nasrettin'in şampiyonluk mücadelesinin dönüşümlü olarak anlatıldığı bu eserde, ülkenin İslamlaştırılmasından başlayan ve Atatürk reformlarına kadar uzanan Türk tarihini, romanın "ana parçası" olarak tanımlar ve bu malzemenin Becker tarafından edebi bir şekilde ele alınmasını ve anlatımdaki tutumunu (eğlenceli, ironik ve şakacı) takdir eder (<https://www.perlentaucher.de/buchthorsten-becker/sieger-nachpunkten.html#reviews>. Erişim Tarihi: 12.11.2021). Dirk Fuhrig de Becker'in son derece özgün, esprili ve zeki bir anlatıcı olduğunu ve aynı zamanda klişelerden tamamen uzak durduğunu belirterek, bu romanın "çağdaş edebiyatın zekice yazılmış ve tasarlanmış bir parçası" olduğunu ifade eder (<https://www.perlentaucher.de/buchthorsten-becker/sieger-nachpunkten.html#reviews>. Erişim Tarihi: 12.11.2021). Avusturya'nın önde gelen günlük gazetelerinden olan "Die Presse" de Barbara Frischmuth'un Becker ve onun anlatım tarzı ile ilgili söyledikleri buna örnek verilebilir (Frischmuth 2004). Yazar olarak sınırları aşan/sınır tanımayan Becker'in, kültürbilimsel çalışmalar için edebiyatı araç yaptığı söylenebilir. Çünkü edebiyata toplumlararası/ülkelerarası bir işlev yüklemek amacıyla yabancı kültürleri tanıtmaya yoluna gider. Edebiyatın en iyi anlamda armağan ettiği şeyin yönlendirme olduğunu, okuyucuyu anlatının konusuna yönlendirdiğini ve bir çatışma durumu söz konusu olduğunda muhtemelen ilk önce gerek duyulan olduğunu (Frischmuth 1999: 63) belirten Frischmuth'un bu düşüncelerinin Becker için de geçerli olduğunu söylemek olanaklıdır. Becker, işlediği konular ile edebiyatın bu işlevini açığa çıkarır. Kültürel bellek açısından edebiyatın canlı tutma/unutturmama işlevi bir anlamda Becker'in bu romanında somutlaştırılır. Her iki kültürde de canlı tutulan kültürlerarasılıkta aktif bir etkileşim söz konusudur. Kültürel belleği de olumlu anlamda etkileyen bu etkileşim, toplumlar arasında var olan ilişkilere derinlemesine bir bakış açısı getirir, bunların edebiyatına nasıl yansıdığını ve belirli bazı ilişkilerin nasıl şekillendiğini görme fırsatı da sunar. Buradan hareketle, ilk olarak kültürlerarasılık kavramı ele alınacak ardından bunun eserdeki yansımalarının izini sürmek üzere "Sayıyla Galip" adlı romanın analizine geçilecektir.

Çalışma, günümüz Alman Edebiyat dünyasında kültürlerarasılık bağlamında öne çıkan “Sayıyla Galip” adlı bu romanın, empatik bir tutumla farklı kültürler arasındaki ilişkilerin çeşitli yönleriyle ele alınması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, metne içkin (werkimmanent) ve metni aşkın (werktranszendental- yazara ve okura dönük eleştiri) yöntem bir arada kullanılacaktır.

I.Kültürlerarasılık

Toplumu yansıtan bir mihenk taşı olan kültür kavramı, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir olgudur. Kültürün tek bir tanımı olmamakla birlikte, Türk Dil Kurumu’na göre; *“Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü”* (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla kültür, özünde insanın bilgisini ve değerlerini taşıyan sanatsal bir ifade olarak değerlendirilebilir (Ortakçı-Emer 2019: 266).

Kültürlerarası (Interkultur) kavramı, “farklı kültürleri temsil eden kişilerin birbirleriyle karşılıklı kültürel etkileşimi ve iletişimi sonucu ortaya çıkan dinamik üçüncü kültür” olarak tanımlanır. “Kültür” ve “arasi” anlamına gelen “inter” ön ekinin birleşmesinden oluşan “Interkulturalität”, yani “kültürlerarasılık” kavramı da, “karşılıklı kültürel ilişki, etkileşim, iletişim, alışveriş vb. süreçleri” imleyen bir kavram olarak kullanılır. İnsanın kendi kültürüyle, yabancı kültürün yani “ben” ve “öteki”nin karşılaşması sonucu ortaya çıkan dinamik kültür alanı kültürlerarası(lık) olarak tanımlanır (Barmeyer 2012: 79-83).

Kültürlerarasılık, birden fazla kültürün birbirleriyle karşılıklı ilişkisini, bunların felsefe, sosyoloji, antropoloji, teoloji, psikoloji, siyaset, ekonomi, eğitim, sanat ve medya gibi farklı alanlarda karşılaştırmalı olarak analizini yapan ve sınırların ötesine göndermede bulunan bir kavramdır (Yousefi-Braun 2011: 29). Birbirinden farklı toplumların/kültürlerin farklı bakış açıları çok kültürlülüğü meydana getirmektedir. Toplumların birbirlerini/kültürlerini tanıma ve inceleme alanı olarak kabul edilen kültürlerarasılık kavramı kültürbilimsel çalışmaların kaynağı olarak kabul edilir ve temelde farklılıkların bir arada barınması olarak nitelendirilir. Hofmann’ın da belirttiği gibi kültürlerarasılık birden fazla farklı kültürel tecrübenin bir birlik oluşturduğu ve karşılaştırıldığı konudur (Hofmann 2006: 12). Bir

başka deyişle bu kuramda iki ya da daha fazla kültürün bir araya gelerek etkileşimi söz konusudur. Kültür bilimi, farklı kültürlerin karşılaştırılarak kültürlerarası bir sürecin başlatılmasıyla, bir disiplin olarak görülür (Schaller 1981: 179).

Küresel kültür anlayışının, 20. yüzyıla damgasını vuran küreselleşmeyle birlikte, kültürlerarası çatışmalara yol açacağı bir gerçektir. Geleneksel ve tek tip kültür fikrine karşıt olarak ortaya çıkan kültürlerarasılık kavramı ise tam da burada devreye girer. Bu disiplinlerde meydana gelen problemlili konulara eğilerek, çok yönlü bakış açıları geliştirmek niyetindedir. Pek çok alanda, duyu ve davranışların kültürün önüne veya arkasına alındığı ve kelime boyutunda çoğaldığı (örneğin ideolojik kültür, popüler kültür, kültür endüstrisi, kültürel iletişim, kültürel etkileşim vb.) varsayılırsa, bunların ilişkisini inceleyen bilim dalı da kültürlerarasılık olarak değerlendirilebilir. Her şeyden önce, çok yönlü bakış açılarının mümkün olduğunu açığa çıkaran kültürlerarasılık, en az iki kültür arasındaki ilişkileri çok perspektifli bir bakış açısıyla araştırmaya yönelik bir bilim dalıdır. Farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan çokkültürlülük; sistemler arasındaki ortak yanları ve farklılıkları keşfetmeyi ve ortaya çıkarmayı hedefler. Kültürlerarası ilişkilerin ortaya çıkması ve bunun insana dair hemen her alana yayılması, bir insana, bir topluluğa ve bir ülkeye ait kültürel özelliklerin bir diğeri ile buluşmasıyla mümkün olur. Michael Hoffmann da Interkulturelle Literaturwissenschaft (Kültürlerarası Edebiyatbilimi) adlı çalışmasında edebiyat ile kültürlerarasılık kavramının ilişkisine dikkat çekerek, farklı etkilerden ve belirleyicilerden geçirdiği kültürlerarasılığın edebiyata özel bir ilgisi olduğunu vurgular (Hofmann, 2006: 13). Bunun temelinde, edebiyatın insana çok yönlülüğü ve uluslararası boyutta iletişim yetkinliği kazandırması yer alır. Hem ufkumuzu genişleten hem de sınırlayan kültürlerarası iletişimde, edebiyat bize yardımcı olur. Genellikle göç nedeniyle ortaya çıkan kültürlerarasılık kavramı edebiyatta yerini alır. Daha ziyade savaş zamanlarına dair yaşananları canlı tutma amacıyla bilhassa 1960'lı yıllardan itibaren birçok edebi ürün ortaya çıkar. Geçmiş sürekli canlı tutma girişimi, sadece toplumda ya da savaşta iz bırakan olaylar etrafında değil, kültürbilimsel araştırmalarda da karşımıza çıkar. Bu doğrultuda kültürel dönüşümlere ve tarihsel bir sürece işaret eden kültürbilimsel çalışmalarla, kültürel bellek

geçmişten günümüze bu süreç içerisinde devam eder (Klinger-Wolf 2009: 10).

2000’li yıllardan itibaren Avrupa’da duyulmaya başlayan bir kavram olarak kültürlerarası edebiyat, edebiyat dünyasında adını duyurmaktadır. Kültürlerarası edebiyat daha öncesinde göçmen edebiyatı olarak değerlendirilirdi. Aslında kültürlerarası edebiyatın göçmen edebiyatının bir parçası olduğu yeni yeni açığa çıkar. Genelde göç ile ortaya çıkan kültürel çeşitlilik, kültürlerarası edebiyatın ana konusunu oluşturur (Şimşek 2009: 4-5). Milliyet/ırk konuları kültürbilimsel çalışmalarda temel işleve sahiptir. Bu bağlamda, soy ve kültür kavramlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Irk ve göç kavramlarının hem Doğu hem de Batı ülkelerinde 1940’lı yıllardan itibaren gündeme gelmeye başladığı (Sassen 1996: 65) görülür.

Kültürlerarasılıkta göçün gerekli bir neden olmadığını belirtmek mümkündür. Çünkü kişi kendi ülkesinde de çok kültürlülüğü yaşayabilir ve bu da kültürlerarası etkileşime dönüşür. Kültürel arka plan, dile, farklı düşünce ve yaşam tarzına, algılama biçimine, kültürel ve dinsel aidiyete dayanır (Yousefi-Braun 2011: 27). Göç ve küreselleşme gibi sosyal ve ekonomik problemler, birçok toplumsal ve politik anlaşmazlıklara neden olur. Farklı kültürlerin karşılaşması ve kültürel çeşitlilik bu anlaşmazlıkların bir kesitini oluşturur. Bütünleşme ve göç problemi, yabancı algısına/ zihniyete ve kimlik oluşumunu merkez noktasına alır. Kültürel gelenek, yerliyi ve yabancıyı söz konusu coğrafi bölgeye göre ayırır. Bu ayırmada yabancının ya da yerlinin hareket noktası önemlidir (Haslmayr-Hoisie 2013: 6).

Çok kültürlü toplumlarda farklı milliyetten kişilerin birbirlerini karşılıklı algılama/anlama gücü ve bu yönde gösterdikleri çaba, modern/küreselleşen dünyada kültürel ve dinsel faktörleri de kapsar. Çok kültürlülüğü konu edinen edebi eserler de Batı-Doğu perspektifini birleştirme ve karşılaştırma olanağı tanır.

Son dönemlerde oryantalist bakış açısıyla özellikle de Türk-İslam kültürü Avrupa kültürü ile kıyaslanır. Yabancı olana öteki damgası vurularak farklı milliyetten insanlar, yaşadıkları ülkeye ve o toplumun kültürüne göre değerlendirilir. Avrupa ve Türk/İslam kültürü arasındaki karşılıklı ilişki, uzun bir geçmişe sahip olmakla

birlikte bu ilişki, yoğunluğuna göre değişiklik gösterir (Karakuş 2006: 56).

II. "Sayıyla Galip" Adlı Romanın Kültürlerarasılık Bağlamında Analizi

Kültürlerarası edebiyat kategorisine dâhil edilebilecek bu romanda, Nasrettin ve Serdar'ın misafir işçi hikâyesinden iki Türk gencin zorunlu eğitim hakkında konuştuğu ve Serdar'ın ne kadar uğraşırsan uğraş, "Her zaman Türk olarak kalırsın" diye şikâyet ettiği diyalogda dinamik bir kültür anlayışını görmek olanaklıdır;

Emek verdiğinde, kitaplarının arkasına saklandığında ve hırdavatı ezbere öğrendiğinde, burada sana ne faydası var? Onlar için her zaman Türk olarak kalırsın. Tuvaletlerini temizleyebilirsin ve eğer şanslıysan fabrikalarında arabalarını birbirine vidalayabilirsin. Ve onlardan biri değişiklik olsun diye kokan sosis yerine lahmacun yerse, kendini kozmopolit ve hümanist hisseder. (Becker, 2004: 503)

Almanya'da, Almanların ve Türklerin bir arada yaşamasının çeşitli sorunlarına atıfta bulunulan bu alıntıda, Türklere yönelik muamelenin nasıl olduğu, onlara sadece alt düzey işlerin atfedildiği/bahşedildiği görülür. Alman toplumunun çoğunluğunun insanlık ve hoşgörü eksikliğinin ironik bir biçimde verilmesi de dikkatlerden kaçmaz.

Romanda, Serdar figürünün gözünden Alman toplumunun çoğunluğuna yönelik bir eleştiri yapılır. Almanya'da yaşayan toplumun, var olan veya birbirinden ayrılabilir statik kültürlerden oluşmadığını, farklı kültürlerin birbirleriyle etkileşime girdiğini, dinamik bir süreç içinde bu kültürlerin bir araya geldiğini hatta çatıştığını yapılan bu eleştiri ortaya koyar. Alman kültürü ve Türk kültürü birbirinden ayrı düşünülemez. Bu durum, romanda iki farklı kültürün karşılaşmasından kaynaklanan Alman bakış açısıyla ortaya konur. Metin'in Almanların Türklere karşı düşmanlığını açıkça dile getirdiği (Becker 2004: 869) ve Türk göçmenlerin çalışmak zorunda olduğu şartlardan yakındığı, Niyazi ve Metin arasında geçen konuşmada açıkça görülebilir. "Kimsenin hatırlamak istemediği koşullarda çalıştık, Alman meslektaşlarımızın çalıştığından iki kat daha fazla çalıştık ve ancak onların maaşlarının yarısını aldık." (Becker 2004: 870) Aslında hep tanık olduğumuz durumla yine karşı karşıyayızdır. Şimdiye kadar çizilen misafir işçi/göçmen portrelerine

baktığımızda hep aynı/basmakalıp görüşler ve klişeler söz konusudur. Romanda geçen “Türk bavulu” (Becker 2004: 604) ifadesi ile, Almanların ve Türklerin birbirinden ayrıldığının eleştirel bir bakış açısıyla ortaya konduğunu belirtmek olanaklıdır.

Anlatıcının bazen mizahi bazen ironik anlatım tarzında, Nasrettin ve göçmen gençliğin farklı iki kültürün de özelliklerini taşıdığı görülebilir. Göç tecrübelerinden dolayı her iki kültürün onları etkilediği ve şekillendirdiği açıktır. Onlar Alman toplumuyla bütünleşirler, aynı zamanda Türk toplumundan da tamamen kopmazlar. Arkalarında bıraktıkları Türkiye’ye olan köprüleri yıkmadan, Alman toplumuna entegre olmaya çalışırlar; “Nasrettin’in boksörlük kariyerinden bahsediyorum ama aynı zamanda kurduğu işten, Neukölln'deki kuaför salonundan [...] Orada kendisi gibi, Türk ve Alman profilini bünyesinde barındıran gençlere iş veriyor [...]” (Becker 2004: 873). Buradan, Nasrettin ve göçmen gençlik kuşağının çeşitli kültürleri içlerinde barındırdığını bir başka deyişle kültürlerarasılığı ortaya koyan melez kimliğe sahip olduklarını anlamak mümkündür.

Eserde dikkat çeken bir başka nokta, diğer kültürü yakından aydınlatmayı ve tanıtmayı mümkün kılan bir bakış açısı değişikliğinin söz konusu olmasıdır. Bu bakış açısı değişikliği empati yoluyla verilir. Yabancı kültürü anlamak ve hissetmek için bir yol ya da araç (Blioumi 2002: 35-41) olan empatiyle, sınırlar aşılar, figür ve dünyası anlaşılmaya çalışılır. Romanda misafir işçinin geçmişi analiz edilerek, Almanya'daki Alman ve Türk toplumu arasında yeni bir yabancı azınlığın anlaşılmasına ve tanınmasına yol açan köprüler kurulduğu görülebilir. Almanya'daki yabancı göçmenlerin iç dünyalarına ve yaşam biçimlerine ilişkin verilen derin bilgiler ve bunların derin tasvirleri aracılığıyla, Alman okurlarda empati eğilimi ortaya çıkması muhtemeldir. Yabancı göçmenlerin yaptıkları fedakarlıklara, karşılaştıkları engellere, elverişsiz yaşam koşullarına ve düşük sosyal statülerine yönelik tanımlar aracılığıyla, Alman okurlar çok fazla empati kurabilir. Bu şekilde, kültürlerarası bir unsur olarak ortaya çıkan empati kavramı, Alman okurun görüşünü Türk göçmenlerinkiyle tamamlayan ikili bir bakış açısı ya da direkt bir bakış açısı değişikliği yaratır. Örneğin, Nasrettin bir Alman'a "plastik poşetleri" "Türk valizleri" olarak adlandırdıklarını söylediğinde (Becker 2004: 604), Almanların Türklere yönelik algısı açıkça dile getirilmiş olur. Ya da tam tersi durumda yani Almanlar domuzlar ile

bir/eş tutulduğunda (Becker 2004: 352-368), Türkler'in Almanlar'a yönelik algısı açıkça dillendirilmiş olur. Romanda yer alan bu çift bakış açısı (Almanların Türklere ve Türklerin Almanlara), okurların yabancı kültürle karşılaştığında farklı algılama biçimlerinin oluşmasının kapılarını açar.

Eserde Alman yazar Becker'in; Türkler, zihniyetleri ve tarihi hakkında bilgiler vererek farklı algılama biçimleri oluşturmaya çalıştığı/empati kurdurmaya çalıştığı görülür. Türk-Alman Nasrettin'in boks maçı mücadelesi, Türkiye'deki ebeveynlerinin hikâyesi ve onların Almanya'ya göçü, Nasrettin'in gençliği, uyuşturucu satıcısı ve boksör olarak kariyeri; Anadolu'daki halkların Türkiye'ye göçünden bu yana Türklerin tarihi, onların İslam'a geçişi, kuruluşundan yıkılışına kadar Osmanlı İmparatorluğu ve Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'ni kurmasına uzanan hikâyesi aktarılırken, Becker'in niyeti açıkça sezilebilir. Türk bakış açısıyla ayrıntılı bir şekilde Türk tarihinin önemli noktalarına değinilmesi de dikkat çeker; Haçlı seferleri, Tasavvuf dervişlerinde kendini gösteren İslamiyet, Alevi inanç geleneği ve Sünnet-Şii ilişkisi, Türk tarihinde önemli bir yere sahip olan Hacı Bektaş, Yunus Emre, Şeyh Bedreddin, Osmanlıdaki Hristiyan tebaa için din özgürlüğüne vurgu ve Ermeni sorunu bunlara örnek verilebilir. Bununla birlikte, Türkiye'nin ve Türk kültürünün, Asya ve Avrupa arasındaki bağlantılarında neredeyse evrensel öneme sahip olduğu ve ciddiye alınması gereken bir kültür olduğu dillendirilir. Genel olarak, Becker'in Türk halkına, kültürüne ve tarihine açık bir yandaşlık gösterdiği belirtilebilir.

Almanya'da elverişsiz koşullarda genç bir Türk'ün kendini nasıl gösterdiği anlatılırken, Türkiye ve Türk tarihi hakkında yoğun bilgiler verilir. Kültürlerarasılık konusunda dikkate değer olan bu romanda, Alman okuru Anadolu'daki ve Almanya'daki Türk kültürüne yaklaştıran kareler vardır. Öztürkler Almanya'ya göç edene kadar hikâye, Doğu Anadolu'da bir köy olan Sulakbahçe sakinlerinin kırsal dünyası etrafında döner. Hikâyenin başında sakin ve huzurlu kır manzarası savaş alanına dönüşür. Okuyucu, işlenen bir suçtan tüm kan bağı olan akrabaların sorumlu tutulduğuna tanık olur. En zengin iki aile arasındaki düşmanlık dikkat çeker. Oktay'ın ait olduğu Öztürkler ile Sevim'in dâhil olduğu Karagözler, köyün savaştan iki aşiretidir, aralarındaki anlaşmazlıklar ve kanlı savaşa dönüşen karşıtlıklar (Becker 2004: 14.) göze çarpar. İki ailenin bu akıl almaz düşmanlığı, Sevim ve Oktay'ın aşklarını yaşamasına engel olur. Çünkü Sevim'in

babası kızını asla baş düşmanı ile evlenmesine izin vermez. Bu nedenle Oktay sevgilisini kaçırmaya karar verir (Becker 2004: 29). Bu durumda okur, özellikle Türkiye'nin doğu kesimlerinde nadir olmayan gelin kaçırma olayı ile karşı karşıya kalır. Gelinin kaçırılması ve aynı zamanda romanda da dile getirilen evliliğin yaşlılar tarafından kararlaştırılan bir mesele olması kültürel özellikten kaynaklanmaktadır. Aynı hayatı paylaşacağın ve aynı yolda yürüyeceğin insanın kim olması gerektiğinin kararı eski nesle/atalara bırakılır. (Becker 2004: 20.) Bu gelenek/töre günümüzde, özellikle Türkiye'nin bazı kırsal bölgelerinde halen uygulanmaktadır. Türk geleneğine göre, Sevim'in kaçırılması ailesinin namusuna leke getirir. Bu lekeyi temizlemek Sevim'in kardeşlerine kalır. Sevim'in erkek kardeşleri intikam yemini eder ve onları aramaya çıkar. Onları bulurlar, eve ateş açarlar, jandarma gelir, Sevim ve Oktay yakalanır ve Oktay cezaevine girer (Becker 2004: 40.) Bundan sonrasında kendisini zor günler bekleyen Sevim için herşey dayanılmaz bir hal alır. Aşağılamalar hiç bitmez. Sevim'in babası, Atatürk'ten önceki zamanın aksine artık köle olarak satılamayacağı için üzüntüsünü bile dile getirir. Hiçbir erkek onu eş olarak almayacağı için şimdi onu beslemek zorunda olduğundan şikâyet eder (Becker 2004: 45). Sevim, bu eziyetlere ancak dört ay dayanır. Her ne kadar olayların üstünden zaman geçse de iki aşiret arasında tartışma hiç bitmez. Hatta bu tartışmalar daha da kızışır. (Becker 2004: 184-193.) Bu olaylar, Anadolu köylerinde yaygın olan kan davası geleneğini işaret eder. Eserde farklı ifadelerle de bu kan davası duyumsatılır. (Becker 2004: 192-194.) Söz konusu uygulamaların köydeki günlük yaşamın bir parçası olduğu ve hayatı nasıl yönettiği ortadadır. İntikam yemininin sadece bireylerle sınırlı olmadığı, bazen romanda olduğu gibi tüm geniş aileyi etkilediği de açıktır; "Niyazi'yi değil de Oktay'ı alamazsak, [...] bil ki Nasrettin sırada sen varsın." (Becker 2004: 193.) Çocukların bile bu işlere karıştığı ve çocukluktan itibaren bu geleneklerle büyüdüğü görülmektedir. Öztürklere yönelik saldırılar ve Nasrettin'e atılan dayaklar (Becker 2004: 194) intikam emrine ne kadar sıkı sıkıya bağlı kalındığını belgelemektedir.

Ailenin Kars'a taşınmasından ve Oktay'ın Almanya'ya iş göçünden sonra anlatım, kırsal nüfusun kültürel gelenek ve alışkanlıklarından uzaklaşır ve yavaş yavaş Almanya'daki Türk misafir işçilerin dünyasına yaklaşır. Bu geçiş sırasında okur, ana-baba kuşağını simgeleyen ve özellikle Türkiye'nin doğusundaki Türk

kadınlar için geçerli olan başka bir özelliği öğrenir. Sevim'in okuma yazma becerisinin olmaması nedeniyle, eşinin Almanya'dan gönderdiği mektuplar, aynı zamanda annesinin söylediği cevapları yazmakla da görevli olan Nasrettin tarafından okunur (Becker 2004: 250). Okula gitmenin ve dolayısıyla okuma yazma öğrenmenin erkeklere verilen öncelikler olduğu görülmektedir.

Romanda, Oktay'ın karısına yazdığı bir mektupta Helga adında bir Alman kadına âşık olduğunu söylemesi, Türk misafir işçilerle ilgili bir başka yönü de okura açar (Becker 2004: 308). Ayrıca göçmenlerin Almanca bilmemelerine ve dilbilgisi açısından hatalı ifadelerine de özellikle yer verilir (Becker 2004: 328). Konsolosluktaki Alman memurun göçmen yabancıların karşısında kullandığı dil, göçmen yabancıların kullandığı Almancadır. Memur tarafından kullanılan bu dil, aşağılayıcı bir etkiye sahiptir. Göçmen yabancılarla ikinci sınıf muamele yapıldığı (Becker 2004: 329) ve bazı Almanların göçmen işçilere karşı bazen değersiz tavırlar takındığı (Becker 2004: 406) romanda görülebilir.

Becker'in farklı din anlayışlarını ve kültürleri ele aldığı bu romanda din ve kültür birbiriyle yakından bağlantılı iki olgu olarak değerlendirilebilir. T.S. Eliot din ve kültür arasındaki ilişkinin boyutlarını ortaya koyarken; aralarında hayati bir ilişki olduğunu, dinin kültürü besleyen bir kaynak olduğunu ve kültürün aslında herhangi bir toplumun dininin vücut bulmuş şekli olduğunu dile getirir (Eliot, 1981: 20) Kültür ve din kavramları arasında bir bağ olduğu şüphe götürmez bir gerçektir, fakat bu kavramları aynı pota içerisinde değerlendirmek veya aynı şeyin değişik yönleri olarak tanımlamak yanlış bir yaklaşım olur. Kültürü oluşturan bazı unsurların, yaşanan dinin de unsurları olduğunu söylemek yanlış olmaz. Din, kültürün ihtiyacı olan çerçeveyi hazırlar (Nalcıoğlu, 2001) Bir kültürün başka bir kültürden etkilendiği ve bu etkileşimin kültürlerarası konseptte karşılıklı bir döngü haline geldiği açıktır. Yabancı bir kültürle/toplumla karşılaşma, çok kültürlü toplumlar için bir tehdit olarak algılansa da küreselleşen dünyada bu karşılaşma, kaçınılmaz bir durumdur. Bu yüzden kültürel ve dinsel faktörlerin, temel yapılar olarak toplumların belirleyici yönlerini oluşturduğu dile getirilebilir. Romanda Berlin'de yaşayan Türk göçmenlerin sözde dindarlığından bahsedilir ve Türkiye'deki Türklerin onlardan tamamen farklı olduğuna dikkat çekilir (Becker 2004: 466.). Berlin'de yaşayan Türklere atfedilen "sahte-dindarlık" söylemi Alman okuru, özellikle

Berlin'de sıkça rastlanan bu Türk imajını tüm Türklere genellemeye teşvik edebilecek bir düzeltme gibi görünür (Kul, 2020: 146). Berlin'de yaşayan bu kadar çok Türk olduğu gerçeği, okuru başka bir düşünceye sevk eder. Orada bir Alman'a ihtiyaç duyulmayacağına işaret eder. Çünkü orada Türk satıcılar, kuaförler, kuyumcular olduğu dillendirilir (Becker 2004: 476). Öte yandan, ailenin Berlin'e göçünden sonra karşılaştığı barınma koşulları verilir. Öztürkler daireyi başkasıyla (Yunan bir aile ile) paylaşmak zorundadır. İki oda vardır, bunlardan biri çocukların yatacağı bir odaya dönüştürülmüş bir odayı andırır; yataklar için yeterli alan yoktur, sadece şilteler yerleştirilebilir. Diğer oda, ebeveynlerin yatak odası ve aynı zamanda oturma odası ve gün boyunca altı kişilik tüm ailenin ortak odasıdır. Birbirine yabancı bu iki aile, mutfağı ve banyoyu ortak kullanmak durumundadır (Becker 2004: 485). Bu içler acısı yaşam koşulları göçmenlerin günlük yaşamını ortaya koyar ve özellikle ilk nesil misafir işçilerin ne kadar çok fedakârlık yapmak zorunda olduklarını gösterir. Romanda sadece zorluklar ya da olumsuz Türk imajı dillendirilmez, olumlu Türk imajı da verilir. Uyum, barışma, düğün töreni, sunulan çok sayıda lezzetli Türk yemekleri bu Türk imgelerine örnek verilebilir.

Romanda Türkler ve onların kültürleri, öncelikle Nasrettin'in anne ve babasının Doğu Anadolu'daki canlı izleri sürülerek Türkiye'nin kırsal dünyası ve geleneksel Türk gündelik hayatı ile resmedilir. Bir yandan aşiret bilinci kültürel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Anne baba kuşağına ait kurgusal karakterlerin iç içe geçtiği aşiret tartışmaları buna bir örnek teşkil etmektedir. Birçok yerde odak noktası bireysel değerlerde değil, geniş ailededir. Bu geniş aile içerisinde yer alan kültürel bir gelenek de kan davasının kültürel uygulamasıdır. Türk kültüründe namus çok değerlidir ve namusa leke gelmesi kana susamış intikam yeminlerine ve intikam eylemlerine yol açar. Burada da özellikle Nasrettin'in babası Oktay'ın üzerinden bu durum aktarılır. Romanda ele alınan ve okurun, Sevim'in kaçırılmasıyla tanıştığı gelinin kaçırılması motifi, Türkiye'nin doğusundaki gündelik kültürün bir başka yüzünü yansıtır. Gelin kaçırma Anadolu'da çok sıklıkla görülen bir olay olmasa da o yörenin bir gerçeğidir ve bunun nedeni de evliliğe gençlerin değil de büyüklerin karar vermesidir. Bu gelenekler, Doğu Anadolu kültürüne sıkı sıkıya bağlı olan ve aile destanının hikayelerine örülen ataerkil yapıları ortaya çıkarır. Alman okur için yabancı bir dünyaya ait olan bu şark motifleri, Türkleri yabancı olarak vurgulamakta ve okuru bu

yabancı kültürle tanıştırmaktadır. Türklere kültürel yabancılar olarak atıfta bulunularak, klişeleşmiş Doğu motiflerinin yanı sıra misafir işçi ve aile destanının merkezinde yer alan göç süreci ele alınmaktadır. Bu bakımdan roman, göç olgusunun çeşitli yönlerini betimlemenin etkili bir yolu olarak görülebilir. Nasrettin'in, yoldaşlarının ve ailesinin öyküsü, Almanya'daki Türk toplumuna, kültürüne ve durumuna ayrıntılı bir bakış sunar.

Esere bir sürü klişe yerleştirildiği gözden kaçmaz. Romanda yer alan pek çok göçmen gencin dil yetersizliği, okula ilgisizliği, anarşist tavırları, şiddete ve suça eğilimleri ve eylemleri bunlara örnek olarak gösterilebilir. Romanda göçmen grubunu sadece olumlu özelliklerle temsil eden bir karakter yoktur. Ancak anlatım sırasında Almanya'da yaşayan yabancılarla ilgili bu ortak fikirlere ilaveler yapılır. Misafir işçilerin yaşamına ilişkin verilen bilgiler okura yeni perspektifler açar ve bu da onun genel tablosunun Türklerden farklılaşmasına olanak tanır (Kul, 2020: 226). Göçmenlerin gündelik yaşamı yansıtılırken/ele alınırken, sadece günümüzde yaygın olan kalıplar kullanılmakla kalınmaz, aynı zamanda Batı Oryantalizmi sırasında aktarılan Türk imgeleri de dâhil edilerek bunların tarihsel boyutu da ortaya konulur. Romanda klişeleşmiş şark motiflerine yer verilmesi, Türklerin olumsuz algısının başlangıcını oluşturan oryantalizm sürecinde aktarılan imgeleri yansıtmaktadır. Ancak ülke tarihinin tasvirlerinde, Mustafa Kemal Atatürk ve kurduğu Türkiye Cumhuriyeti'nin yüceltilmesiyle bu eski imgeler zayıflar ve Avrupa'ya yakın olan yeni cumhuriyete daha fazla ilgi gösterilir. Aynı durum İslam'ın kabulüyle ilgili olarak da söylenebilir. Bir yanda İslam hakkında olumsuz toplu yargılar kaydedilirken, diğer yanda Müslümanların farklı dünyasına dair derin içsel kavrayışlar yoluyla farklılaşan bir algı vardır. Türkiye ve İslam'ın kolektif imajının nereden kaynaklandığı veya hangi kolektif algı kalıplarının sürdürüldüğü konusunda bilgi verilerek günümüz göçmen imajı şekillendirilir.

Romanın Almanya'daki Türk toplumuna, kültürüne ve konumuna derin bir bakış açısı sunduğu söylenebilir. Anlatıya işlenen basmakalıp şark motifleri ve göçmen portreleri buna katkıda bulunur. Böylece roman, Türk kültürü için edebi bir kaynak ve Berlin'deki gündelik göçmenlerin bir yansıması haline gelir. Anlatıcının, kahramanına yalnızca çok fazla sempati beslemekle kalmadığı, aynı zamanda Almanya'daki tüm Türk azınlık için empati kurduğu açıktır. Göçmenlerin durumu tekrar tekrar dile getirilerek, özellikle genç nesil

için bolca müsamaha istenir. Aynı zamanda, göçten kaynaklanan koşulların yaşam üzerinde doğrudan bir etkisi olabileceği de ortaya çıkar. Başka bir deyişle roman, yabancı bir ülkeye göçten kaynaklanan koşulların, karakterlerin yaşamlarını ve hareket etme motivasyonlarını ne kadar etkilediğini gösterir. Eser, Türk göçmen toplumunun kültürel özelliklerini ve günlük yaşamlarının arka planını aydınlatarak, Alman okurun onlarla ve yabancı dünyalarıyla empati kurmasını sağlar. Aynı zamanda yabancı olmanın bireyin hareket etme motivasyonunu nasıl etkileyebileceğini gösterir. Almanya'daki Türk misafir işçilerin her hali ile ortaya konan durumları, Alman okurda çok fazla empati uyandırır; “[...] kendisini tanımadığı oda arkadaşlarının yerine koymasına izin verin.” (Becker 2004: 26.) Bu şekilde, misafir işçi ve aile destanı Almanya'daki Alman ve Türk toplumları arasında köprüler kurar ve böylece yabancı azınlığın yeni bir anlayış ve tanınması için bir temel oluşturur. Eserdeki kültürlerarası unsurların analizi, romanın açıkça kültürlerarası bir yönelime/potansiyale sahip olduğunu göstermektedir. Kısmen Türkiye'de ve Almanya'da, kısmen de Anadolu'daki Türkler ile Almanya'daki Türk misafir işçiler arasında yaşanan olaylar aktarılırken, Alman okur Türk'leri daha yakından tanıma ve empati kurma fırsatı bulur.

Türklerin imgelerini edebileştiren Becker'in, yabancı olarak kendisini Türklerle ilgili edebi söylemde taraflı konumlandığını daha önce belirttik. Tarihî destanın başlangıcında okura, Türklerin gözle görülür derecede aşağılayıcı bir görüntüsü sunulur. Her şeyi rastgele kılıçtan geçiren Türk atlılarından bahsedilir (Becker 2004: 115.). Ancak, anlatının ilerleyen bölümlerinde Hristiyanların daha kapsamlı bir şekilde vahşi barbarlar olarak sunulmasıyla, az önceki tablonun etkisi zayıflatılır (Becker 2004: 142). Bu örnekler Becker'in taraflı olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Türkçe öğrenmeye ancak Türk bir kadınla evlendikten sonra başlayan ve romanını yazarken Türkiye'de çok fazla zaman geçiren Becker'in, romanında Almanca ile Türkçe arasındaki dil engelini çoğu zaman bilinçli olarak ortadan kaldırdığına da tanık olunur. Pek çok terimin, orijinal yazımlarıyla doğrudan Türkçeden alındığı görülebilir; “Cehennem” (Becker 2004: 24), “Mürşit” (Becker 2004: 165), “İnşallah” (Becker 2004: 241), “Aşıklar” (Becker 2004: 268), “Sünnet” (Becker 2004: 294), “Şeytan” (Becker 2004: 337). Hatta iki dil o kadar kaynaşmıştır ki, “die Akıncı” (Becker 2004: 441) ve “Vezirlern” (Becker 2004: 479) örneğinde olduğu gibi Türkçe

kelimelere artikeller ve Almanca çoğul ekler koyulduğu görülmektedir. Ayrıca yeni oluşturulan "Yavolçef/Başüstüne şef" ve "Çuldigung/Üzgünüm" kelimeleri (Becker 2004: 248.), etkileşimin sadece kültürler arasında değil, diller arasında da gerçekleştiğini gösterir ve kültürler arasındaki farklılıkların altını çizer. Almanya'daki ve Türkiye'deki Türklerin özelliklerini vurgular.

Sonuç

Becker Türkiye ve göç konusunu farklı bir perspektiften edebi bir biçimde ele alır. Bunu yaparken Becker'in gerçekten beslendiğini ve bu gerçeğe kendi kurgu dünyasında bir şekil verdiğini söylemek mümkündür. Onun Türkiye'de yaşadığı sırada gördüklerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak yazdığı bu roman da gerçeklik-kurmaca ilişkisi çerçevesinde dikkat çeker. Aslında Becker'in deneyimlerini kurmaca bir dünyada ele alması romanın gerçeklik-kurmaca boyutuna da bir göndermedir.

İçsel bir perspektiften Türk toplumu ve kültürü yeni bakış açılarıyla ortaya konur. Klişeleşmiş Doğu motiflerine ek olarak, Almanya'daki göç olaylarının çok yönlü bir şekilde sahnelendiği görülür. Göçmen portrelerini oluşturan kalıp yargılar ve klişeler hemen göze çarpar. Romanda pek çok Türk gencinin eğilimleri ve eylemleri resmedilir. Dil eksiklikleri, okula ilgisizlik, anarşist tavır, şiddete eğilim ve suçluluk buna örnek verilebilir. Diğer taraftan yabancıların aşağılayıcı algılarını zayıflatan yeni imajlar da söz konusudur. Bir zamanlar var olan olumsuz önyargıların giderek azaldığı fikri ve hissi ortaya konur.

Başkişi, gördüğü/tanık olduğu kültürel özellikleri aslında kişisel olarak belleğinde tuttuğu ve bunu tanıtmaya amacıyla da toplumsal bir yön kazandırdığı için burada hem bireysel hem de kolektif-kültürel belleğin söz konusu olduğu söylenebilir. Bireysel bellekten toplumsal belleğe yönelme ve bu toplumsal bellekte kültüre odaklanma dikkat çeker.

Doğu ve Batı arasındaki kültürel farklılıklar ve Doğu ülkelerinin Batı ülkelerine göre daha zengin kültürel ve etnik yapıya sahip olması, özellikle Doğu toplumlarında yaşanan kültürel dönüşümlerin, Avrupalıların merceğine daha çok düşmesine neden olur. Bu durum, şüphesiz bir Batılı'nın perspektifinden daha çarpıcı görülür. Geçmişten günümüze kadar süregelen bu kültürel yapı,

tarihsel süreç içerisinde kültürel belleğe katkı sağlayarak, kültürel dönüşümleri ortaya çıkarır. Becker'in bu romanının Alman edebiyatının ve toplumunun kültürel hafızasını genişletmek ve yabancı kültürlerin kabulünü teşvik etmek adına kültürlerarası potansiyele sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, romanda ortaya çıkan kültürlerarası unsurların, Almanya'daki Türk gündelik yaşamının ve içerdiği göç deneyimlerinin estetik bir temsilinin yanı sıra kültürlerarası bir belleğin ortaya çıktığı farklı kültürler arasındaki etkileşimlerin oluşmasına da yardımcı olduğu sonucuna varılır.

Kaynakça

- Altıntaş Ortakçı M.-Kızıler Emer, F. (2019). *Postmodern bir Roman Olarak Dschungekind'in Kültürlerarasılık Bağlamında Analizi*. IJLET-Vol 7/1. 262-277.
- Barmeyer, C. (2012). *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker, T. (2004). *Sieger nach Punkten*. Hamburg: Reinbek.
- Blioumi, A. (2002). "Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman "Selim oder die Gabe der Rede"". In: Aglaia Blioumi (Hg.) : *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München: Iudicium Verlag.
- Eliot, T. S. (1981). *Kültür Üzerine Düşünceler*. (Çev. Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Fuhrig, D. (18.2.2004). „*Sich durchs Leben schlagen. Jenseits des Klischees: Thorsten Beckers Geschichte des deutsch-türkischen Boxers Nasrettin*“. Frankfurt: Frankfurter Rundschau.
- Frischmuth, F. (1999). *Das Heimliche und das Unheimliche. Von den Asylanten der Literatur*. Salzburg: Rede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele.
- Frischmuth, F. (22.05.2004). "Der harte Weg nach Berlin.". Wien: Die Presse.
- Goer, C.- Hofmann, M. (Hrsg.) (2008). *Der Deutschen Morgenland, Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Haslmayr, H. & Hoisie, A.C. (2013). *Pluralität als kulturelle Lebensform*, Berlin: Lit Verlag.
- Heinrichs, P. (2011). *Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel deutschsprachiger Literatur. Ver-rückte Topographien von Geschlecht und Nation*, Bielefeld: Aisthesis Verlag.

- Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Hofmann, M. (2008). „Box-Reportage, Schelmenroman, Geschichte der Türken. Thorsten Becker bleibt 'Sieger nach Punkten'” Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul (Hg.), İstanbul: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi = Studien zur Deutschen Sprache und Literatur.
- Karakuş, M. (2006). *Interkulturelle Konstellationen: deutsch-türkische Begegnungen in deutschsprachigen Romanen der Gegenwart*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Klinger, J.-Wolf G. (2009). *Gedächtnis und kultureller Wandel: Erinnerndes Schreiben - Perspektiven und Kontroversen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kul, A. N. (2020). *Interkulturelle Aspekte in der deutschen Gegenwartsliteratur am Beispiel der Orient- und Türkenbilder. In den Romanen Sieger nach Punkten von Thorsten Becker, Selim oder die Gabe der Rede von Sten Nadolny und das Verschwinden des Schattens in der Sonne von Barbara Frischmuth*. Inauguraldissertation Ankara, Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur.
- Mecklenburg, N. (2009). *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München: Ludicium.
- Nalcioğlu, A. U. (2001). Adolf Muschg'un "Im Sommer des Hasen" Adlı Romanında Kültürlerarası Sorunlar ve Etkileşim. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilimdalı. Erzurum.
- Sassen, S. (1996). *Migranten, Siedler, Flüchtlinge: von der Massenauswanderung zur Festung Europa*, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schaller, B. (1981). *Schau unter jeden Stein. Merkwürdiges aus Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt: Festschrift für Dieter Claessens.
- Şimşek F. (2009). *Alman Edebiyat Dünyasının Kültürlerarası Edebiyata Bakış Açısı*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Valentin, J. M. (Hrsg.) (2007). *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005, Germanistik im Konflikt der Kulturen*, 10. Cilt. Bern: Peter Lang Verlag.
- Yousefi, H. R.-Braun, I. (2011). *Interkulturalität, Eine interdisziplinäre Einführung*, München: Taschenbuch Verlag.

İnternet Kaynakları

<https://www.perlentaucher.de/buch/thorsten-becker/sieger-nach-punkten.html#reviews>. Erişim Tarihi: 12.11.2021



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV
YAPTIKLARI YAKIN ÇEVREYE AİT COĞRAFI
ÖZELLİKLER HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI¹**

**SOCIAL STUDY TEACHERS' AWARENESS ABOUT THE
GEOGRAPHICAL FEATURES OF THE IMMEDIATE
ENVIRONMENT OF THEIR PLACE OF DUTY²**

Mesut GEZİCİ^{*}
Abdulkadir ERGÜN^{**}

Özet

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yakın çevreye ait coğrafi özellikleri hakkındaki farkındalıkları ve bunları derslerinde kullanım durumlarını belirlemektir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüş olup, çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde görev yapan 65 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ilgili kazanımlar dikkate alınarak hazırlanan

¹ Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yakın Çevreye Ait Tarihi, Coğrafi Ve Kültürel Özellikleri Hakkındaki Farkındalıkları Ve Bunları Derse Aktarım Biçimleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

² Present study was produced from a part of the master's thesis of the first author titled “Social Studies Teachers' Awareness of the Historical, Geographical and Cultural Features of the Immediate Environment of Their Place of Duty and the Formats of Transferring These to the Lesson” conducted under the supervision of the second author.

^{*} Öğretmen, Özel Özelim Kurs Merkezi, Merkez-Sivas /Türkiye
mesutgzc91@gmail.com ORCID: 0000-0003-1935-1903

^{**} Dr. Öğretim Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler ABD Sivas / Türkiye
anadolucografya1@gmail.com ORCID: 0000-0003-1753-0131

yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yoluyla katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sivas ilinin turizm değerleri ile fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafya özellikleri ile ilgili farkındalıklarının yüksek ve yerinde olduğu, bunları derslerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Azda olsa ilin coğrafi özellikleri ile ilgili olarak derslerinde örnek vermeyen öğretmenlerin de bulunduğu araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuçtur. Gerek farkındalığı daha da arttırmak, gerekse bunları sosyal bilgiler dersinde etkin bir biçimde kullanmak adına yerel düzeyde coğrafi özellikleri tanıtıcı basılı, görsel yayınların yapılıp bunların okul kütüphanesine konulması, yerel yönetimler tarafından ilin coğrafi özellikleri ile ilgili sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve 3D animasyonlar hazırlatılarak eğitim-öğretim sürecinde kullanılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmenleri, coğrafi farkındalık.

Abstract

The aim of present study is to determine the awareness of social studies teachers about the geographical features of their immediate environment and the status of their use in their lessons. The study was carried out with a case study, one of the qualitative research designs, and the study group consists of 65 social studies teachers working in Sivas in the 2019-2020 academic year. The study group was determined according to the convenience sampling method, which is one of the purposive sampling methods. In the study, a semi-structured interview form prepared by the researchers considering the relevant gains in the 2018 Social Studies Curriculum was used in the collection of data. The data obtained from the participants through interviews were analyzed using content analysis and descriptive analysis techniques. According to the data obtained, it has been concluded that the social studies teachers participating in the research have a high and appropriate awareness of the tourism values of Sivas province and the characteristics of physical, human and economic geography, and that they use these in their lessons. It is another result reached as a result of the research, in which there are also teachers who do not give examples in their lessons regarding the geographical features of the province. In order to increase awareness even more and to use them effectively in the social studies course; preparing printed and visual publications promoting geographical features at the local level and putting them in the school library, virtual reality, augmented reality and 3D animations related to the geographical features of the province prepared by local administrations and to be used in education-teaching process are suggested.

Keywords: Geography, social studies, social studies teachers, geographical awareness.

1. Giriş

Sosyal bilgiler dersi günlük yaşamda öğrencilerin kullanacağı bilgi, beceri ve değerleri içeren bir ders olarak ilköğretim programlarında önemli bir yere sahiptir (Deveci, 2009). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin amacı bireylere günlük yaşamda iletişim ve etkileşim halinde olduğu çevrede kullanacakları bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak olduğu söylenebilir. Böylece sosyal bilgiler ilköğretim seviyesinde öğrencileri sosyal hayata hazırlayan en önemli derslerden biri olarak karşımıza çıkar (Çalışkan ve Turan 2010, 1239). Barth (1991) ve Demirtaş (1997)'a göre ise sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (akt. Öztürk, 2009, 7).

Sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi olmak üzere üç ayrı geleneksel yaklaşım bulunmaktadır (Kılıçoğlu, 2009, 6-7). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin 2005 yılında uygulamaya koymuş olduğu sosyal bilgiler öğretim programında “kazanım” olarak ifade edilen genel amaçlar bu yaklaşımların tümünü içerecek şekilde hazırlanmıştır (Hanaylı ve diğerleri, 2020, 235).

Disiplinler arası bir yaklaşımla konuların ele alındığı 2018 sosyal bilgiler öğretim programında vatandaşlık, bilimsel araştırma, hukuk, sosyoloji, psikoloji, felsefe, fen ve teknoloji, bilişim, antropoloji, tarih, çevre eğitimi, ekonomi, siyaset bilimi, insan hakları ve demokrasi ve coğrafya gibi disiplinlerle konular ilişkilendirilmiştir (Turan, 2019, 173-183). Sosyal bilgiler dersi gibi disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olan derslerde öğretmenlerin alan bilgisi özellikleri dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi adına büyük bir önem kazanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersine kaynaklık eden disiplinlerden biri de coğrafyadır. Temelde bir yeryüzü bilim olan coğrafya genel manada insan ve insanın etkileşim halinde olduğu çevre arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceler. Bu açıdan insanın yaşadığı ve etkileşimde bulunduğu çevreyi tanımasına coğrafya disiplini olanak sağlar. Dolayısıyla coğrafya konularına dayalı öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilerin gerek uzak gerekse yakın çevreleri hakkındaki fiziksel ve demografik özellikleri, bu yerlerde yaşayan insanların sosyo-ekonomik faaliyetleri vs hakkına bilgi edinmelerine, kavram ve genellemeler oluşturmalarına

olanak verir (Öztürk, 2009, 20). Jemes (1969)'de benzer bir biçimde coğrafya öğretiminin amacının ilk ve ortaokullarda birincisi bir disiplin olarak coğrafya bilimini tanıtmak ve öğretmek, ikincisi ise öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamalarını sağlamak olduğunu belirtmektedir (akt. Arı, 2020).

Coğrafya öğretimi eğitim Türk eğitim sistemi içerisinde isim ortaöğretim derecesinde 9. sınıf seviyesinden başlıyorsa da coğrafya disiplinine kaynaklık eden konuların öğretimi okul öncesine kadar uzanabilmektedir. Ancak ağırlıklı olarak coğrafya konuları ilk ve orta dereceli okullardan itibaren öğretilmektedir. Bu nokta da coğrafya eğitiminin mihver dersi olarak karşımıza sosyal bilgiler dersi çıkmaktadır (Ablak ve diğerleri, 2020, 50). Coğrafya öğretiminin ilkökul ve ortaokul kademesinde esas olarak sosyal bilgiler dersi ile başladığı göz önüne alındığında yukarıda bahsedilen coğrafya öğretiminin amaçlarının sosyal bilgiler dersi aracılığı ile gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu amacın tam anlamıyla gerçekleştirilmesi veya başka bir ifadeyle hem coğrafya hem de sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri olan bireyin içerisinde yaşadığı çevreyi, toplumu ve dolayısıyla dünyayı anlamasını sağlayabilmenin gerekliliklerinden biri de sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuda sahip oldukları alan bilgisi yeterliğidir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak görülmeye başlanmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bu mesleğe yönelik standartlar getirilmeye çalışılmış ve bu kapsamda öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yapılan çalışmaya göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu yeterlik alanlarından mesleki bilgisi öğretmenin öğretmenlik mesleği ile ilgili sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi ile ilgili yeterlikleri kapsarken, mesleki beceri ise öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma, öğrenme ve öğretme süreçlerini yönetme ile izleme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerini kapsar (MEB, 2017, 13-14).

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerden mesleki bilgisi yeterliği içerisinde bulunan alan bilgisi her şeyden önce iyi bir eğitim

ve olumlu sınıf atmosferi sağlanmasının bir şartı olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Adler, 2008, 39; Erden, 2005, 43; Demirel, 1996, 196'dan akt. Gençtürk ve Sarpkaya, 2009, 50). Alan bilgisi özellikle sosyal bilgiler gibi disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olan derslerde sosyal bilgiler öğretmenleri için öğretim programında yer alan dersin amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme adına daha da önem taşımaktadır.

Coğrafya öğretiminin ilköğretim kurumlarında sosyal bilgilerin ve dolayısıyla da coğrafya öğretiminin yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda öğrencilerin yakın çevreleriyle ilgili farkındalık düzeylerini artırabilmeleri başka bir ifade ile görev yaptıkları yakın çevreye ait farkındalıkları ve bunu derse aktarım biçimleriyle doğru orantılıdır (Gezici, 2020, 1-2).

Yakın çevreye ait farkındalıklar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu konudaki çalışmaların daha çok yerel tarih unsurlarının sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanımı ve tarihi kültürel miras eğitimi (Tugay, 2004; Işık, 2008; Örtün, 2008; Mustak, 2017; Öztaşçı, 2017) yerel tarih hakkındaki farkındalıklara (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009; Dinç, Erdil ve Keçe, 2011), tarihi çevre eğitimi (Kırıkçı ve Yılmaz, 2017) gibi sosyal bilgilere kaynaklık eden derslerde tarih disipliniinde yoğunlaştığı görülmektedir. Coğrafi farkındalıklar ile ilgili çalışmaların ise az sayıda olup bu çalışmaların kültürel miras öğeleri ile tarihi ve kültürel turizm (Sidekli ve Karaca, 2013; Ablak, Dikmenli ve Çetin, 2014), mekan (Akkuş, ve Meydan, 2013; Madden, 2016), yerel coğrafya (Huang ve Pan, 2014; Öner ve Memişoğlu, 2018) gibi konularla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yakın çevreye ait coğrafi ve kültürel özellikleri hakkındaki farkındalıkları ile ilgili bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda bireyin içerisinde yaşadığı çevreyi tanımasını ve anlamlandırmasını da amaçlayan sosyal bilgiler öğretiminin bu amaç doğrultusunda gerçekleşebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafi ve kültürel farkındalıklarının incelenmesi gereği ortaya çıkmıştır.

2. Çalışmanın Amacı

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde hedef kazanımların yakın çevreden uzak çevreye doğru yakından uzağa ilkesine göre ele alındığı görülmektedir. Örneğin;

“SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.

SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır. .

SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.

SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.

SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.” (MEB, 2018) gibi kazanımlar bunlardan bazılarıdır. Sosyal bilgiler öğretiminin bu yapısı ile birey etkileşimde olduğu yakın çevreyi ve tanıyıp, çevre-insan arasındaki etkileşimi kavrarırken, içerisinde yaşadığı toplumun ortak kültürünü tanıyıp onu benimser. Dolayısıyla öğretim programına yer alan bu gibi kazanımların etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları çevreye ait farkındalıkları büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı da Sivas ili örneğinden yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yakın çevrelerine ait coğrafi özellikleri hakkındaki farkındalıklarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sivas ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sivas ilinin coğrafi özellikleri hakkındaki farkındalıkları nelerdir?

2. Sivas ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları coğrafi özellikleri hakkındaki farkındalıklarını derslerinde kullanım durumları nelerdir?

3. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yakın çevrelerine ait coğrafi ve kültürel özellikleri hakkındaki farkındalıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. “Durum

çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriğinde) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olmadığı durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984, 23’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 312). Durum çalışmasını diğer araştırma türlerinden ayıran en temel özellik bir durum veya durumlara ilişkin derinlemesine bir anlayış sunmadır (Creswell, 2016, 98).

3.1. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşme (mülakat) tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da görüşme tekniğine uygun olarak araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme düzenleme hakkı bulunmakta olup, sorgulayan ve yanıtlayan bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019,187). Bu teknikte görüşmeci önceden hazırladığı soruları sorma ve ayrıntılı bilgi almak amacıyla sonradan düzenleme hakkına sahip olup, araştırma sorularının ve konularının belirli bir öncelik sırasına konulma zorunluluğu bulunmamaktadır. Görüşmeci de görüşme sırasında soruların yapı ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 150).

Araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular halen yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programında (2018) yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırma sahası olarak belirlenen Sivas ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşme yapabilmek için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılarla görüşme aşamasına geçilmiştir. Görüşme sorularının güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak adına uygulamaya geçilmeden önce 5 sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot uygulama yapılmış, bu uygulamadan sonra görüşme formunda yer alan sorulardan birbirine benzerlik gösteren ve araştırmanın amacına hizmet etmediği düşünülen sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Ayrıca Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi alından görev yapan 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.2. Verilerin Analizi

Mülakat (görüşme) tekniği ile katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılmıştır. Bir nitel veri analizi türü olan içerik analizinde ilk adım olan kategoriler tümdengelimci yaklaşım esas alınarak oluşturulduktan sonra araştırma sonucunda elde edilen verilerden resim, kelime veya cümleler irdelenerek bu kategorilere yerleştirilir (Silverman, 2001'den akt: Özdemir, 2010, 335). Betimsel analiz ise araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında yer alan soru, konu veya temalar temele alınarak yorumlanır (Ekiz, 2009, 75). Betimsel analizde araştırmaya katılan bireylerin görüşlerini çarpıtıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256).

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme diğer örnekleme yöntemlerinin kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır ve araştırmaya hız ve pratiklik katar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 141). Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde bulunan çeşitli devlet okullarında görev yapan 65 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 65 katılımcının demografik özellikleri cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, bölüm ya da anabilim dalı, lisansüstü eğitim durumları, meslekteki kıdem yılları, Sivas ilinde görev yapma süreleri ve görev yaptıkları yerleşim birimleri ortaya konulmuştur.

Çalışmaya katılan katılımcıların 20'si (% 33,77) kadın, 45'i (% 69,23) erkek katılımcıdan oluşmakta olup, katılımcıların yarısından fazlası erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

Katılımcıların mezun oldukları lisans programlarına göre dağılımı incelendiğinde 65 katılımcıdan 46'sının (% 70,76) sosyal bilgiler eğitimi, 10'unun (% 15,40) tarih eğitimi, 8'inin (% 12,30) tarih bölümü ve 1'inin (%1,54) coğrafya eğitimi programı mezunu olup, sosyal bilgiler eğitimi programından mezunu olanların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ayrıca bu 65 katılımcının 57'si lisans düzeyinde eğitime sahip iken, 8 katılımcı ise lisansüstü eğitimi sahiptir.

Çalışmaya katılan katılımcılardan 16'sı öğretmenlik mesleğinde 1-8 yıl arasında, 21 katılımcı 9-16 yıl, 23 katılımcı 17-24 yıl arasında değişen kıdeme sahip iken 5 katılımcının öğretmenlik mesleğindeki kıdemi ise 25 yıl ve üzerindedir. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun meslekteki kıdem yılı 17-24 yıl ve 9-16 yıl aralığındadır (Tablo 1).

Tablo 1. *Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinde Kıdem Yılına Göre Dağılımı*

Kıdem Yılı	Katılımcı Sayısı (kişi)
1-8	16
9-16	21
17-24	23
25 ve üzeri	5
Toplam	65

Katılımcıların cinsiyet, eğitim durumları ve meslekteki kıdem yılının yanısıra şu anda bulunduğu ildeki görev yapma süreleri incelendiğinde Sivas ilinde görev yapma süresi 5 yılın altında olanların sayısı 12 kişi (% 18), 5-8 yıl arasında olanların sayısı 16 kişi (% 25), 9-12 yıl arasında olanların sayısı 11 kişi (% 17) ve 12 yıl ve üzeri olanların sayısı 26 kişi (% 40)'dır. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu 12 yıl ve üzeri bir süredir Sivas ilinde görev yapmaktadır. Bu görev süresinden sonra katılımcıların Sivas ilinde en fazla görev yaptıkları süre aralığı 5-8 yıl iken, en az görev yaptıkları süre aralığı ise 9-12 yıldır (Tablo 2).

Tablo 2. *Katılımcıların Sivas İlinde Görev Yapma Süreleri*

Görev yapma süresi (Yıl)	Katılımcı Sayısı	Oran (%)
1-4	12	18
5-8	16	25
9-12	11	17
12+	26	40
Toplam	65	100

Sivas ilinde görev yapan 65 katılımcının ildeki yerleşim birimlerine göre dağılımları incelendiğinde il merkezinde görev yapan katılımcıların çoğunlukta olduğu, kasaba veya köylerde görev yapan katılımcıların ise azınlıkta olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan katılımcılardan 42'si il merkezinde görev yaparken, 14'ü Sivas ilindeki

çeşitli ilçe merkezlerinde, 9'u ise köy veya kasabalarda görev yapmaktadır.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilerden ulaşılan bulgu ve yorumlara katılımcıların 2018 SBDÖP yer alan bazı kazanımlarla ilgili soruya kaç örnek verdiği ve verilen örneklerin yörenin hangi coğrafi özelliği ile ilgili olduğunu açıklayacak şekilde yer verilmiştir. Böylece Sivas ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak ilin coğrafi özellikleri hakkındaki farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1. “Derslerinizde Sivas ilinde bulunan ve turizm değeri olan unsurlara örnekler veriyorsanız/verecek olursanız hangi örnekleri verirsiniz?” sorusuna toplam 346 cevap alınmış olup, katılımcıların % 24,6'sı (16 kişi) bu soruya 1-3 arasında örnek verirken, % 41,5'i (27 kişi) 4-6 arasında, % 18,5'i (12 kişi) 7-9 arasında ve % 10,8'i ise (7 kişi) 10 ve 10'dan daha fazla örnek vermiştir. Katılımcıların % 4,6'sından (3 kişi) ise bu soruya cevap alınamamıştır. Buna göre 10 ve 10'un üzerinde cevap veren katılımcı en fazla, 4-6 arasında cevap veren katılımcı sayısı en azdır.

Katılımcıların “Derslerinizde Sivas ilinde bulunan ve turizm değeri olan unsurları örnekler veriyorsanız/verecek olursanız hangi örnekleri verirsiniz?” sorusuna vermiş oldukları 346 örneğin 126'sı (%36,42) turizm değeri taşıyan tarihi unsurlar, 190'ı (%54,91) coğrafi unsurlar ve 30'u (% 8,67) ise kültürel unsurlar ile ilgilidir (Tablo 3). Buna göre Sivas ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilin turizm değeri taşıyan coğrafi unsurlar hakkındaki farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Turizm değer taşıyan coğrafi unsurlar ile ilgili olarak katılımcıların vermiş oldukları örnekler içerisinde kaplıca-çermik ve göl ile ilgili örneklerin diğer örneklerle göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategoride verilen 190 örneğin 69'u (% 36,32) kaplıca-çermik, 49'u ise (% 25,79) yörede bulunan göller ile ilgilidir. Sivas ilinin Kangal İlçesi'nde yer alan Kangal Balıklı Kaplıca (41 kişi) ile kent merkezinde yakın bir konumda bulunan Sıcak ve Soğuk Çermik (28 kişi) kaplıcalarının derslerde en fazla örnek olarak verildiği katılımcıların verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Göller içerisinde ise Gürün ilçe sınırları içerisinde bulunan Gökpınar Gölü (34 kişi), Zara

ilçe sınırları içerisinde bulunan Tödürge Gölü (9 kişi) ve Hafik ilçe sınırları içerisinde bulunan Hafik Gölü (6 kişi) katılımcıların bu kategoride verdikleri örneklerdendir (Tablo 3).

Tablo 3. Katılımcıların Sivas İlinde Yer Alan Ve Turizm Değeri Olan Unsurlar İle İlgili Olarak Derslerinde Verdikleri Örnekler.

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)	Verilen Örnekler (kişi)
Turizm değeri taşıyan tarihi unsurlar	Medrese	44	12,72	Çifte Minareli Medrese (13), Gök Medrese (12), Şifaiye Medresesi (10), Buruciye Medresesi (9)
	Cami	39	11,27	Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (24), Ulu Cami (8), Diğer (7)
	Han-hamam	13	3,76	Taşhan (4), Behram Paşa Hanı (3), Meydan Hamamı (3), Diğer (3)
	Meydan	11	3,18	Tarihi Kent Meydanı (11)
	Tarihi binalar	9	2,60	Kongre Binası (9)
	Antik kent, müze vb.	5	1,45	Kuşaklı-Sarissa Antik Kenti (3), Arkeoloji Müzesi (2)
	Diğer	5	1,45	Sivas Kelesi (2), Diğer (3)
	Toplam	126	36,42	
Turizm değeri taşıyan coğrafi unsurlar	Kaplıca-Çermik	69	19,94	Kangal Balıklı Kaplıca (41), Sıcak ve Soğuk çermik (28)
	Göl	49	14,16	Gökpınar Gölü (34), Tödürge Gölü (9), Hafik Gölü (6)
	Kayak merkezi	27	7,80	Yıldızdağı Kayak Merkezi (27)
	Şelale	20	5,78	Sızır Şelalesi (20)
	Akarsu-Vadi	11	3,18	Şuğul Vadisi (10), Kızılırmak (1)
	Yayla	9	2,60	Eğriçimen Yaylası (9)

	Diğer (Dağ, doğal oluşum.... vb.)	4	1,16	Emirhan ve Eğribucak kayalıkları (3) Tecer Dağı (1)
	Mesire alanları	1	0,29	Paşabahçe (1)
	Toplam	190	54,9 1	
Turizm değeri taşıyan kültürel unsurlar	Konaklar	9	2,60	
	Kangal Köpeği	5	1,45	
	El sanatları	4	1,16	
	Yemek	5	1,45	
	Aşıklık Geleneği	3	0,87	Aşık Veysel (2), diğer (1)
	Diğer (folklor, müze...vb)	4	1,16	
	Toplam	30	8,67	
	Genel Toplam	346	100	

Turizm değer taşıyan tarihi unsurlar ile ilgili olarak katılımcılardan alınan cevaplar içerisinde medrese ve camiler ile ilgili örneklerin diğer örneklerle göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu kategoride verilen toplam 126 örneğin 44'ü (% 12,72) medrese, 39'u (% 11,27) ise camilerle ilgilidir. İl merkezinde yer alan Çifte Minareli Medrese (13 kişi), Gök Medrese (12 kişi), Şifaiye (10 kişi) ve Buruciye (9 kişi) medreselerinin derse aktarım sırasında örnek verildiği katılımcıların verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır (Tablo 3). Örneğin katılımcılardan K1 “*Medreseleri bugünkü üniversitelere benzetirsek o dönemde Sivas'ta dört üniversite bulunuyordu*” şeklinde, K9: “*Özellikle Şifaiye Medresesi'nde verilen eğitimin kalitesinin Avrupa'daki eğitimden daha iyi olduğunu anlatıyorum*” ifadeleriyle medreselerle ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Camilerden ise Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (24 kişi) ve kent merkezinde yer alan Ulu Camii (8 kişi) katılımcıların en fazla verdikleri örneklerdendir (Tablo 3).

Katılımcıların en az örnek verdikleri kategori olan turizm değeri taşıyan kültürel unsurlara daha çok konaklar (9 kişi), Kangal Köpeği (5 kişi) ve yemek (5 kişi) gibi unsurların derslerde örnek olarak gösterildiği katılımcıların verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

4.2. “Sosyal bilgiler 5. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar kazanımına yönelik; Sivas ilinden örnekler veriyorsanız/verecek olursanız hangi örnekleri verirsiniz?” sorusuna 65 katılımcının 55’inden (% 84,7) toplam 256 cevap alınmış olup, 10 katılımcıdan (% 15,3) cevap alınamamıştır. Cevap veren katılımcıların % 35,3’ü (23 kişi) bu soruya 1-3 arasında örnek verirken, % 27,7’si (18 kişi) 4-6 arasında, % 15,4’ü (10 kişi) 7-9 arasında ve % 4,6’sı (3 kişi) ise 10 ve 10’dan daha fazla örnek vermişlerdir. Buna göre katılımcıların bu soruya cevap olarak verdikleri örnek sayısı en fazla 4-6, en az 10 ve daha yukarı değer arasındadır

İlgili soruya katılımcıların vermiş oldukları 256 tane örneğin 91’i (% 35,5) ilde yer alan dağlar ile ilgili, 81’i, (% 31,64) akarsu-vadiler ile ilgili olup, bu iki grupta verilen örneklerin oranı bu kazanım ile ilgili olarak verilen diğer örneklerle göre oldukça yüksektir (Tablo 4).

Tablo 4. Katılımcıların Derslerinde Sivas İlinin Yeryüzü Şekilleri İle İlgili Vermiş Oldukları Örnekler

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Dağ	Yıldız Dağı (36), Tecer Dağı (27), Kızıldağ (9), Kösedag (8), Diğer (11)	91	35,55
Akarsu-vadi	Kızılırmak (35), Şuğul Vadisi (25), Kelkit Çayı (19), Diğer (2)	81	31,64
Göl-baraj	Tödürge Gölü (14), Hafik Gölü (13), Gökpınar Gölü (10), Diğer (4)	41	16,02
Plato-Yayla	Uzunyayla Platosu (11), Eğriçimen Yaylası (5), Merakum Platosu (4)	20	7,81
Şelale	Sızır Şelalesi (20)	20	7,81
Ova	Altınyayla Ovası (1) Suşehri Ovası (1)	2	0,78
Kayalık	Emirhan Kayalıkları (1)	1	0,39
Toplam		256	100,00

Katılımcılardan alınan cevaplara göre dağ kategorisi içerisinde Yıldız Dağı (36 kişi), Tecer Dağı (27 kişi), Kızıldağ (9 kişi) ve Kösedag (8) en fazla örnek verilen dağlardır. Akarsu-vadi kategorisinde ise ülkemizin en uzun nehri olan Kızılırmak (25 kişi), Şuğul Vadisi (25 kişi), Yeşilirmak'ın bir kolu olan Kelkti Çayı (19 kişi) en fazla örnek olarak verilen akarsulardandır (Tablo 4).

Dağ ve akarsu-vadilerden sonra katılımcıların derslerinde yeryüzü şekilleri ile ilgili olarak Sivas ilinden ne fazla verdikleri örnekler 41 örnek (% 16,02) ile göl-baraj, 20'ser örnek (% 7-81) ile plato-yayla ve şelaleler oluşturmaktadır. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre göl-baraj kategorisi içinde Tödürge Gölü (14 kişi), Hafik Gölü (10 kişi) en fazla örnek verilen göller iken, plato-yayla kategorisi içinde Uzunyayla Platosu (11 kişi), Eğriçimen Yaylası (5 kişi) ve Meraküm Platosu (4 kişi); şelale kategorisi içinde Sızır Şelalesi (20 kişi) en fazla verilen örneklerdir.

Sivas ili genel olarak dağlık ve engebeli bir arazi yapısına sahip olup, akarsular yönünden zengin sayılabilecek bir ildir. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların ilin genellikle dağ ve hidrografya özellikleri ile ilgili olması, bu konuda farkındalığın yüksek olduğunu gösterirken, katılımcıların Sivas ilinde bulunan yeryüzü şekilleri ile ilgili olarak derslerinde bu örnekleri verirken yakından uzağa ilkesine göre hareket ettikleri alınan cevaplardan anlaşılmaktadır. Örneğin katılımcılardan K₁: *“Özellikle dağ ve ırmak kavramlarını öğrenciler yakın çevrelerinde bulunan Yıldız Dağı ve Yıldız Irmağı sayesinde bildikleri için kolay kavrayabiliyorlar”*, K₂: *“Dağı anlatırken okul bahçesinden görülen Kösedag'ı örnek veriyorum.”*, K₁₈: *“Yıldız Dağ'ı yakın olduğu için kullandığım örnektir.”* şeklindeki ifadeleri yakından-uzağa ilkesine göre hareket ettiklerini desteklemektedir.

4.3. Sosyal bilgiler 5. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.” kazanımı doğrultusunda; derslerinizde Sivas ilinden örnekler veriyorsanız/verecek olursanız hangi örnekleri verirsiniz? sorusuna toplam 100 cevap alınmış olup, bu soruya katılımcıların % 26,2'si (17 kişi) 1 örnek, % 30,8'i (20 kişi) 2 örnek, % 20,0'si (13 kişi) 3 örnek ve % 1,5'i (1 kişi) ise 4 örnek vermiştir. Katılımcıların % 21,5'inden (14 kişi) bu soruya cevap alınmamıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Doğal Özelliklerin Nüfus Ve Yerleşme Üzerindeki Etkilerine Sivas İlinde Vermiş Oldukları Örnekler

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Fiziki Faktörler	Karasal iklime bağlı olarak nüfus yoğunluğunun az olması	32	32,0
	Yeryüzü şekillerinin engebeli olmasından dolayı nüfusun az olması	29	29,0
	Karasal iklime bağlı olarak kırsal yerleşmelerde toprak ve kerpiç mesken tipi görülmesi	3	3,0
	Doğal koşullardan dolayı tarımın ve hayvancılığın önemli bir geçim kaynağı olmasına bağlı olarak kırsal yerleşmenin fazla olması	5	5,0
	Tarım arazilerinin verimsiz olmasına bağlı olarak nüfusun kırsal yerleşimden daha çok kentsel yerleşime yönelmesi	4	4,0
	Toplam	73	73,0
Beşeri Faktörler	Ekonomik koşulların gelişmemiş olmasına (sanayileşmenin az olmasına, iş imkânlarının yetersizliği, tarım arazilerinin verimsiz olması, vb.) gibi sebeplerle nüfus yoğunluğunun az olması	24	24,0
	Toplam	24	24,0
Konum	Coğrafi konumun (su kaynaklarına yakınlık, geçiş güzergâhlarına yakınlık) nüfusa etkisi	3	3,0
	Toplam	3	3,0
Genel Toplam		100	100,0

Tablo 5'te de görüldüğü üzere ilgili soruya katılımcıların vermiş olduğu 100 örneğin 32 tanesi (% 32,0) ilin iklim özellikleri ile ilgili, 29 tanesi (% 29,0) ilin yeryüzü şekilleri ile ilgili, 24 tanesi (% 24,0) ilin ekonomik koşulları ile ilgili, 5 tanesi (% 5,0) ekonomik faaliyetlerin yerleşme türleri üzerindeki etkisi, 4'tanesi, (% 4,0) tarım arazilerinin verimsiz olması ile ilgili, 3 tanesi (% 3,0) coğrafi konum ile ilgili ve 3 tanesi ise (% 3,0) ise iklim özelliklerinin konut tiplerinin üzerindeki etkisi ile ilgilidir (Tablo 5). Katılımcılardan bazıları ilin doğal

özelliklerinin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine vermiş oldukları örnekleri şu şekilde ifade etmişlerdir.

K₈ : “İklim şartlarının sert olması, yeryüzü şekillerinin engebeli ve tarım arazisinin az olması, iş imkânlarının yetersizliği göçün yaşanmasına bu da nüfusun azalmasına sebep oluyor.”

K₁₈ : “Sivas’ta iklim ve çevre şartlarından dolayı tarım ve hayvancılık yapıldığı ve ekonomik olarak yetersiz olduğundan batıya ve büyükşehirlere yapılan göçler sonucunda nüfusu gelişmiyor

4.4. Sosyal bilgiler 5. Sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.” kazanımını işlerken; Sivas ilinde yaygın olarak yürütülen ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen mesleklere örnekler veriyorsanız/verecek olursanız hangi örnekleri verirsiniz? sorusuna toplam 131 cevap alınmış olup, bu soruya katılımcıların % 50,8’i (33 kişi) 1veya 2 örnek, % 36, 9’u (24 kişi) 3 veya 4 örnek ve % 1,5’i (1 kişi) 5 ve daha fazla sayıda örnek vermiştir. Katılımcıların % 10,8’inden (7 kişi) ise bu soruya cevap alınamamıştır.

Tablo 6. Yürütülen Ekonomik Faaliyetlere Bağlı Olarak Gelişen Meslekler İle İlgili Katılımcıların Sivas İlinden Verdikleri Örnekler

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Birincil Ekonomik Faaliyetlere Bağlı Gelişen Meslekler	Çiftçi (tarım, hayvancılık, arıcılık)	68	51,9
	Madenci	13	9,9
	Kangal Köpeği yetiştiriciliği	1	0,8
	Toplam	82	62,6
İkincil ekonomik faaliyetlere bağlı gelişen meslekler	Sanayi işçisi	10	7,6
	Zanâatkar	6	4,6
	İnşaat işçisi	3	2,3
	Toplam	19	14,5
Üçüncül ekonomik faaliyetlere bağlı gelişen meslekler	Veteriner hekim	8	6,1
	Mühendis (ziraat, maden)	6	4,6
	Memur (polis, öğretmen..vb)	4	3,1
	Esnaf	3	2,3
	Diğer	9	6,9
	Toplam	30	22,9
Genel Toplam		131	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere ilgili soruya katılımcıların vermiş olduğu 131 örneğin 82 tanesi (% 62, 6) birincil ekonomik faaliyetler, 19 tanesi (% 14,5) ikincil ekonomik faaliyetler ve 30 tanesi (% 22,9) üçüncül ekonomik faaliyet kategorisinde yer alan mesleklerden oluşmaktadır.

Sivas ili ekonomisi ağırlıklı olarak tarıma dayalı olup, yeraltı kaynakları yönünden zengin olduğundan dolayı tarımsal faaliyetlerden sonra madencilik ve madencilğe dayalı çeşitli sanayi faaliyetleri ilde yürütülen ekonomik faaliyetler arasındadır. Katılımcıların ilgili kazanıma yönelik derslerinde ilde yürütülen ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen mesleklere verdikleri örnekler incelendiğinde en fazla örnek verilen mesleklerin çiftçi (% 51,9), madenci (% 9,9) ve sanayi işçisi (% 7,6) gibi mesleklerin olduğu, ilde gelişen mesleklerin ilin ekonomik yapısıyla büyük ölçüde örtüştüğü ve dolayısıyla katılımcıların ilin ekonomik yapısı ile ilgili olarak farkındalığının yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 6)

Katılımcılar ağırlıklı olarak yürütülen ekonomik faaliyetlere bağlı olarak ilde gelişen meslekler ile ilgili verdikleri örneklerin gerekçelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K1: “Öğrencilerin aileleri tarım ve hayvancılıkla uğraşıyorlar bundan dolayı çiftçilik en çok bilinen meslek”

K40: “İl topraklarının büyük bir bölümünü kaplayan plato ve yaylalar tarım ve hayvancılığın gelişmesine olanak sağlamaktadır.”

Araştırmaya katılan bazı katılımcılar da ilde yaygın olarak yürütülen birincil ekonomik faaliyetlerin üçüncül ekonomik faaliyetlere bağlı bazı mesleklerin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin K18: “Öğrencilerimizin aileleri hayvancılık yaptıkları için hayvanları tedavi için gelen veteriner hekimlerden dolayı bu mesleği yakından tanıyorlar. Bu yüzden bazı öğrencilerimiz veteriner hekim olmayı istediğini ifade ediyor.” sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Ayrıca Sivas ilinde çıkarılan madenlere bağlı olarak sanayi faaliyetlerinin de varlığına değinen katılımcılar özellikle Divriği Demir Çelik Fabrikası ve Kangal Termik Santralini tesislerinden yola çıkarak yörede yaygın mesleklere sanayi işçiliğini örnek vermişlerdir.

5. Sosyal bilgiler 7. Sınıf “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve

sonuçlarını tartışır.” kazanımına yönelik derslerinizde göç konusunu işlerken göçün neden ve sonuçlarına ilişkin Sivas ilinden örnekler veriyorsanız/verecek olursanız hangi örnekleri verirsiniz? sorusuna toplam 123 cevap alınmıştır. Bu soruya katılımcıların % 60 (39 kişi) gibi büyük bir çoğunluğu 1 veya 2 örnek verirken, % 20’si (13 kişi) 3 veya 4 örnek, % 7,7’si (5 kişi) 5 ve 5’ten daha fazla örnek vermiştir. Katılımcıların % 12,3’ünden (8 kişi) ise bu soruya cevap alınamamıştır

Tablo 7. Göçün Neden Ve Sonuçlarıyla İlgili Olarak Katılımcıların Sivas İlinden Verdikleri Örnekler.

Kategoriler		Alt Kategoriler	Frekans	Yüzde (%)
Göçlerin Nedenleri	Ekonomik Nedenler	İş İmkânlarının Yetersiz Olması	28	22,8
		Ekonomik İmkânların Yetersizliği	16	13,0
		Sanayileşmenin Az Olması	10	8,1
		Tarım arazilerinin miras yoluyla bölünmesi	3	2,4
		Toplam	57	46,3
	Sosyal ve Kültürel Nedenler	Eğitim İmkânların Yetersizliği	11	8,9
		Sağlık İmkânların Yetersizliği	9	7,3
		Ulaşım İmkânlarının Yeterli Olmaması	3	2,4
		İnsanların Daha Konforlu Yaşam İsteği	2	1,6
		Toplam	25	20,3
	Doğal Nedenler	İklim Ve Yeryüzü Şekilleri	24	19,5
		Toplam	24	19,5
	Siyasi Nedenler	Savaş (Suriye'den ülkemize yönelik gerçekleşen göçler)	1	0,8
		Toplam	1	0,8
Göçlerin Sonuçları	Sosyal ve Kültürel	Nüfusun azalması	5	4,1
		Kırsal yerleşmelerde okulların kapanması	3	2,4
		Sağlık ve eğitim imkânlarının gelişmemesi	1	0,8
		Toplam	9	7,3
		Ekonomik	İşsizlik	2
	Üretimin azalması		2	1,6
	Ekonomik geri kalmışlık		2	1,6
	Yatırımların azalması		1	0,8
	Toplam		7	5,7
	Genel Toplam		123	100,0

Tablo 7’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler 7. sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan “Örnek incelemeler yoluyla

göçün neden ve sonuçlarını tartışır.” kazanımına yönelik derslerinizde göç konusunu işlerken göçün neden ve sonuçlarına ilişkin Sivas ilinden örnekler veriyorsanız/verecek olursanız hangi örnekleri verirsiniz? sorusuna katılımcıların vermiş olduğu 123 örneğin 57 tanesi (% 46,3) göçlerin nedenlerinden ekonomik, 25 tanesi (% 20,3) sosyal ve kültürel, 24 tanesi (% 19,5) doğal ve 1 tanesi (% 0,8) de siyasi nedenler ile ilgilidir. Yine aynı soruya katılımcıların vermiş olduğu 123 örneğin 9 tanesi (% 7,3) göçlerin sonuçlarından sosyal ve kültürel, 7 tanesi de (% 5,7) ekonomik sonuçları ile ilgilidir.

Katılımcılardan göçlerin nedenleri ve sonuçlarına yönelik olarak Sivas ilinden vermiş oldukları örnekler incelendiğinde verilen örneklerin sırasıyla 28’i (% 22,8) iş imkânlarının yetersiz olması, 24’ü (%19,5) iklim ve yeryüzü şekillerinin elverişsiz olması, 16’sı (%13,0) ekonomik imkânların yetersiz olması, 11’i (%8,9) eğitim imkânlarının yetersiz olması, 10’u (% 8,1) sanayileşmenin az olması, 9’u (% 7,3) sağlık imkânlarının yetersiz olması, 3’ü (% 2,4) tarım arazilerinin miras yoluyla bölünmesi, 3’ü (%2,4) ulaşım imkânlarının yetersiz olması, 2’si (% 1,6) insanların daha konforlu bir yaşam istemesi ve yine 1’i (% 1,6) savaş vb. (Suriye’den ülkemize yapılan) şeklinde iken göçün sonuçlarına ise katılımcıların en çok nüfusun azalmasını (% 4,1) örnek verdikleri görülmektedir (Tablo 7).

Bu verilerden yola çıkarak katılımcıların Sivas ilinde yaşanan göç olgusuna yönelik olarak daha çok göçün nedenleri hakkında farkındalığa sahip oldukları ve göçün nedenlerine görev yaptıkları yerleşim yerlerinden yola çıkarak örnek verdikleri görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim birimlerinde meydana gelen göçlerin nedenleri ile verdikleri örneklerden bazıları şunlardır:

K31: “*Son yıllarda tarım ve hayvancılık girdilerinin artması kırsal yerlerde yaşayan insanların üretimden vazgeçerek şehirlere göç etmesine neden olmuştur.*”

K50: “*Özellikle kırsal kesimde yaşayan insanların göç etmesinin sebeplerinin başında ekonomik nedenler gelse de sosyal statü, sosyal yaşam konforu, tarım ve hayvancılıkla uğraşmanın evlenememe gibi sorunlara neden olduğunu düşünmeleri de göçün nedenleri arasındadır.*”

Katılımcılardan görev yaptıkları yerleşim birimiyle ilgili olarak göçün mekânsal etkilerine dair az örnek alınmış olsa da 5 tane cevabın

(% 4,1) il nüfusunun azalması ve 3 tanesinin (% 2,4) kırsal yerleşmelerde okulların kapanması ile ilgili olması dikkat çekicidir. Gerçekten de Sivas ili göçlere bağlı olarak nüfusu azalan illerden biridir. Örneğin K1 bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir:

K1: “Nüfusun azalması özellikle köylerde okulların kapanmasına neden oluyor.”

Sonuç olarak “Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.” kazanımına yönelik verilen örnekler ile örnek veren katılımcı sayısının fazla olması (% 90,8) ve ilde yürütülen ekonomik faaliyetler ile ilgili olarak verilen örneklerin Sivas ilinin sahip olduğu ekonomik kaynakları ile örtüşüyor olması katılımcıların bu konudaki farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sivas ili örneğinden yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yakın çevrelerine ait coğrafi özellikleri hakkındaki farkındalıklarını ve bu farkındalıkları derse aktararak aktarmadıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan 65 sosyal bilgiler öğretmenin 62 tanesi Sivas ilinde yer alan turizm değeri taşıyan unsurları derslerinde örnek olarak gösterdiklerini ifade etmiştir. İlin turizm değeri taşıyan unsurları ile ilgili olarak toplam 346 cevap alınmış olup, katılımcıların % 24,6’sı (16 kişi) 1-3 arasında örnek verirken, % 41,5’i (27 kişi) 4-6 arasında, % 18,5’i (12 kişi) 7-9 arasında ve % 10,8’i ise (7 kişi) 10 ve 10’dan daha fazla örnek vermiştir. Katılımcıların derslerinde Sivas ilinin turizm değerlerine örnek olarak en fazla ilin turizm değeri taşıyan coğrafi unsurları verdikleri yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Turizm değeri taşıyan coğrafi unsurlardan sonra katılımcıların en fazla derslerinde vermiş oldukları örnekler ise turizm değeri taşıyan tarihi unsurlar ile ilgilidir. Gerek ilin turizm değerlerine örnek veren katılımcı sayısının gerekse verilen örnek sayısının fazla olması, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilin turizm değerleri ile ilgili olarak farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç Ablak, Dikmenli ve Çetin (2014) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Kırşehir’in Tarihi ve Kültürel Turizm Değerlerine Yönelik Farkındalıkları” adlı çalışmadaki “sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kırşehir ilinin turizm değerlerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu” sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler 5. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar” kazanımına yönelik olarak araştırmaya katılan 65 katılımcının 55’inden (% 84,7) toplam 256 cevap alınmış olup, 10 katılımcıdan (% 15,3) cevap alınamamıştır. İlin yeryüzü şekilleri ile ilgili olarak derslerinde örnek verdiklerini ifade eden katılımcıların 23 tanesi (% 35,3) 1-3 arasında, 18 tanesi (% 27,7) 4-6 arasında, 10 tanesi (% 15,4) 7-9 arasında ve 3 tanesi de (% 4,6) 10 ve daha fazla sayıda örnek vermiştir. Verilen örneklerin büyük bir çoğunluğu ilde yer alan dağ ve akarsular ile ilgili olup; ova, plato gibi unsurlara ise az sayıda örnek verilmiştir. Akarsu yönünden zengin olan Sivas ili dağlık bir yapıya sahip olup, düz sahalar ilde az yer kaplamaktadır. Sivas ilinin bu coğrafi yapısı düşünüldüğünde, verilen örnek ve örnek veren katılımcı sayısının fazla olması araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilin yeryüzü şekilleri ile ilgili olarak farkındalıklarının yüksek ve yerinde olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilgiler 5. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.” kazanımına yönelik olarak araştırmaya katılan 65 katılımcının 41’inden (% 78,5) toplam 100 cevap alınmış olup, 14 katılımcıdan (% 21,5) cevap alınamamıştır. Doğal ve beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşmelere üzerindeki etkilerine derslerinde Sivas ilinden örnekler verdiklerine ifade eden katılımcıların % 26,2’si (17 kişi) 1 örnek, % 30,8’i (20 kişi) 2 örnek, % 20,0’si (13 kişi) 3 örnek ve % 1,5’i (1 kişi) ise 4 örnek vermiştir. Verilen örneklerin % 73’ü ilin yeryüzü şekilleri, iklim gibi doğal özelliklerin, % 24’ü ilin ekonomik yapısı gibi beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşmeler üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Bu kazanıma yönelik olarak derslerinden Sivas ilinden örnek veren sosyal bilgiler öğretmen sayısının ve verilen örnek sayısının az olduğu görülmekte olup, öğretmenlerin ilin coğrafi özelliklerinin nüfus ve yerleşmeler üzerindeki etkisini yeterince ilişkilendiremediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler 5. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.” kazanımına yönelik olarak araştırmaya katılan 65 katılımcının 58’inden (% 89,2) toplam 131 cevap alınmış olup, 7 katılımcıdan (% 10,8) cevap alınamamıştır. İlgili

kazanıma yönelik olarak derslerinde Sivas ilinden örnekler verdiklerini ifade eden katılımcıların % 50,8'i (33 kişi) 1 veya 2 örnek, % 36, 9'u (24 kişi) 3 veya 4 örnek ve % 1,5'i (1 kişi) 5 ve daha fazla sayıda örnek vermiştir. Verilen örneklerin 82 tanesi (% 62,6) çiftçi, madenci gibi birincil ekonomik faaliyetler, 19 tanesi (% 14,5) sanayi işçisi, zanaatkar gibi ikincil ekonomik faaliyetler ve 30 tanesi (% 22,9) veteriner hekim, mühendis, memur gibi üçüncül ekonomik faaliyet grubunda yer alan mesleklerden oluşmaktadır. İlin ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayalı olup, ilde yeraltı kaynaklarının varlığına bağlı olarak sanayi tesislerinin varlığı katılımcılar tarafından verilen örneklerin yerinde olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilgiler 7.sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.” kazanımına yönelik araştırmaya katılan 65 katılımcının 57'sinden (% 87,7) toplam 123 cevap alınmış olup, 8 katılımcıdan (% 12,3) ise cevap alınamamıştır. İlgili kazanıma yönelik olarak derslerinden Sivas ilinden örnekler verdiklerini ifade eden katılımcıların % 60 (39 kişi)'ı 1 veya 2 örnek verirken, % 20'si (13 kişi) 3 veya 4 örnek, % 7,7'si (5 kişi) 5 ve 5'ten daha fazla örnek vermiştir. Katılımcıların vermiş oldukları örneklerin % 85'i ilde iş imkânlarının yetersiz olması, iklim ve yeryüzü şekillerinin elverişsiz olması, ekonomik ve eğitim olanaklarının yersizliği ile sanayileşmenin gelişmemiş olması gibi göçlerin nedenlerini ile ilgilidir. Dolayısıyla katılımcıların Sivas ilinde yaşanan göç olgusuna yönelik olarak daha çok göçün nedenleri hakkında farkındalığa sahip oldukları ve göçün nedenlerine görev yaptıkları yerleşim yerlerinden yola çıkarak örnek verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerde sayıları az da olsa bazı katılımcıların ilin çeşitli coğrafi özellikleri hakkında örnekler veremedikleri ve dolayısıyla da derslerinde yerel coğrafi özelliklerden yeterince yararlanamadıkları belirlenmiştir. Gerek farkındalığı daha da arttırmak, gerekse bunları sosyal bilgiler dersinde etkin bir biçimde kullanmak adına

- Yerel düzeyde coğrafi özellikleri tanıtıcı basılı, görsel yayınların yapılıp okul kütüphanesine konulması,
- Yerel yönetimler tarafından ilin coğrafi özellikleri ile ilgili sanal gerçeklik, arttırılmış gerçeklik ve 3D animasyonlar hazırlatılarak eğitim-öğretim sürecinde kullanılması,

- Sosyal bilgiler öğretmenlerine görev yaptıkları yakın çevreye ait coğrafi özellikleri tanıtıcı gezi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi,

- Sosyal bilgiler derslerinde dersi somutlaştırma ve çevreyi tanıma adına yerel coğrafi unsurlar hakkındaki farkındalıklar ilgili çalışmaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ablak, S., Dikmenli, Y., Çetin, T. (2014). Üniversite öğrencilerinin Kırşehir'in tarihi ve kültürel turizm değerlerine yönelik farkındalıkları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 171-186.
- Ablak, S., Ergün, A., Yeşiltaş, Z. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşeri coğrafya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 48-62.
- Akkuş, A., Meydan, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (3), 14-30.
- Arı, Y. (2010). Coğrafyanın genel eğitime katkısı. Ramazan Özey ve Süleyman İncekara (Editör), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* içinde (9-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma desenleri*. (3. Baskıdan çeviri). Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, H., Turan, R. (2010). Sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma etkisi. *İlköğretim Online* (3), 9, 1238-1250. <https://www.researchgate.net/publication/303364780> adresinden edinilmiştir.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6142/8242> adresinden edinilmiştir.
- Dinç, E., Erdil, M., Keçe, M. (2011) Uşak Üniversitesi öğrencilerinin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalıklarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 267-285.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gençtürk, E., Sarpkaya, G. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlilikleri. Mustafa SAFRAN (Editör), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (47-64). Birinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Gezici, M. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yakın çevreye ait tarihi, coğrafi ve kültürel özellikleri hakkındaki*

- farkındalıkları ve bunları derse aktarım biçimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Gökkaya, A. K., Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 483-506.
- Hanaylı, G., Öztürk, A. A., Baysan, S., Vural Akar, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 210-238.
- Huang, Y., Pan, A. (2014). *The local geography education in guangzhou high school. Education Researchfrontier*, 4 (4), 110-116.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 290-310.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi. Mustafa SAFRAN (Editör), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (4-14). Birinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıkçı, A. C., Yılmaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihi çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 74-86.
- Madden, E.J., (2016). *Place-based education: Educator perspectives on a critical pedagogy* (Unpublished Master's Thesis). Prescott College, Arizona, USA, Retrieved From Proquest Dissertations ve Theses Global (UMI No. 10.110.427).
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRE_TMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 23.03.2020 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4,5,6 ve 7. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20LG%20B%20LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 10.09.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Mustak, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Öner, G., Memişoğlu, H. (2018). Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (3), 193-218. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.383154>
- Örten, H. (2008). *yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma (Tokat ili örneği)*,

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612> adresinden 30.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Öztaşçı, C.A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Cemil Öztürk (Editör), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Sidekli, S., Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen adayları görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (5), 20-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbad/issue/29699/319557> adresinden 20.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sönmez, V., G. Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tugay, B. (2004). *Tarih eğitiminde yerel tarih araştırmalarının yeri: fethiye örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal Of Innovate Research In Social Studies* 2 (2), 166-190.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



YETİŞKİNLERİN OLUMLU ÇOCUKLUK YAŞANTILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF ADULTS' POSITIVE CHILDHOOD EXPERIENCES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

*Okan BİLGİN**

*Murat İNCE***

*Özgür Murat ÇOLAKOĞLU****

*Erhan YEŞİLYURT*****

Özet

Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 18 yaş üstünde yer alan 472'si kadın, 92'si erkek olmak üzere toplam 564 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan yetişkinlerin yaş ortalaması 22,8'dir. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Doğan ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan çalışmada gruplar arası farklılıklar t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarında cinsiyet

* Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Zonguldak / TÜRKİYE, bilgin.okan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6233-4290

** Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Zonguldak / Türkiye, muratince20@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0557-0419

*** Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Zonguldak / TÜRKİYE, omuratcolakoglu@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7258-4007

**** Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Zonguldak / TÜRKİYE, erhanyesilyurt@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9537-7040

değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer değişkenlere bakıldığında ise, yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının; anne ve baba eğitim düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular mevcut literatür ışığında tartışılmış ve yapılacak diğer araştırmalar için öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Olumlu Çocukluk Yaşantıları, Yetişkinler.

Abstract

The aim of this study is to investigate the positive childhood experiences of adults in terms of some variables. The study group of the research consists of a total of 564 adults, 472 women and 92 men, over the age of 18. The average age of the adults participating in the study is 22.8. "Personal Information Form" and "Positive Childhood Experiences Scale" developed by Doğan and Aydın (2020) were used as data collection tools. In the study, which was designed with the correlational survey model, the differences between the groups were analyzed with the t-test and ANOVA. According to the findings of the research, there were no significant difference in the positive childhood experiences of adults according to the gender variable. When examining other variables, it was determined that the positive childhood experiences of adults differed significantly according to the education level of the parents, the perceived parental attitude and the perceived socio-economic level. The findings obtained in the research were discussed in the light of the literature and recommendations were made for further research.

Keywords: Positive childhood experiences, adults.

GİRİŞ

Bireylerin kişilik gelişimi doğduğu andan itibaren başlar ve yaşam boyu şekillenir. İnsan yaşam dönemleri içerisinde yer alan çocukluk dönemindeki yaşantıların ise bireylerin yetişkin olduklarına yaşayacağı pek çok sorunun kaynağı olduğu söylenebilir. Nitekim Freud'un psikanalitik kuramı başta olmak üzere pek çok kişilik kuramı ve psikoterapi yaklaşımı çocukluk döneminin önemine vurgu yapar. Doğan ve Aydın (2020)'a göre bireyler çocukluk dönemlerinde, yetişkinlik zamanlarında ruhsal sağlıklarını etkileyebilecek olan birçok farklı yaşantıyı (cinsel istismar, mobbing, kötü davranma vb.)

deneyimleyebilirler. Çocukluk döneminde yaşanan bu tarz travmatik ve örseliyici olumsuz yaşantının ise bireyleri çok farklı alanlarda etkilediği söylenebilir. Nitekim literatür incelendiğinde çocukluk döneminde yaşanan travmatik ve olumsuz yaşantıların; dissosiyatif kimlik bozukluğu, madde ve alkol bağımlılığı (Şar, Öztürk ve İkikardeş, 2012), depresyon (Aydın, 2018; Lee, 2012), travma sonrası stres bozukluğu (Terock vd., 2016), otomatik düşünceler, ara inançlar ve uyumsuz şemalar (Gündüz ve Gündoğmuş, 2019) ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bununla birlikte yeni bir bilim dalı olan pozitif psikolojiye göre artık bireyin yaşamında olumsuz duyguların ya da yaşantıların olmaması iyi oluş ve ruh sağlığı açısından yeterli görülmemektedir. Başka bir deyişle bireyin yaşamında korku, öfke, üzüntü gibi duyguların olmaması; mutluluk ve güven gibi olumlu duyguların yaşanmasını garanti etmemektedir. Bu sebeplerden dolayı da çocukluk döneminde ki olumsuz ve travmatik yaşantıların araştırıldığı kadar, olumlu yaşantıların da araştırılması, bireyin ruhsal durumunu daha doğru olarak değerlendirme açısından önemli görülmektedir (Doğan ve Aydın, 2020). Literatür incelendiğinde olumsuz ve travmatik yaşantılar kadar olmasa da çocukluk çağında yaşanan olumlu yaşantılar ile ilgili de araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Doğan ve Yavuz (2020)'un 968 yetişkin birey üzerinde gerçekleştirdiği çalışması sonucunda, olumlu çocukluk yaşantıları ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu ve aynı zamanda olumlu çocukluk yaşantılarının psikolojik sağlamlığı anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Richards ve Huppert (2011) yaptıkları çalışma sonucunda, olumlu çocukluk yaşantılarının bireylerin iyi oluşları üzerinde uzun süreli etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada çocuklukta olumlu yaşantıları olan yetişkinlerin daha iyi fiziksel sağlığa sahip olma ve daha az depresyon ve kronik hastalıklara yakalanma riskinin olduğunu ortaya koymuştur (Chopik ve Edelstein, 2019). Yine yapılan çalışmalar incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantılarının; yeme bozuklukları (Oliveira, Ferreira ve Mendes, 2016), depresyon ve anksiyete (Gilbert ve diğerleri, 2008), öz saygı ve mutluluk (Cheng ve Furnham, 2004), iyi oluş ve öz şefkat (Marta-Simoes ve diğerleri, 2018), öz-yeterlilik (Bingöl, 2018), mutluluk ve yaşam doyumu (Doğan ve Aydın, 2020) ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Literatür bulguları ışığında çocukluk döneminde olumlu

yaşantılara sahip olmanın bireyi çok farklı alanda olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda farklı örneklem grupları ile olumlu çocukluk yaşantıları konusunda yapılacak olan çalışmaların önemli olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada da olumlu çocukluk yaşantılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantıları;

a) Cinsiyete

b) Anne eğitim durumuna

c) Baba eğitim durumuna

d) Algılanan ebeveyn tutumuna

e) Algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırmalı araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu yaşları 18 ile 53 arasında değişen ve yaş ortalaması 22,8 olan toplam 564 yetişkin birey oluşturmaktadır. Katılımcıların 472'si kadın, 92'si ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen formda, katılımcıların cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, algılanan anne baba tutumu ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği: Doğan ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen Olumlu Çocukluk Yaşantıları ölçeği, toplam varyansın %55'ini açıklayan, 22 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .86 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelinin uyum

indeksi değerleri ($\chi^2/ Df = 822.17/205$, NFI = .98, CFI = .98, IFI = .98, RFI = .97, AGFI = .80, SRMR = .04) olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96 ve bileşik güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyonu değerleri ise .37 ile .83 arasında değişmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .97 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

İlişkisel tarama modellerinden karşılaştırmalı araştırma yöntemi ile tasarlanan bu çalışmada veriler 18 yaş üstünde yer alan yetişkinlerden Google Forms aracılığıyla çevrimiçi toplanmıştır. Etik kurallara uygun olarak yürütülen bu araştırmaya katılımın gönüllülüğe dayalı olacağı, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı katılımcılara bildirilmiştir. Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının bazı değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, algılanan ebeveyn tutumu ve sosyo-ekonomik düzey) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için t-test ve ANOVA istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının cinsiyete, anne-baba eğitim düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Olumlu çocukluk yaşantılarının cinsiyete göre karşılaştırması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *Olumlu çocukluk yaşantılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları.*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Olumlu	Kadın	472	3,48	,89	-,100	,936
Çocukluk Yaşantıları	Erkek	92	3,49	,91		

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu

oluşturan yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farklılık cinsiyet değişkenine bağlı olarak t testi ile incelenmiştir. Bu sonuçlara göre kadınların aldıkları puanların ortalaması 3,48, erkeklerin aldıkları puanların ortalaması ise 3,49'dur. Bu iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Olumlu çocukluk yaşantılarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Olumlu çocukluk yaşantılarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Sınıf	N	X	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1.İlkokul	305	3,31	,90	G. Arası	19,335	3	6,44			
2.Ortaokul	81	3,72	,93	G. İçi	434,646	560	,776	8,304	,000	1-2, 1-3, 1-4
3.Lise	91	3,64	,85	Toplam	453,981	563				
4.Üniversite	87	3,68	,79							

Tablo 2'de yetişkinlerin anne eğitim düzeyleri ile olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(8,304)}; p<0,05$). Analiz sonucunda elde edilen bu farkın anne eğitim düzeyinin hangi boyutlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan “Bonferroni Testi” sonucunda ilkokul ile diğer öğretim kademeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre anne eğitim düzeyi ilkokul olan yetişkinler, olumlu çocukluk yaşantı ölçeğinden en düşük puanı almıştır ve bu grubun puan ortalamaları ile diğer öğretim kademeleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Olumlu çocukluk yaşantılarının baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Olumlu çocukluk yaşantılarının baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Sınıf	N	X	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
İlkokul	197	3,25	,90	G. Arası	18,171	3	6,057			
Ortaokul	90	3,54	,79	G. İçi	435,810	56	,778			
Lise	156	3,55	,93	Toplam	453,981	56		7,783	,000	1-2, 1-3, 1-4
Üniversite	121	3,71	,84							

Tablo 3’de yetişkinlerin baba eğitim düzeyleri ile olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(7,783)}$; $p<0,05$). Analiz sonucunda elde edilen bu farkın baba eğitim düzeyinin hangi boyutlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan “Bonferroni Testi” sonucunda ilkokul ile diğer öğretim kademeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre baba eğitim düzeyi arttıkça yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır. Olumlu çocukluk yaşantılarının algılanan ebeveyn tutumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Olumlu çocukluk yaşantılarının algılanan ebeveyn tutumlarına göre ANOVA sonuçları

Sınıf	N	X	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
1.Otoriter	110	3,02	,084	G. Arası	121,525	3	40,508			
2.İlgisiz	40	2,29	,059	G. İçi	332,456	56	,594	68,234	,000	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
3.Koruyucu	278	3,57	,081	Toplam	453,981	56				
4.Demokratik	136	4,06	,065							

Tablo 4’de yetişkinlerin algıladıkları ebeveyn tutumları ile olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(68,234)}$; $p<0,05$). Yapılan Bonferonni testi sonucunda tüm değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre olumlu çocukluk yaşantıları puanları en yüksek olan grubun, ebeveyn tutumunu demokratik olarak algılayanlar olduğu görülmektedir. Ebeveyn tutumunu ilgisiz olarak algılayanların ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Olumlu çocukluk yaşantılarının algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre ANOVA sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Olumlu çocukluk yaşantılarının algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre ANOVA sonuçları

Sınıf	N	X	S	Varyansın Kaynağı	KT	s.d	KO	F	p	Anlamlılık
1.Düşük	67	2,92	'90	G. Arası	31,034	2	15,517			
2.Orta	458	3,52	'87	G. İçi	422,947	561	,754	20,582	,000	1-2, 1-3, 2-3
3.Yüksek	39	3,98	'73	Toplam	453,981	563				

Tablo 5’de yetişkinlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri ile olumlu çocukluk yaşantıları ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(20,582)}$; $p<0,05$). Yapılan Bonferonni testi sonucunda tüm değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre olumlu çocukluk yaşantıları puan ortalamaları en yüksek olan grubun, sosyo-ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayanlar olduğu görülmektedir. Onu sosyo-ekonomik düzeyini orta olarak algılayan grup izlerken, sosyo-ekonomik düzeyini düşük olarak algılayanların ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre; cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma bulunamazken, diğer değişkenlerden olan anne-baba eğitim düzeyi, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça olumlu çocukluk yaşantıları da artmaktadır. Ebeveyn tutumuna

göre ise, demokratik olarak algılanan ebeveyn tutumuna sahip bireylerin olumlu çocukluk yaşantıları en yüksek iken, onu sırası ile koruyucu, otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumları takip etmektedir. Son olarak algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine bakıldığında, sosyo-ekonomik düzey arttıkça olumlu çocukluk yaşantılarının da arttığı tespit edilmiştir.

Çocukluk yıllarında yaşanan olumsuz yaşantılar, bireyin sonraki yaşam dönemlerinde sergilediği davranışlar ve ruh sağlığı üzerinde ciddi etkiler bırakmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar sonucunda olumsuz çocukluk yaşantılarının bireyler üzerinde ki etkileri ortaya konulmuştur (Gilbert ve diğerleri, 2008; Aydın, 2018; Gündüz ve Gündoğmuş, 2019). Bireyin çocukluk döneminde olumsuz yaşantılara maruz kalmaması önemli olmakla birlikte, yeterli ölçüde olumlu yaşantılar deneyimlemesinin de büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu yönüyle bakıldığında bireyin çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılarının araştırıldığı kadar, olumlu yaşantılarının da araştırılması, bireyin ruhsal durumunun incelenmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde olumsuz çocukluk yaşantıları kadar olmasa da olumlu çocukluk yaşantıları ile yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Doğan ve Aydın, 2020; Richards ve Huppert, 2011; Marta-Simoes ve diğerleri, 2018).

Pozitif psikoloji yaklaşımına göre mutsuz yaşam, mutlu yaşam anlamına gelmemektedir. Aynı şekilde çocukluk döneminde olumsuz travmatik deneyimler yaşamamış olmak, iyi ve olumlu bir çocukluk geçirildiği anlamına gelmemektedir. Bu açıdan bakıldığında olumlu çocukluk yaşantıları ile ilgili çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada da olumlu çocukluk yaşantılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yetişkin bireylerin olumlu çocukluk yaşantılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışma sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde farklı sonuçların bulunduğu tespit edilmiştir. Doğan ve Aydın (2020), yaptıkları çalışma sonucunda erkeklerin olumlu çocukluk yaşantılarının kadınlardan yüksek olduğunu tespit etmiştir. Literatürde ki bu farklılıklar kültürel bağlamda yorumlanabilir. Bireyin yetiştiği toplumsal yapı ve ailenin çocuğa yaklaşımı konusundaki kültürel farklılıklar bu duruma sebep olmuş olabilir. Günümüzde anne ve babaların eğitim düzeylerinin artması ve değişen toplumsal yapı

nedeniyle artık kadın erkek ayrımının çok fazla yapılmamasının ve bu durumunda cinsiyetler arasında olumlu çocukluk yaşantıları geçirme konusunda bir farklılık oluşturmamış olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre anne baba eğitim düzeyi arttıkça bireylerin olumlu çocukluk yaşantıları da artmaktadır. Literatürde olumlu çocukluk yaşantıları ile ebeveyn eğitim düzeyleri arasında yapılan bir çalışma bulunamasa da anne-baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocuk yetiştirmede sağladığı avantajlar düşünüldüğünde bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde ki çocukların daha sağlıklı yetiştiği yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005; Çelikkaleli, 2010; Köksal ve Boran, 2015). Anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına olan davranışlarında ve iletişim kurma şekillerinde bilimsel verileri daha sık kullanabileceği ve çocuğun yaşadığı sorunlara daha profesyonel destek sunabilecekleri düşünüldüğünde bu durumun çocukların olumlu yaşantılarını da etkileyebileceği söylenebilir.

Bu çalışmada ayrıca olumlu çocukluk yaşantılarının algılanan ebeveyn tutumlarına göre değiştiği ve en yüksek puan ortalamasına sahip grubun ebeveyn tutumunu demokratik olarak algılayanların olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde demokratik ebeveyn tutumuna sahip olmanın bireylerde birçok farklı alanda olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (Kaya, Bozaslan ve Gülten, 2012; Bilgin, 2011; Sezer, 2010). Demokratik ebeveyn tutumuna sahip anne ve babaların temel davranışları arasında hoşgörü ve sevgi vardır. Bu tutumla yetiştirilen çocuklar girişimci, sorumluluk alabilen, fikirlerini serbestçe ifade edebilen, kendini gerçekleştirmeye istekli, temel güven duyguları gelişmiş ve sosyal bireylerdir (Kulaksızoğlu, 2006). Demokratik ebeveyn tutumunun tüm bu olumlu özellikleri düşünüldüğünde ebeveyn tutumu demokratik olan ailelerde büyüyen çocukların olumlu çocukluk yaşantısı geçirdiği söylenebilir.

Son olarak algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre olumlu çocukluk yaşantılarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe olumlu çocukluk yaşantılarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması çocuğun isteklerinin karşılanması konusunda ailenin daha rahat hareket edebilmesine olanak sağlayabileceğinden dolayı bu sonucun ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir. Diğer yandan düşük

sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin yaşayabileceği zorluklar ve para kazanmak için zamanının çoğunu harcayacak olmasının çocukları ile sağlıklı ve etkili bir biçimde ilgilenmesine engel olabilir. Olumlu çocukluk yaşantıları için ailenin göstermesi gereken sevgiden önce Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde güvenlik ihtiyacı daha önce gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin önceliği para kazanmak ve hayatını güvence altına almak olabileceği için bu durumda bu ailelerde büyüyen çocukların olumlu çocukluk yaşantılarının düşük olmasına sebep olabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi* (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
<https://doi.org/10.30934/kusbed.417436>
- Bilgin, O. (2011). Ergenlerde özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Bingöl, T. Y. (2018). Determining the predictors of self-efficacy and cyber bullying. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 138-143.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p138>
- Cheng, H., & Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1023/b:johs.0000021704.35267.05>
- Chopik, W. J., & Edelstein, R. S. (2019). Retrospective memories of parental care and health from mid-to late life. *Health Psychology*, 38(1), 84-93.
<https://doi.org/10.1037/hea0000694>
- Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240. <https://doi.org/10.14582/duzgef.543>
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., & Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245-268. <https://doi.org/10.14582/duzgef.543>
- Doğan, T., & Aydın, F. T. (2021). Mutlu Çocuklar Mutlu Yetişkinler mi Oluyor?. *İnsan & Toplum*, 11(1), 69-95.
<https://doi.org/10.12658/m0437>
- Doğan, T., & Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde Psikolojik Sağlamlık, Çocukluk Deneyimleri ve Algılanan Mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 312-330.

- Doğan, T., Aydın F.T. (2020). Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği'nin Geliştirilmesi. HAYEF: Journal of Education, 17(1); 1-19.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. The Journal of Positive Psychology, 3(3), 182-191.
<https://doi.org/10.1080/17439760801999461>
- Gündüz, A., Gündoğmuş, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ile otomatik düşünceler, ara inançlar, uyumsuz şemalar, anksiyete ve depresif belirti şiddeti ve yaşam kalitesi arasındaki ilişki. Klinik Psikiyatri Dergisi, ;22: 424-435.
<https://doi.org/10.26449/sss.1746>
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Gülten, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 208-225.
<https://doi.org/10.14582/duzgef.789>
- Köksal, M. S., & Boran, A. İ. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanlarının anne-baba eğitimi ve aile geliri değişkenleri açısından karşılaştırılması. Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1).
<https://doi.org/10.17494/ogusbd.85867>
- Kulaksızoğlu, A. (2006), Ergenlik Psikolojisi, 8. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Lee, S. (2012). Kinder des Krieges. Trauma und Gewalt, 6(2), 94-107.
- Marta-Simões, J., Ferreira, C., & Mendes, A. L. (2018). Self-compassion: An adaptive link between early memories and women's quality of life. Journal of Health Psychology, 23(7), 929-938.
<https://doi.org/10.1177/1359105316656771>
- Oliveira, S., Ferreira, C., & Mendes, A. L. (2016). Early memories of warmth and safeness and eating psychopathology: The mediating role of social safeness and body appreciation. Psychologica, 59(2), 45-60.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_59-2_3
- Richards, M., & Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. The Journal of Positive Psychology, 6(1), 75-87.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2011.536655>
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi (ss. 1-19). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-19.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161324>
- Şar, V., Öztürk, E. ve İkikardeş, E. (2012). Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. Türkiye

Klinikleri Journal of Medical Sciences, 32(4), 1054-1063.

<https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947>

Terock, J., Van der Auwera, S., Janowitz, D., Spitzer, C., Barnow, S., Miertsch, M., . . . Grabe, H.-J. (2016). From childhood trauma to adult dissociation: The role of PTSD and alexithymia. *Psychopathology*, 49(5), 374-382. <https://doi.org/10.1159/000449004>



**„MUSLIMISCHER SCHWANENSEE“ – DIE
INSZENIERUNG INTERKULTURELLER
BEGEGUNGSFELDER IN ANGELIKA OVERATHS
ROMAN *EIN WINTER IN ISTANBUL***

**„MUSLIM SWAN LAKE“ – THE INSCRIPTION OF
FIELDS OF INTERCULTURAL ENCOUNTER IN THE
NOVEL *A WINTER IN ISTANBUL* BY ANGELIKA
OVERATH**

Aylin Nadine KUL*

Zusammenfassung

Angesichts der heutigen kulturellen Vielfalt herrscht in vielen Bereichen ein reger Diskurs über Interkulturalität, der sich auch in der interkulturellen Literaturwissenschaft niederschlägt und danach fragt, auf welche Weise Literatur Räume für interkulturelle Begegnungen schafft. In diesem Rahmen konzentrieren sich viele Studien auf die interkulturellen Aspekte eines literarischen Werkes, die ihm ein interkulturelles Potential auflegen, das die interkulturelle Verständigung fördern kann. Vor diesem Hintergrund begibt sich der gegenwärtige Beitrag auf die Suche nach den Spuren von Interkulturalität in Angelika Overaths 2018 erschienenen Roman *Ein Winter in Istanbul*. Die Untersuchung stützt sich auf die Erörterung der interkulturellen Aspekte im Text entlang der von Blioumi aufgestellten Kriterien zur Ermessung des interkulturellen Potentials von literarischen Werken. Schließlich konnte anhand der Analyse ausgewählter Textbeispiele nach dem Ansatz von Blioumi festgestellt werden, dass *Ein Winter in Istanbul* interkulturelle Elemente aufweist, die den Roman mit einer besonderen Interkulturalität auszeichnen. Das Werk liefert profunde Einblicke in verschiedene Kulturwelten, sensibilisiert die Wahrnehmung seiner Leser und wirkt sich positiv auf die interkulturelle Verständigung aus.

Schlüsselwörter: Interkulturalität, Blioumi, Overath, Hybridität, *Ein Winter in Istanbul*

* Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi ABD İzmir / TÜRKİYE
aylin.kul@deu.edu.tr ORCID: 0000-0003-4860-9862

Abstract

Given today's cultural diversity, there is a lively discourse on interculturality in many fields, which is also reflected in intercultural literary studies, which ask in what ways literature creates spaces for intercultural encounters. In this context, many studies focus on the intercultural aspects of a literary text, which give an intercultural potential to the text that can foster intercultural understanding. The present article searches for traces of interculturality in Angelika Overath's novel *A Winter in Istanbul*, published in 2018. The analysis is based on the discussion of the intercultural aspects in the text along the criteria established by Blioumi to measure the intercultural potential of literary works. Finally, by analyzing selected textual examples according to Blioumi's model, it could be established that *A Winter in Istanbul* has intercultural elements that distinguish the novel with a special interculturality. The novel provides deep insights into different cultural worlds, sensitizes the perception of its readers and has a positive impact on intercultural understanding.

Keywords: Interculturality, Blioumi, Overath, Hybridity, *A Winter in Istanbul*

Einführung

Der sich im Forschungsbetrieb der interkulturellen Literaturwissenschaft immer weiter ausbauende Interkulturalitätsdiskurs lenkt in vielen Studien die Aufmerksamkeit auf interkulturelle Tendenzen in literarischen Werken. Der Trend, dass immer mehr Werke Aspekte von literarischer Interkulturalität berühren, zieht das Interesse nach der Erforschung von diesen nach sich. In diesem Sinne hinterfragen insbesondere Forschungsarbeiten aus der interkulturellen Literaturwissenschaft das interkulturelle Potential von Literatur und erörtern in diesem Rahmen, wie Literatur zur Ausbildung von interkultureller Kompetenz beitragen und auf diese Weise den interkulturellen Dialog vorantreiben kann (vgl. Leskovec, 2009, S. 184f.). Auf den ersten Blick sind es meist thematische Aspekte, die ein Werk in den Diskurs literarischer Interkulturalität ziehen. Wenn ein Werk die Begegnung verschiedener Kulturen inszeniert, keimt schon auf den ersten Blick die Frage nach einem möglichen interkulturellen Potential darin auf. Mecklenburg nennt neben thematischen Elementen z.B. auch formale Aspekte wie die der sprachlichen Vielstimmigkeit und Hybridität, oder biographische Hintergründe und Elemente aus der Entstehungsgeschichte, der Rezeption und des gesellschaftlichen Kontextes eines Werks, anhand welchen sich literarische

Interkulturalität offenbaren kann (vgl. 2009, S. 15). Vor diesem Hintergrund stehen als Erstes Texte ins Auge, die zur sog. MigrantInnenliteratur¹ zählen, und insbesondere aufgrund der Herkunft ihrer Schriftsteller zum Gegenstand interkulturell angelegter Studien werden. Doch wie auch Durzak (vgl. 2013, S. 179) mit seiner Beobachtung feststellt, gibt es immer mehr deutsche Autoren ohne fremde Herkunft, die den Kontakt zu anderen Kulturen nicht aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte oder der ihrer Vorfahren suchen und für ihre Leser einen interkulturellen Bewegungsraum schaffen wollen. Als Beispiele deutsch-deutscher Autoren, die die deutsche Gegenwartsliteratur jüngst mit Werken bereichert haben, die interkulturelle Begegnungsfelder evozieren, könnten zum Beispiel Sten Nadolny mit seinem Roman *Selim oder die Gabe der Rede* oder Thorsten Becker mit seinem Türkeiroman *Sieger nach Punkten*² angeführt werden. Die deutsche Autorin und Journalistin Angelika Overath scheint sich mit ihrem Roman *Ein Winter in Istanbul* neben diese Schriftsteller zu stellen. Bereits der Romantitel deutet auf eine Begegnung mit der türkischen Kultur hin und präpariert den Text als Untersuchungsgegenstand für eine Analyse unter dem Aspekt der literarischen Interkulturalität. Vor diesem Hintergrund ist die folgende Untersuchung danach bestrebt, zu erörtern, inwiefern der Roman Overaths interkulturelle Begegnungsfelder evoziert. Bei der Suche nach den Spuren von literarischer Interkulturalität sollen interkulturelle Aspekte am Roman lokalisiert und im Rahmen der Frage erörtert werden, was für ein interkulturelles Potential aus ihnen erwächst und welche Rolle dem Werk im interkulturellen Dialog zwischen den Kulturen beigemessen werden kann. Nicht nur im Hinblick auf den Interkulturalitätsdiskurs in der interkulturellen Literaturwissenschaft, sondern auch in Anbetracht der heutigen polykulturellen Beschaffenheit unserer Gesellschaft und Welt mögen diese Fragen die

¹ Unter den Begriff der MigrantInnenliteratur fallen in der Regel Werke von in Deutschland lebenden Schriftstellern, die Migrationserfahrungen haben, die sie in ihren Werken auf Deutsch, das nicht ihre Muttersprache ist, zum Ausdruck bringen. Die fremde Herkunft gilt als entscheidendes Element bei der Einstufung der Werke zur MigrantInnenliteratur (vgl. Aktürk, 2009, S. 9; Esselborn, 2015, S. 117).

² Eine ausführliche Analyse zu diesen Werken im Lichte von interkulturellen Aspekten findet sich in der Dissertation von Kul mit dem Titel *Interkulturelle Aspekte in der deutschen Gegenwartsliteratur am Beispiel der Orient- und Türkenbilder in den Romanen Sieger nach Punkten von Thorsten Becker, Selim oder die Gabe der Rede von Sten Nadolny und Das Verschwinden des Schattens in der Sonne von Barbara Frischmuth*.

aktuelle Bedeutung von Overaths im Jahre 2018 erschienen Roman ans Licht bringen.

1. Zum Plot des Romans

Um im Folgenden den Roman Overaths im Hinblick auf interkulturelle Aspekte untersuchen zu können, die sich auf den ersten Blick entlang thematischer Elemente hochziehen, sei es angebracht, zunächst den Plot des Romans kurz nachzuzeichnen:

Protagonist des Romans ist ein Schweizer namens Cla, der sich dank eines Stipendiums in Istanbul aufhält, um Forschungen über den Philosophen und Theologen namens Nikolaus von Kues, im Roman mit dem lateinischen Namen Cusanus bezeichnet, durchzuführen. Cla ist Lehrer und hat in seiner Heimat eine Freundin namens Alva, die in auch in Istanbul besuchen kommt. Während ihres Besuches erfährt er, dass sie schwanger von ihm ist, was Cla sehr irritiert, denn er hat in Istanbul einen Kellner namens Baran kennengelernt, zu dem er sich sehr hingezogen fühlt, auch wenn er es anfangs nicht eingestehen wollte. Zeitweilig gefangen in der Zwickmühle entscheidet sich Cla am Ende für ein Leben mit Baran in Istanbul. Zwischen die Erzählung über Clas Aufenthalt in Istanbul schalten sich historische Berichte über Cusanus, seine Mission und seinen Weg nach Konstantinopel. Somit werden dem Leser zwei Handlungsstränge vorgeführt, die sich einander abwechseln: zum einen erfährt der Leser von Clas Zeit in Istanbul, von seinen Eindrücken von der Stadt, seiner Beziehung zu Baran, die ihn von Alva entfernt, und seiner persönlichen Wandlung, zum anderen wird der Leser zum historischen Zeitzeugen von Cusanus' Weg nach Istanbul und seinen Weggefährten Bessarion, dem Patriarchen und dem Kaiser. Die Erzählung über Cusanus' Weltauffassung hat enge Bezüge zum Humanismus und zum Toleranzgedanken. Doch da der Fokus der gegenwärtigen Analyse auf dem Aspekt der Interkulturalität liegt, werden die aufklärerischen Züge im Roman nicht gesondert vertieft, was für weitere Studien aufbewahrt werden könnte. Vielmehr werden diese im weiteren Verlauf im Hinblick auf eine interkulturelle Auffassung von Religion im Lichte der interkulturellen Elemente im Text betrachtet. Geschmückt wird die Erzählung darüber hinaus mit vielen Bildern aus der Stadt Istanbul, die akribisch nachgezeichnet werden. Neben den Städteindrücken und Bildern von den Sehenswürdigkeiten werden dem Leser u.a. die türkische Esskultur, historische Persönlichkeiten wie Mustafa Kemal Atatürk oder Mehmet

Sultan II., berühmte Mystiker wie Mewlana, Dichter wie Nazım Hikmet, religiöse Aspekte wie die Glaubenstradition der Sufi und historische Ereignisse wie z.B. die Eroberung von Byzanz vorgestellt. Damit porträtiert der Roman ein facettenreiches Bild von Istanbul und der türkischen Kultur. Nicht nur die Literarisierung der türkischen Kultur, die über diese Aspekte und über die Figur des Baran wahrgenommen wird, zieht den Leser in eine Zone interkultureller Begegnung, sondern es finden sich auch Aspekte über die deutsche und schweizerische Kultur, die sich darin offenbaren, dass Cla halb Deutscher und halb Schweizer ist, und Elemente aus der griechischen Kultur, da Baran auch griechische Vorfahren hat. Schon diese Aspekte, die in der folgenden Analyse genauer untersucht werden sollen, scheinen auf eine Interkulturalität in Overaths Werk hinzuweisen.

2. Interkulturelle Aspekte in *Ein Winter in Istanbul*

Die Suche nach interkulturellen Aspekten in Overaths Roman macht zunächst eine Klärung des Begriffes der Interkulturalität aus der Perspektive der interkulturellen Literaturwissenschaft erforderlich, um ihn bei der Aufdeckung der interkulturellen Begegnungsfelder, die möglicherweise ein interkulturelles Potential in sich bergen, heranziehen zu können. Ein für literaturwissenschaftliche Analysen brauchbarer Interkulturalitätsbegriff stützt sich auf ein dynamisches Kulturverständnis, das der Offenheit interkultureller Begegnungssituationen entspricht (vgl. Hofmann, 2006, S. 9ff.). In diesem Sinne, so untermauert bspw. Gutjahr, deuten die interkulturell angelegten literaturwissenschaftlichen Studien ‚Kultur‘ nicht als eine geschlossene Einheit, sondern legen den Akzent auf das Interagieren, in dessen Prozessen „die kulturelle Differenz zwischen eben diesen Werten, Sitten, Gebräuchen und Praktiken als kulturkonstitutiv verhandelt wird“ (2002, S. 353). In Anlehnung an diesen Ansatz lässt sich für Gutjahr ‚Interkulturalität‘ wie folgt definieren:

Interkulturalität meint also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eignem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht. Die Untersuchung interkultureller Kommunikation bezieht sich somit auf kommunikative Akte zwischen Personen, die sich mittels

kultureller Zeichen als voneinander unterschiedlich identifizieren. Interkulturelle Literaturwissenschaft reflektiert eben auf diese Verfahren der Bedeutungszuschreibung. (Gutjahr, 2002, S. 253)

In diesem Sinne unterstreicht auch Hofmann, dass kulturelle Andersheit nicht objektiv bestimmbar ist, und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Begegnung der Kulturen, denn erst in diesem Begegnungsraum würden Grenzen aufgehoben und somit kulturelle Differenzen hervortreten (vgl. 2006, S. 12). In ähnlicher Weise umschreibt auch Blioumi den Interkulturalitätsbegriff und legt den Akzent auf einen neuen Raum, der im Kulturkontakt entsteht, wobei es auch zur Interaktion zwischen verschiedenen Einheiten innerhalb einer Kultur kommen kann, wie sie mit folgenden Worten zu verstehen gibt:

Interkulturalität bezeichnet also nicht nur die Überschreitung der Grenzen zwischen den Kulturen, sondern signalisiert besondere Aufmerksamkeit auf die vielfältigen kulturellen Formationen auch innerhalb einer Kultur. Das „inter“ verweist auf eine besondere Form von Beziehungen und Interaktionen, die auf der Ebene der Gruppenphänomene die Entwicklung einer neuen Kultur bezeichnet, z.B. der Afro- oder Indoamerikaner, Interkulturalität eröffnet letztlich neue Wahrnehmungsmöglichkeiten, in dem sie das Augenmerk auf den Zwischenraum „zwischen“ den Kulturen legt. (Blioumi, 2001, S. 90-92).

Die aufgeführten Begriffsbestimmungen setzen alle den Fokus auf einen Interaktionsprozess. Damit lenkt der Interkulturalitätsbegriff aus der Literaturwissenschaft die Aufmerksamkeit auf das reale oder literarisch inszenierte Agieren von Personen. In Anlehnung daran lässt sich festhalten, dass sich ‚Interkulturalität‘ auf die Kompetenz stützt, Menschen aus anderen Kulturen gegenüber ein angemessenes Verhalten zu zeigen und sich für kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten zu sensibilisieren (vgl. Wierlacher/Bogner, S. 257ff.). Übertragen auf Literatur bedeutet dies, dass ‚Interkulturalität‘ auf das sog. interkulturelle Potential von Literatur suggeriert, welches aus den Werken, aus ihrem Stoff und ihrer Thematik, aus ihrer Sprache und ihrem gesellschaftlichem Rahmen hervortritt (vgl. Hess-Lüttich, 2009, S. 323). Demzufolge wird der Literatur ein Sonderstatus

auferlegt, da gerade Literatur als adäquate Plattform für die Übertragung von Kultur dazu geeignet ist, einen interkulturellen Dialog aufzubauen (vgl. Mecklenburg, 2009, S. 88; Bachmann-Medick, 1996, S. 8f.). Indem literarische Werke Kultur wahrnehmbar machen, so beschreibt Mecklenburg das interkulturelle Potential von Literatur, können sie zur Beseitigung von kultureller Fremdheit beitragen (vgl. 1990, S. 96). Zudem schaffe Literatur eine sensible Wahrnehmungsbasis für kulturelle Differenz und könne dazu führen, dass anfangs als interkulturell erachtete Differenzen später als intrakulturell wahrgenommen werden, so dass Fremdheit aufgehoben wird. Ferner könne die durch die Literatur geschaffene Sensibilität für die Wahrnehmung von kultureller Differenz im interkulturellen Dialog den Blick für Vertrautes und Fremdes schulen (vgl. ebd.). Schließlich kann vermerkt werden, dass das interkulturelle Potential eines Werkes sich darin manifestiert, mit welchen Mitteln es kulturelle Unterschiede inszeniert und welchen Einfluss es dabei erzielt. Beruhend auf diesem Ansatz fragen Forschungen der interkulturellen Literaturwissenschaft, so wie auch die vorgelegte Studie zu Overaths Roman, danach, auf welche Weise Literatur interkulturelle Begegnungsräume eröffnet, die entlang interkultureller Aspekte bzw. literarischer Interkulturalität ein interkulturelles Potential aufbringen, das zur interkulturellen Kompetenz verhelfen und den interkulturellen Dialog vorantreiben kann. Für die praktische Umsetzung dieses nachgezeichneten Ansatzes lassen sich die von Blioumi herangezogenen Aspekte zur Ermessung von literarischer Interkulturalität heranziehen, anhand derer das interkulturelle Potential eines Werks entschlüsselt werden kann. Blioumi entwickelt in einer Analyse von Sten Nadolnys Roman für die Bewertung eines Werkes im Lichte von literarischer Interkulturalität drei Kriterien, die die interkulturellen Aspekte eines Werkes offenbaren, und die sie folgendermaßen unterteilt: der dynamische Kulturbegriff, die Hybridität und die doppelte Optik. Im dargebotenen Forschungsrahmen erweisen sich die von Blioumi aufgestellten Kriterien auch für die Analyse der interkulturellen Begegnungsfelder in *Ein Winter in Istanbul* als fruchtbar und konstituieren die Untersuchungsbasis der folgenden Analyse.

2.1. Das Kulturverständnis im Roman

Als erste Voraussetzung für die Bejahung von literarischer Interkulturalität muss das dem Roman innewohnende Kulturverständnis unter die Lupe genommen werden. Ein dynamisches Kulturverständnis erscheint obligatorisch, um Räume für interkulturelle Begegnungen zu schaffen. Um dieses zu ermitteln, geht Blioumi in ihrem Ansatz verschiedenen Fragen nach, die sie wie folgt formuliert:

Werden zwischen den beschriebenen Kulturen Dichotomien aufgestellt, so daß ein kulturelles Gebilde als eine statische Größe, eine abgeschlossene Einheit erscheint? Oder wird die Prozeßhaftigkeit und der Wandel innerhalb einer Kultur gebilligt? Werden nationale Stereotype eingesetzt, die essentialistische Denkweisen zum Ausdruck bringen, oder wird mit den Stereotypen gespielt in der Intention, einen Beitrag zu ihrem möglichen Abbau zu leisten? (2002, S. 33)

Das heißt, es gilt zu hinterfragen, ob Kulturen als offene Einheiten behandelt werden und Differenzen zwischen den Kulturen nicht als Grenzpfiler auftreten, sondern vielmehr als das Resultat von interkulturellem Austausch erachtet werden, die die Offenheit und Dynamik von Kultur ausmachen. Auf den ersten Blick lassen bereits die multikulturellen Hintergründe der Romanfiguren Cla und Baran auf ein offenes Kulturverständnis schließen: Cla hat deutsche Wurzeln und lebt in der Schweiz. Baran ist türkischer und griechischer Herkunft. Hinzu kommt, dass Baran im Alter von sechs Jahren nach Deutschland ausgewandert war, mit 15 Jahren aber wieder in die Türkei zurückkam. Zur Veranschaulichung seiner kulturellen Erfahrungen können folgende Textpassagen herangezogen werden:

- Ja und dann eben Deutschland. [...] Und als es mir dort endlich gefiel, als ich Freunde hatte, dazugehörte zu den deutschen Jugendlichen, die mich mochten, mußten wir wieder zurück. [...]
- Und dann kamen wir in Giresun auf ein türkisches Gymnasium. Das war ein Kulturschock. Von wegen Heimat! Wir mußten die türkische Nationalhymne singen. Ich hatte

keine Ahnung, was das war. Und als ich dabei die Hände in die Hosentaschen steckte, bekam ich eine Ohrfeige. [...] (S. 78)³

Mit den Worten Barans werden hier die Gefühle ausgedrückt, die aus kulturellen Differenzen rühren können. Insbesondere die Aussage, dass er die Türkei nach seiner Rückkehr nicht mehr als Heimat empfunden habe, zeigen, wie sein Kontakt mit der deutschen Kultur in Deutschland und seine Anpassung an diese sein Heimatgefühl dahingehend geprägt hat, dass er sich in Deutschland wohler fühlte, weil die dortige Kultur keine fremde mehr für ihn war. Es wird exemplifiziert, wie sich im Kontakt der Kulturen das ursprünglich Fremde zu kulturell Eigenem wandeln kann, was die Dynamik von Kultur unterstreicht und damit ein dynamisches und offenes Kulturverständnis im Roman bejaht. Auch Barans Wandelbarkeit, die er vorlegt, indem er sich den Orten anpasst, an denen er sich aufhält, untermauert diese Annahmen: Die Frage von Cla, ob Baran in Istanbul ein Anderer sei als in Thessaloniki, beantwortet Baran affirmativ (S. 103). Wie verschiedene Kulturen miteinander agieren, zeigt sich auch in Barans Beschreibung seiner Mutter, die folgendem Wortlaut zu entnehmen ist:

Meine Mutter geht noch heute jeden Tag schwimmen. [...] Und seit sie in der Türkei ist, betet sie wieder und fastet im Ramadan. Aber sie trägt kein Kopftuch. Vielleicht ist das ihr Tribut an ihre deutsche Vergangenheit. Sie versucht so eine Mischung. (S. 80)

Auch innerhalb der türkischen Kultur geht der Roman von einem offenen Kulturbegriff aus, in dem er über Barans türkische Oma zur Sprache bringt, dass sie zwar fünfmal am Tag bete, aber abends auch gelegentlich ein Glas Raki zu sich nehme (S. 77).

In besonders deutlichem Maße formieren sich die Räume interkultureller Begegnung in Overaths Roman über die thematischen Bezüge zur Religion und islamischen Mystik. Es wird eine interkulturelle Auffassung vom Glauben vorgetragen, die über die im historischen Erzählstrang vorgestellten Figuren des Nikolaus von Kues und des Rumi Mevlana zu Tage tritt. Nikolaus von Kues, im Lateinischen als Cusanus bezeichnet, ist der Kern von Clas Forschungsprojekt für seinen Stipendienaufenthalt in Istanbul. Cusanus verkörpert quasi die europäische Philosophie und Rumi Mevlana, über

³ Alle direkten und indirekten Zitate aus dem Roman *Ein Winter in Istanbul* werden in dieser Studie mit der jeweiligen Seitenzahl in Klammern vermerkt.

den Cla viel durch seine Bekanntschaft mit Baran erfährt, steht für die osmanisch-persische Religionsphilosophie. Dem Leser werden Ansichten und Missionen aus verschiedenen Kulturkreisen dargeboten. Interessant im Rahmen der hier untersuchten Interkulturalität ist, dass beide Gelehrten als Verkörperung der Toleranzidee und des Humanitätsgedankens auftreten, wie die nachstehenden Textzitate exemplifizieren können:

Und Nikolaus von Kues schrieb [...] Über den Glaubensfrieden, in dem er sich für die Versöhnung der Religionen, vor allem des Christentums und des Islam, einsetzte. (S. 248 f.)
Mevlânâ wurde alt. Als er starb, weinten Moslems, Juden und Christen gemeinsam an seinem Sarg. (S.157)

Es wird sichtbar, wie die gewählten Figuren als Verkörperung einer interkulturellen Religionsauffassung auftreten. Unterstrichen werden dieser Gedanke und die kulturelle Annäherung mit der Formulierung Barans, nach welcher er den Tanz der Derwische an Mewlanas Todestag mit einer Ballettaufführung vergleicht und sie als „Muslimischer Schwanensee“ (S. 137) bezeichnet. Daran macht sich nicht nur die interkulturelle Ausrichtung des Werkes bemerkbar, gleichzeitig führt die dem Werk immanente Markierung der Toleranzidee zu einem Appell für den Einsatz von Toleranz im Kontakt der verschiedenen Kulturen und Religionen. Schließlich haben die ausgewählten Textbeispiele dergestalt Aufschluss über das Kulturverständnis gegeben, dass der Roman Overaths die Begegnung verschiedener Kulturen evoziert, sei es in Form der kulturellen Begegnungen der handelnden Figuren oder sei es in Form der Konfrontation des Lesers mit kulturellen Differenzen, woran abzulesen ist, dass der Roman eindeutig auf einen dynamischen Kulturbegriff aufbaut.

2.2. Die Frage nach der Hybridität

Das Kriterium der Hybridität steht in enger Verbindung zum dynamischen Kulturverständnis. Sie kennzeichnet

die Konturierung der personalen und der kollektiven Identität. Sie prägt Mischformen des individuellen Seins und fördert die Anerkennung verschiedenartiger Lebensgemeinschaften

innerhalb eines Kollektivs. Hybridität ist das Gegenteil des monokulturellen Selbstverständnisses, da sie innerhalb eines nationalen Gebildes die Koexistenz und Interaktion mehrerer Kulturen anerkennt (Blioumi 2002, S. 31).

Hybridität offenbart sich in *Ein Winter in Istanbul* insbesondere in der Figurenkonzeption: Wie bereits im vorangehenden Analyseschritt deutlich wurde, handelt es sich bei den Protagonisten um hybride Identitäten. Baran hat nicht nur türkische und griechische Wurzeln, auch die deutsche Kultur hat ihn in der Zeit seiner Schuljahre in Deutschland geprägt. Besonders deutlich wird dies an dem Kulturschock, den er bei seiner Rückkehr in die Türkei erlebt. Und der Schweizer Cla studierte in Deutschland, kam später für einen Forschungsaufenthalt nach Istanbul, trat ergo ebenso mit verschiedenen Kulturen in Kontakt. Damit rühren die Mischformen in der Figurenzeichnung des behandelten Romans nicht nur aus Migrationserfahrungen, was häufig bei interkulturell ausgerichteten Werken der Fall ist, sondern es werden auch alternative Kontaktmöglichkeiten zwischen den Kulturen aufgezeigt, wie z.B. die im Rahmen eines Forschungsprojektes. Zur Frage nach der Hybridität in ihrem Werk und danach, ob sie die Begegnung der verschiedenen Kulturen beabsichtigt habe, gibt die Autorin selber folgende Antwort:

Ich habe drei Jahre in Thessaloniki gelebt. Da habe ich schon die Mischung im Alltag erlebt. Thessaloniki war ja 500 Jahre lang unter osmanischer Herrschaft. Man merkt da auch das Osmanische, das Byzantinische und das Moderne. Diese Mischung hat mich schon damals, in den späten 80'ern Jahren, fasziniert. Und als dann mein Roman Flughafenfische ins Türkische übersetzt wurde und ich nach Istanbul kam, um lesen zu dürfen, da habe ich gemerkt, das ist hier alles noch viel intensiver. Ich habe mich sofort in diese Stadt verliebt. Ich dachte immer, die größte Stadt ist Thessaloniki und ich glaube, ich bin ein wenig untreu geworden. (Er & Baran & Hertsch, 2019, S. 413)

Augenscheinlich ließ die Schriftstellerin ihre Faszination von der Polykulturalität in ihren Roman einfließen, was sich auf die kulturelle Vielfalt und die hybriden Identitäten im Roman niederschlägt. Man könnte an dieser Stelle Blioumis Konzept von der Hybridität um eine sprachliche Komponente erweitern. Beispielsweise bei Durzak (vgl.

2013, S. 179), Mecklenburg (vgl. 2009, S. 119) oder Heinrichs (vgl. 2011, S. 51f.) findet sich auch der Begriff der ‚sprachlichen Hybridität‘, unter dem die Vermischung von verschiedenen Sprachen zu verstehen ist. Overath integriert vielerorts die türkische Sprache in ihren Erzähltext, wenn z.B. türkische Begriffe in ihrer originalen Schreibweise in den Text übernommen werden, wie die Formulierungen ‚Dolmuş‘ (S.27), ‚Hoşgeldiniz‘ (S.158), ‚Börek‘ (S.200, 202) exemplifizieren. Selbst ein Gedicht von Nazım Hikmet wird in türkischer Sprache zitiert:

Seviyorum seni ekmeği tuza banıp yer gibi
geceleyin ateşler içinde uyanarak
ağzımı dayayıp musluğa su içer gibi (S.71)

Schließlich kann festgehalten werden, dass Overath in ihrem Roman Hybridität nicht nur in der Identitätenbildung zu Tage treten lässt, sondern auch die sprachlichen Grenzen aufhebt und so eine sprachliche und kulturelle Verschmelzung initiiert, anhand derer die kulturellen Besonderheiten greifbar gemacht und dem Leser nahegebracht werden.

2.3. Der Perspektivenwechsel durch die doppelte Optik

Konstituierend für die literarische Interkulturalität eines Werkes bzw. für das interkulturelle Potential in einem Werk ist laut Blioumi letztlich die sog. doppelte Optik. Bei der Frage nach der doppelten Optik wird ergründet, ob bei der Projektion des Eigenen und des Fremden verschiedene Perspektiven dargeboten werden. Darunter wird danach gefragt, ob die Eigenperspektive dominiert oder auch der Versuch abzulesen ist, ebenso die Fremdperspektive aufzuzeigen, um objektivistischen Sichtweisen entgegenzusteuern (vgl. Blioumi, 2002, S. 31). Erreicht werden kann die doppelte Optik durch einen Wechsel zwischen den Perspektiven, mithilfe dessen die fremde Kultur bekannt gemacht werden kann. Dazu kann insbesondere die Empathie als Mittel, das dazu hilft, die Kultur des Anderen nachzuempfinden, beitragen (vgl. Blioumi, 2002, S. 35-37).

In *Ein Winter in Istanbul* sind es in erster Linie die vielen Eindrücke von Istanbul und der türkischen Kultur, die Cla und dem deutschen Leser die türkische Kultur vorführen. An manchen Stellen werden sogar die unterschiedlichen Strukturen innerhalb einer Kultur vor Augen geführt, womit verschiedene Perspektiven eröffnet werden.

Die folgende Passage aus dem Roman über die Eindrücke Cla über die vielschichtige türkische Frauenkultur in Istanbul kann ein Exempel dafür abgeben:

Junge Frauen in schmalen Röcken, Stiefeln, Blütenkränze aus Stoffblumen in die Haare gedrückt, gingen, als seien sie sich jeden Schrittes bewußt. Aber auch Frauen mit Kopftüchern trugen solche Blütenkränze und flanierten nicht weniger selbstsicher. (S.82)

Indem selbst die türkische Kultur aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird, begegnet der deutsche Leser eine facettenreiche Welt des Fremden. Verschiedene Perspektiven treten auch zu Tage, wenn der Roman über das Fremdsein reflektiert. Indem die Gefühle des Protagonisten, die er als Fremder in Istanbul empfindet, exponiert werden, wird neben der türkischen Kulturperspektive auch die deutsche Perspektive widergespielt. An folgenden Romanstellen lassen sich Reflexionen über das Fremdsein, die beim Leser zugleich Empathie aufkeimen lassen, nachlesen:

Solches Zuschauen gab ihm eine momentane Sicherheit. Als könne er in der verwirrenden Wirklichkeit lesen wie in einem Buch. Als seien diese flüchtigen Momente verständlich, komponiert und also entschlüsselbar. Sie waren es nicht. Er war es, der schauend Ordnung schaffte. Stimmt das? Er hatte diese Szenen ja nicht entworfen, er fing sie nur auf. Aber indem er sie annahm, wie Geschenke, und festhielt, stützten sie ihn in seinem Dasein [...] in einer 15- oder 20-Millionenstadt, deren Sprache er nicht verstand. (S. 26)

Trotz der befremdenden Eindrücke möchte der Protagonist diese als ‚Geschenk‘ empfangen, worin eine positive Annäherung an die fremde Kultur sichtbar wird. An anderer Stelle versucht Cla selber sein Fremdgefühl zu lindern, indem er sich zu beruhigen versucht, weil er sich auch an anderen Orten zu Hause fühlen könne, wie seine folgenden Worte verständlich machen:

Immer wenn es sehr fremd war, dachte er an Zuhause. Wie um sich zu vergewissern, daß er ein Zuhause hatte. Und daß er

vielleicht gerade deshalb auch anderswo daheim sein konnte. (S. 68)

Am deutlichsten zu vernehmen ist der Perspektivenwechsel in einem Gespräch zwischen Baran und Cla, in welchem Baran Cla danach fragt, ob er keine Angst davor gehabt habe, nach Istanbul zu kommen, da es in der Vergangenheit politische Anschläge und Verhaftungen gäbe, und damit ein im Westen gängiges Stereotyp verbalisiert, nach welchem in Istanbul eine terroristische Gefahr existiere (S. 90). Es wird ausgedrückt, dass viele Touristen Istanbul nun aus Angst meiden würden. Cla schwächt mit seiner Antwort dieses Stereotyp in seiner Wirkung ab, indem er den Blick auf seine Heimat lenkt:

[...] In der Schweiz verunglücken pro Jahr etwa 200 Wanderer tödlich. Also: Wanderer. Ich spreche nicht von den Alpinisten, den Paragleitern, den Eiskletterern, den Ski-Tourengeängern und Skifahrern. Ich spreche nicht von Lawinentoten. Und nicht von den Toten, die die Landwirtschaft, die Forstwirtschaft fordern. Die kommen alle noch dazu. Ich meine die harmlosen Wanderer. Etwa 200 jedes Jahr! [...] Wenn wir über jeden dieser Toten eine Home-Story veröffentlichen würden, käme keiner mehr zu uns. (S. 91)

Mit der doppelten Optik an dieser Romanstelle wird gleichzeitig Kritik an generalisierenden Wahrnehmungsweisen vorgenommen und daran erinnert, dass es die Berichte der Medien sind, die die Verbreitung negativer Stereotype über das Andere in Gang setzen. Der Perspektivenwechsel soll den Leser an dieser Stelle sensibilisieren und zu einer unvoreingenommenen Haltung gegenüber dem Fremden motivieren. Als die Autorin in einem Workshop zu *Ein Winter in Istanbul* explizit danach befragt wird, ob sie selber das in Europa verbreitete Bild von der ‚gefährlichen‘ Türkei kritisiere, gibt sie die folgende persönliche Antwort:

Ich war Stipendiatin in Tarabya und es waren sehr unruhige Monate. Es war die Zeit der Anschläge. Später dann, der Sommer des Putschversuchs und als ich dann bei mir Zuhause gesagt habe „ich fahre in die Türkei“, großes Erschrecken; „Was! Mach das nicht! Du wirst verhaftet! Du wirst bei einem Anschlag ums Leben kommen!“ Dann habe ich gesagt: „Ich finde ihr

übertreibt.“ Es ist ja auch so natürlich, es gab damals den Terror hier sicher und der Terror ist eines. Und das, was durch die Medien vervielfältigt wird, ist das Andere. Und deswegen habe ich meinen Cla sagen lassen, wenn man nur einfach mal nachrechnet, wir haben wirklich in der Schweiz jedes Jahr 200 tote Wanderer und es sind nicht die Alpenisten oder Extremsportler. Das sind so Wanderer wie wir, die in die Berge gehen und halt daneben treten und runterfallen. Das sind 200 im Jahr und das ist sehr viel bei 8 Millionen Einwohnern, also, wenn man das jetzt einfach kalt in Zahlen berechnet, ist es nicht gefährlich nach Istanbul zu gehen, sondern in Engadin zu leben. Die Pointe ist tatsächlich, ich war in dieser Zeit Skifahren und bin auf der Piste umgefahren. Ich bin, glaube ich, eine relativ gute Skifahrerin. Ich bin umgefahren worden von einer jungen Tschechin, die einfach nicht fahren konnte, die viel zu schnell war. Doppelter Beckenbruch. Also das passierte mir nicht in dieser Zeit, als ich in diesem ‚gefährlichen‘ Istanbul war. (Er & Baran & Hertsch, 2019, S. 410)

Diese Aussage der Schriftstellerin bekräftigt die Annahme von der im Roman entlarvten Wirkung der doppelten Optik, die insgesamt dazu beiträgt, tiefe Einblicke in die fremde und eigene Kultur zu gewinnen, und dem Leser die Möglichkeit bietet, sich in die verschiedenen Perspektiven und Kulturen einzufühlen.

Schlussfolgerung

Die Analyse von Angelika Overaths zeitgenössischem Roman *Ein Winter in Istanbul* im Lichte literarischer Interkulturalität hat ergeben, dass der Roman interkulturelle Begegnungsfelder schafft, die sich aus interkulturellen Aspekten formieren, welche nach den Kriterien Blioumis geortet werden konnten. Mittels der aus der umgesetzten Analyse resultierenden Bejahung eines dynamischen Kulturverständnisses im Roman, der Entdeckung von Hybridität und der auf Perspektivenwechsel beruhenden doppelten Optik konnte konstatiert werden, dass das Werk Overaths mit einer besonderen Interkulturalität ausgestattet ist, die die Begegnung verschiedener Kulturen evoziert und facettenreiche Einblicke in die fremde Kultur - hier die türkische Kultur in Istanbul – liefert, die die interkulturelle Verständigung vorantreiben. Der Leser verfolgt die Wahrnehmung

eines Fremden in Istanbul und wird dabei um viele Aspekte aus der fremden Kultur bereichert. Zugleich bewegt die Erzählung zu einer Einfühlung in die fremde Kulturwelt und steuert essentialisierenden Sichtweisen entgegen. Darin manifestiert sich ein besonderes interkulturelles Potential, das *Ein Winter in Istanbul* eine besondere Stellung in der heutigen multikulturellen Welt auferlegt. Der Roman kann als ein Exempel dafür angesehen werden, das die Fähigkeit von Literatur bezeugt, Dialoge zwischen den Kulturen aufzubauen und auf diese Weise die interkulturelle Kompetenz zu fördern. Romane wie diese, denen ein interkulturelles Potential zugesprochen werden kann, deuten auf die Bedeutung von Literatur für das Fremdverstehen hin. Für weitere Studien böte sich im Rahmen von interdisziplinären literaturdidaktischen Forschungen die Frage an, wie Romane, die wie *Ein Winter in Istanbul* interkulturelle Begegnungen inszenieren, zur Förderung interkultureller Kompetenzen und interkulturellen Lernens eingesetzt werden könnten.

Literaturverzeichnis **Primärliteratur**

Overath, A. (2018). *Ein Winter in Istanbul*, München: Luchterhand Literaturverlag.

Sekundärliteratur

- Aktürk, A. (2009). *Interkulturelles Lernen am Beispiel von türkischer Migrantenliteratur im Deutschunterricht*, Hamburg: Diplomica.
- Bachmann-Medick, D. (1996). Einleitung Literaturwissenschaft in kulturwissenschaftlicher Absicht. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft* (S. 7-13). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Blioumi, A. (2001). *Interkulturalität als Dynamik. Ein Beitrag zur deutsch-griechischen Migrationsliteratur seit den siebziger Jahren*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Blioumi, A. (2002). Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder die Gabe der Rede“. In A. Blioumi (Hrsg.), *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten* (S. 28-41). München: Iudicium.
- Durzak, M. (2013). Deutschsprachige interkulturelle Literatur – einmal anders betrachtet. In M. Durzak: *Literatur im interkulturellen Kontext* (S. 175-186). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Er, M., Baran, S. & Hertsch, M. F. (2019). „Ein Winter in Istanbul“. Transkription des Workshops mit Angelika Overath über kulturelle Begegnungen in Istanbul. In *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* ,7(2), (S.409-420) Abgerufen unter: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/51365/668019>
- Esselborn, K. (2015). *Neue Beispiele transkultureller Literatur in Deutschland. Literatur mit Migrationsthemen für den DaF/DaZ-Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (2), 116-130.
- Gutjahr, O. (2002). Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In C. Benthien & H. R. Velten (Hrsgs.). *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte* (S. 345-369). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heinrichs, P. (2011): *Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel deutschsprachiger Literatur. Ver-rückte Topographien von Geschlecht und Nation*, Bielefeld: Aisthesis.
- Hess-Lüttich, E. W. B. u.a. (Hrsgs.). (2009). *Kommunikation und Konflikt. Kulturkonzepte in der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: W. Fink.
- Kul, A. N. (2020). *Interkulturelle Aspekte in der deutschen Gegenwartsliteratur am Beispiel der Orient- und Türkenbilder in den Romanen Sieger nach Punkten von Thorsten Becker, Selim oder die Gabe der Rede von Sten Nadolny und Das Verschwinden des Schattens in der Sonne von Barbara Frischmuth*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Leskovec, A. (2009). *Fremdheit und Literatur: Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Münster: LIT.
- Mecklenburg, N. (2009). *Das Mädchen aus der Fremde*. München: Iudicium.
- Wierlacher, A. & Bogner, A. (Hrsgs.). (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler.



NEW DESIGNS WITH 3D PRINTING IN BASKET KNITTING TECHNIQUE

SEPET ÖRÜCÜLÜĞÜ TEKNİĞİNDE 3D BASKI İLE YENİ TASARIMLAR

Nazan ÖZCAN¹

Hatice Feriha AKPINARLI²

Abstract

Digitally designed artworks can be reproduced and always produce an identical copy of a 3D printed object. This style of production is the exact opposite of the traditional craft in which handicrafts are produced individually. It is almost impossible to implement mass production and different prototypes in traditional arts, which are based on the craftsman's personal skill. Thus the question of whether it is possible to combine traditional art and 3D digital world with contemporary production practices is raised. In the study conducted with this approach; The questions of, "Is it possible to achieve a hybrid framework by combining Basket Knitting Craft and 3D Printing Technique?", "Is it possible to form new dynamic practices that would meet the new technological trends?" and "Is it possible to transfer the cultural richness to the digital platforms?" constitute the fundamental problems of the study. In order to provide solutions to the study problem; By creating a hybrid environment between traditional art of Basket Knitting Craft and 3D printing technique, contemporary basket design that will enrich the artistic works and enable cultural values to take place in the digital environment that is required by industrialization have been made. The obtained hybrid basket were presented in the study, and the data of the digital design environment were transferred to the designers who produce and design with the current versions and modern perspectives as per the requirement of modernization. In this study, where the

¹ Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Tekstil, Giyim, Ayakkabı ve Deri Bölümü/Türkiye, nozcan@nku.edu.tr ORCID: 0000-0001-5352-3735

² Prof. Dr., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Tekstil Tasarımı Bölümü/ Türkiye, ferihaak@gmail.com ORCID: 0000-0001-9073-059X

unique is desired but the power of ethnic origins is felt, new trends are supported with cooperation of technology and craftsmanship.

Keywords: Traditional arts, basket knitting, 3D printing, technology, design

Özet

Dijital olarak tasarlanan eserler yeniden üretilebilmekte ve 3D olarak yazdırılan bir nesnenin her zaman aynı kopyası oluşturabilmektedir. Bu üretim tarzı, el sanatlarının bireysel olarak üretildiği geleneksel zanaatın tam karşıtıdır. Zanaatkarın kişisel becerisine dayalı olan geleneksel sanatlarda seri üretim ve farklı prototipler elde etmek neredeyse imkansızdır. Böylelikle geleneksel sanat ve 3D dijital dünyasında çağdaş yapım pratiğiyle birleştirme mümkün müdür sorunsalı gündeme gelmektedir. Bu yaklaşımla hazırlanan araştırmada; “Sepet Örücülüğü Tekniği ve 3D Baskı Tekniği bir arada kullanılarak melez bir yapı elde edilebilir mi?”, “yeni teknoloji trendlerine cevap veren dinamik uygulamalar oluşturulabilir mi?”, “kültürel zenginliklerin dijital ortama aktarılma imkanı bulunabilir mi?” soruları araştırmanın problemi olarak ele alınmıştır. Araştırma problemine çözüm üretmek amacıyla; Geleneksel sanatlardan Sepet Örücülüğü tekniği ile 3D baskı tekniği arasında melez bir bölge oluşturularak sanatsal çalışmalara zenginlik katacak ve kültürel değerlerin endüstrileşme gereği meydana gelen dijital ortamda da yer bulmasını sağlayacak çağdaş sepet tasarımı yapılmıştır. Elde edilen melez yapılı sepet, çalışma içerisinde sunulmuş, modernleşme gereği oluşan güncel versiyonlarla ve farklı bakış açılarıyla üretim ve tasarım yapan tasarımcılara dijital tasarım ortamının verileri aktarılmıştır. Farklı olanın arzulandığı fakat etnik kökenlerin gücünün hissedildiği bu çalışmada teknoloji ve zanaat iş birliği ile yeni yönelmeler desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel sanatlar, sepet örücülüğü, 3D baskı, teknoloji, tasarım

INTRODUCTION

Traditional arts, which are among non-verbal expression languages, are the way of conveying expressions to an object by covering all emotional and intellectual processes of the craftsman such as observing, perceiving, feeling, thinking, creating and evaluating by imitating nature. These arts, which display diversities depending on the social structure, can be examined chronologically in historical development as well as in terms of the contemporaneousness of cultural differences. When we examine the history, it is observed that two main criteria predominate in the development of these arts, which are generally used in shaping of goods or places in their daily use. One of

them is "intended use" and the other is "aesthetic values". When "intended use" is discussed, which is the first criterion, it is known that the needs of people are prioritized as a determining factor and their diversity increases by developing over time according to the needs. The second criterion, "aesthetic values" are; art, style, school and decoration and decorative elements shaped accordingly (Mat Amin, 2006; Biçer, 2006).

Traditional arts are shaped under the influence of abstract dimensions such as knowledge, understanding, manners, design, style, time by feeding from cultural features before turning into a concrete product (Öter, 2010). Artistic labor within traditional arts is based on the personality, emotional burden and skill of the craftsman. While artisans offer products that people can use in their daily lives, they also have the opportunity to show their talents in their art practices. The technical skills achieved by the craftsmen enable the practice of crafts such as weaving, basket knitting, carving, leather processing, mining. It would also be an accurate observation to mention that in their works exhibited by imitating and drawing from nature; they albeit unintentionally, used design elements and they processed colors and shapes with the knowledge of the meanings attributed to them (Gombrich, 2009).

"Plant Knitting", which is one of the oldest traditional arts and presenting the opportunity to use many elements of the design concept together, is one of the arts made using nature in the world. The fact that the materials used in "Basket Knitting", which has an important role in plant knitting being low-cost, readily available in nature, easy to maintain and crafted by decorating with variety of compositions for different purposes helped this craft persevere. However, with the change in the way of living and the effect of industrialization over time, the utilization of basket knitting decreased as in all handicrafts and continued to be produced only upon need for decorative purposes.

With the beginning of the industrial period, a new period has started in human history. The industry, which does not depend on cultural structure, has came to existence as a different world between man and nature and spread under the influence of brain workers and artists. Art life started to develop in different styles with the effect of intensive development and enlightenment in a short time. They introduced new

forms with the design, design culture and the influence of the digital world (Lynton, 2009).

Technological activities developing within the industrial giant have started to take place in different platforms by growing rapidly. Three-dimensional “3D Printing” production, which is the latest trend of the digital world, offered a new perspective to both design and production using today's technology. With 3D printers, people can create their own models in dedicated softwares, as well as turn a ready model or an existing object into a printable product through 3D scanners. Today, 3D prints can be scanned and prototypes can be made by scanning all kinds of objects (Özko, 2009; Işıktas, 2018).

3D printing contributes to diversity on behalf of production by serving different functions in different disciplines, and each day a new discipline utilizes this technology by adapting it to its own systems (Işıktas, 2018). With 3D printing, which is used to obtain various forms in the field of design, the possibilities are investigated in terms of culture, aesthetics, thought, production and meaning, and it interacts with different disciplines where it can meet theories and practices on common ground with the aim of concept development. Textile, one of these fields, provides versatile transfers to many disciplines with its practices and forms that contribute to form development. Textile designers share their theories, intuitive attitudes, ties with life, systematics, scientific, artistic and aesthetic approaches with different disciplines, and with this cooperation, they add new transfers to their fields. New trends and technology support this cooperation (Berman, 2012).

In this study, which was conducted to make a new addition to these trends created by technological developments and to test its feasibility; answer was sought for the question of "Is it possible to produce baskets in unique forms by establishing a connection between Basketry and 3D Printing Technique." With these basket designs, which is a multidisciplinary study, it has been designated as the main goal to create a hybrid structure and to ensure that cultural values are included in the digital environment that is required by industrialization. In order to achieve the general purpose, hybrid basket designs were made using the conceptual design method in line with the information obtained by examining the basket knitting and 3D printing techniques with the

scanning method. As a result of the design outputs obtained, hybrid baskets were obtained by combining the technique and materials of traditional basket knitting and 3D printing prototypes. With the meticulous work done, the common denominator of both the digital world and the cultural heritage, hybrid basket, has taken its place among the current creations.

1. CHARACTERISTICS OF BASKET KNITTING

Plant knitting is among the oldest forms of art. Specimens obtained via excavations belonging to prehistoric periods also support this information. Even weaving, one of our oldest arts, developed much later than plant knitting. This is represented by the basket and wicker weaving pieces of the prehistoric ages unearthed during the archaeological excavations, bone bodkins and the pictures on the stone sculptures (Bezirci, 2007; Gürtanin, 1961) Wickers and baskets, which are used in many regions today, have been used since ancient times and have preserved their features. Historians concur that basket knitting and wicker weaving was the ancestor of textile weaving since the Mesolithic era (Bezirci, 2007)

The change in settled life and the desire for safe residence have changed people's lifestyle over time. These communities, which succeeded in growing various plants with the transformation to an agricultural society, managed to ensure their safety by making their shelters from robust plant residues or marsh plants. These communities, which shaped the raw materials they received from river beds with their professional skills, thus used marsh plants for the first time in a useful way (Broudy, 1979). This development in the Neolithic era has also manifested itself in simple use items in the home over time. They produced the woven mats to be used as the first floor mat with various techniques. They have started to produce plant roots, straw grass (reeds), ivy, reed, palm leaves and many different useful plants for these purposes. Materials were selected according to the product and new products were made with various techniques (Broudy, 1979). Plant varieties emerging with the adoption of plant based diet began to be utilized for different needs over time. Various types of plants have been discovered and baskets, the first handicraft products, have emerged with the acquisition of new raw materials and the development of techniques. Baskets produced for the needs are prepared in different forms by

developing new techniques. Apart from being need oriented, with the discovery of colors and patterns, baskets that appeal to the eye by adding aesthetic value according to beliefs and traditions have taken their place in the history of humanity as art products (Bezirci, 2007; Özcan, 2017).

Found in the excavations in Egypt, the baskets dating back to the 10.000 B.C. prove this. It is known that the ancient Egyptians practiced basketry to wrap their mummies, use them as a household item and as a means of transportation. It is also known that the Native Americans have been practicing this art for thousands of years, and basketry still has an important place in the primitive tribes of America and Africa. The basket pieces belonging to 9000 B.C. and found in Danger Cave in Utah state of North America prove this. In addition, the Sumerians and Assyrians were engaged in this art (Broudy, 1979). These communities, which started to grow various plants after the nomadic life, started to make their shelters and some items they use in daily life from the plants they grow in their regions. It is known that especially in the oldest tribes that make a living with Europe's agriculture, egg baskets, multi-purpose bags and containers used in the kitchen are made of corn shells that are waste raw materials (Bezirci, 2007; Taş, 2015).

Motifs which were seen on Greek vases unearthed in archeological excavations around Greece dated to be 8000 B.C. thought to be originated from basketry proves that Greek colonies also engaged in basket knitting in that era (Boardman, 2005). Different forms of baskets were made from trees such as willow, hazelnut, chestnut in France, Germany and Italy. Basketry is prominent in London and their production is still ongoing today. There are basket knitting schools and basketry museums in Germany (Akpınarlı, 2006). Sir Lenord Woolley emphasized that there are baskets made with wrapping technique in the Mesopotamia Ur region belonging to 3000 B.C. Herodotus stated that basket boots covered with ground gum were used in the Euphrates (Akpınarlı, 2006; Crampton, 1972).

The Native Americans, who are very advanced in the field of plant knitting, produced baskets of various patterns and found many uses by using the thin branches, leaves, shells and stems of various plants, which are the raw materials of basket knitting (Akpınarlı, 2006). The history of Turks and Indians regarding basketry shows similarities.

Central Asian Turks have also made baskets of different types and forms to stow, store their food and found uses for various purposes (Atay, 1987). The presence of bodies embedded in baskets made with plant materials among the remains found during the excavations made in Konya - Çatalhöyük dating back to 7400 B.C. shows that basket knitting has an important place in Anatolia as well (Özay, 1996). Another important basketry finding in Anatolia was the wicker basket found in the Cape of Caledonia between Antalya and Finike (Akpınarlı, 2000). It was used for the purposes of carrying cargo and tools on a Hittite ship dating back to 3300 B.C. This basket, which is considered to be a significant finding, is exhibited in Bodrum Museum. This basket is similar to the Egyptian and Mesopotamian basket samples and is made of cane (Yalçınkaya, 1958).



Image 1.1. *Model of the basket sample in New Caledonia, Museum of Architecture; RenzoPianoBuilding Workshop © GastonBergeret. Cité de l'architecture and Patrimoine (URL1)*

The baskets, which have existed since the beginning of human history, have continued their existence as a handicraft by representing the traditional values of the nations and revealing their cultural characteristics. Although they differ regionally, the main sources of basketry are the plants and plant fibers used since the beginning period. Before the techniques were developed the oldest known method for obtaining material was the fibers obtained from the inner bark of certain trees. As the local vegetation was discovered, plant roots, straw grass (sedge), palm leaves, reed, corn, ivy, a large number of suitable weeds and plants were used as basketry materials. In fact, the difference between the first baskets and the baskets developed later; is due to the materials used rather than the technique. The important factor here is that the simple fibers are more voluminous and that they can be produced quickly and woven by finger (Crampton 1972; Akpınarlı and Başaran 2009).

Simple hand tools are used in plant knitting. These are quilt needles, knives, scissors, chisels, meters, tie scissors, cuts, soaking boats, dyeing boilers, hobs, bodkins and hoses, etc. (Çelik, Karakelle and Ileri, 2013). The materials used in basket weaves change depending on the climate and the structure of the plant, and this handicraft develops depending on the needs in the places where the raw materials grow. Poplar, hazelnut, corn, oak, willow, oleander, sedge, straw, wheat, rye and reed are the most used tools (Akpınarlı and Erkaplan 2009, Akpınarlı and Çolak, 2016).

The baskets produced in various sizes and shapes depending on the area of use are mostly made in thin, long and conical form. In addition to taking different names according to the region in which they are produced, there are some designs differences with regards to the items they intend to carry. In addition, the diversity and ease of transportation in the plants have paved the way for the emergence of different types and techniques (Neziroğlu, 2007; Nedelcheva, Doğan, Obratov-Petkovic & Padure, 2011; Akpınarlı & Başaran, 2018). The techniques commonly used in baskets consisting of base, body and handle parts are; plaiting and twining techniques. These techniques, which have different images according to the material used, form the basis of all baskets.

While forming the base part in basket knitting, generally the plaiting technique is used. This technique, which initiates the first step of basket, should be round or oval according to the shape of the basket and start on a floor for twining. In other basket knitting techniques, round, oval, square and rectangular starting techniques are used (Akpınarlı, 2006).

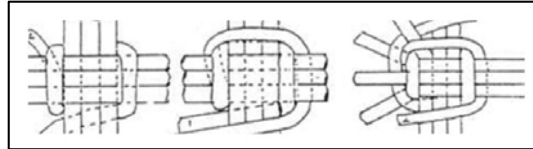


Image 1.2. Basket starting techniques (Akpınarlı, 2006)

Two different techniques and their derivatives are used in knitting baskets with prepared bases. Plait weaving technique; which consists of knitting several passive systems, usually vertical elements, with vertical active elements in various methods. Knitting is carried out by passing

horizontally oriented plants under and over the fixed vertical plants. This working system is found everywhere involved in basketry (Adovasio, 1977).

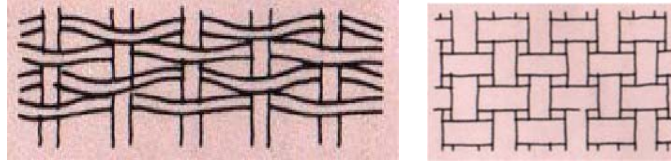


Image 1.3. *Plait Weaving Technique* **Image 1.4.** *Plait Weaving (frame basket) technique* (Neziroğlu, 2007)

In the twining technique, the materials used in the horizontal direction being actively wrapped around the vertical straws and this technique consists of at least two separate elements. The wefts consisting of wire groups circulating around the vertical straws at right angles. It is formed by connecting with the next curve and passing from the bottom and the top. Weft rows can be made in different ways and are also known by the names like warping according to the region (GillowandSenance, 1999).

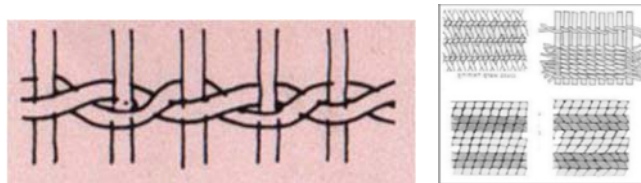


Image 1.5. *Twining technique* (Holberton, 1999) **Image 1.6.** *Twining (warping) technique versions* (Neziroğlu, 2007)

Plait weaving and twining techniques can be made with a single plant, or they can be made so that different images can be obtained by using multiple plants together. In the handle parts of the baskets; various bending and strip knitting techniques are used. Stems are complemented with forms such as braid and pentagonal braid. Basket production;



Image 1.7.-1.8. Basketbase preparation (URL2)



Image 1.9.-1.10. Basket body preparation (URL3)

After preparing the base and body of the basket, it is completed by knitting in the desired length and size. While knitting these parts of the baskets, patterning can also be carried out if desired. The elements that are responsible for aesthetics in the baskets are observed to possess basic art principles such as color, texture, pattern, ratio, composition, shape, harmony (Atay, 1997). The pattern-motif and composition features of baskets, which differ according to the structural features of the societies, also take shape according to the fine taste of emotion, thought, culture and craftsman. Regional differences in Anatolia can be observed in baskets made with geometrical and plant decorations. Titaku Kushonya, a basket craftsman in Botswana, Africa; “When I look at my work, I think people have to see many different pieces together. My job is mostly to dream, I dream of the patterns while I sleep, and then I draw them. These became clearer over time and then I combined the colors. Each one is special to me. None of them are the same.” It emphasizes that each basket is a design element (Zoran, 2013). Baskets reveal the existence of a culture, belief and value as a representative of value, not a random object.



Image 1.11. *Bent Adz Head Hook motif baskets* (Kılıç Karatay and Oyman, 2017)



Image 1.12-1.13. *Hatay basket* (URL4) and *19th century Japan* (Edward C. Moore's Bequest, 1891) (URL4)

2. 3D PRINTING TECHNIQUE

"3D Printing", which is described as the third industrial revolution, can be used for any electronic data, molds, models, etc. designed using computer-aided design (CAD) programs using a printer. It is a new production method used to manufacture the 3D physical part where the material is placed layer by layer as a result of sending 3D data to the machine without the need for tools. It is a popular production application area that is widely used in many manufacturing industries, from the pharmaceutical industry to shipping, and can now be used by anyone who is a computer-aided design fan (Sun and Valtas, 2016). Berman (2012) Defines 3D printers as new-age means of production that transforms products of digital media into a three-dimensional solid object in a layer-based structure defined as "additive manufacturing" and work with a laser or inkjet printer logic.

1980s are marked as the milestone of 3D printing. As of this date, 3D printing machines are divided into two parts in terms of production and materials used. The first production phase is machines suitable for making plastic models used by entrepreneurs and computer-aided design program enthusiasts. These production machines allow their users to invent and develop new objects. Other machines as an industrial power carry the 3D printing work of large-scale manufacturers to aircraft parts, machine parts, biomedical parts and

devices. The machines, which can be manufactured with such diversity and which are difficult to manufacture with traditional applications, are manufactured with laser-based applications and precision metal parts production devices and used in all complicated works. It is sufficient to upload a file to these machines which function as a flexible factory in a box (Alpern, 2010).

“Prototyping”, which is the result of 3D printing and forms the basis of 3D printing, is defined as the creation of a sample of the product before being manufactured. The created sample is called the "prototype" of the product. Rapid prototype is obtained by carrying out the production process in a short time, and this system is called 3D printing by adding and enlarging producing operations (Yılmaz, Arar and Koç, 2014).

It seamlessly integrates with other digital files such as 3D printers, CAD (computer aided design) software, and magnetic resonance imaging. At the end of the product design process, the work of the designer is saved as an STL (industry standard stereo-lithography format) file. The designer simply obtains the prototype of the product by clicking the "print" button and then selecting the available 3D printer (Berman, 2012).

3D printing method is used by manufacturers as an alternative to cutting, bending, pressing and casting methods and the disadvantages of traditional production are avoided. All units of production are accessed and changed independently. Moreover, the production preparation process is reduced and fewer steps are required. Not only utilized to produce prototypes and samples in small scale, it can also be beneficial as it allows changes in mass produced 3D object's properties of size, color, shape without any additional costs (D'Aveni, 2015; Sun and Valtas, 2016).

At the point reached today, Schwab (2016) points out that the technological content of the new industrial revolution cannot be reduced to a certain number. Schwab emphasizes that 3D printing technology has reached a very fast development level and states that we can easily produce complex shaped parts that is not possible produce with any other production technique. Thus, it is accepted that the additive production methods, which are obtained by knitting layer by layer instead of the old production technique, in which products are obtained by carving from the whole step by step (Schwab, 2016;

Zaimoğlu and Yıldırım, 2017). The powerful potential “3D Printing Technology” that will affect every step of production, from prototyping to mass production with the new technology, which is the manifestation of this thinking style, will make its mark.

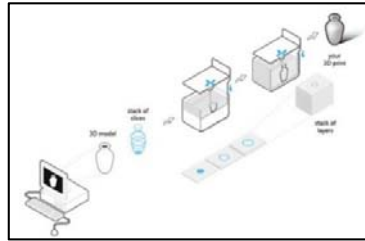


Image 2.1. Processing order from design to production (URL5)

3D printing machines vary in terms of their working principles. These methods are as follows:

- Laser prototyping method,
- Metal product prototyping method,
- (FDM) Fused Deposition Modeling.

The fused deposition modeling used in the scope of the research and the design model was prepared in order to prevent the deviating from the subject. Fused Deposition Modelin is based on the principle of rapidly producing physical parts with complex geometry by adding layers of material one after another using three-dimensional geometric data. In this method, thin thermoplastic or wax is flowed from the extrusion head heated along two axes by using ABS and PLA materials. The 0.1 mm stacked layer starts to rise from the bottom plate and the layers are connected by thermal fusion and each layer is produced sequentially until the part is completed. By keeping true to the main geometric form, the repeated form on each floor is repeated until the desired thickness and fullness and the model is completed. As the polymer quickly cures after forming each layer, no collapse occurs. The obtained parts are resistant to physical interventions such as stretching, breaking, bending and external factors such as water, humidity and sunlight (Bulat and Başaran, 2018). It is also the most used method among 3D printing methods. Ballistic particle modeling method is also included in the fused deposition modeling and it also meets common denominator in production logic, although its working principles differ

very little (Custom Part Net, 2008; Çelik, Karakoç, Çakır and Duysak, 2013; Yılmaz, Arar and Koç, 2014; Özsoy and Duman, 2017).

2.3. Design with 3D Printers

The language of design is constantly changing and improving. With the invention of 3D design, digital production increases and parametric tools transform the design landscape. Three-dimensional printing becomes the platform where digital designers and practitioners can quickly implement their ideas, making the design and production stage easier. This programmable creation tool has a major impact on the physical value of the designed and produced work. Digitally designed artworks can be reproduced on their own, each of which can always produce the identical copy of a 3D printed object. This production style is the exact opposite of the traditional craft in which handicrafts are produced individually, and the same design allows it to be repeated over and over again. In this way, objects are created without the need for any tools and which do not require manual intervention (Bulat and Başaran, 2018). The Ground breaking 3D technology lends itself to be used in various fields ranging from daily use to very complex structures and 3D printers enable easy manufacturing of any complex and demanding product by digitally designing which would prove difficult for any conventional factory. (Çallı and Taşkın, 2015).

Effects of this industrial giant technology in the design and production process and benefits to the manufacturing sector include; concept development, testing, obtaining controlled products, developing design types, adding aesthetic value. At the design stage, the designer has the opportunity to evaluate the product in many aspects and it is easy to intervene (Ulrich, 2008). Due to the fact that the design is three-dimensional, the angular properties and functions of the design product can easily be made thanks to the programs used in engineering calculations. In the product design phase, material selection, production method, cost, practicality, functionality, ergonomics, usage patterns can be calculated and the designer has the opportunity to access more than one function at the same time. Thus, every production and process involving 3D printing opens a world of opportunities to both the designer and the production track and provides integration (Norman, 2005; Gedik, Togay, Coşkun & Demirhan, 2018).

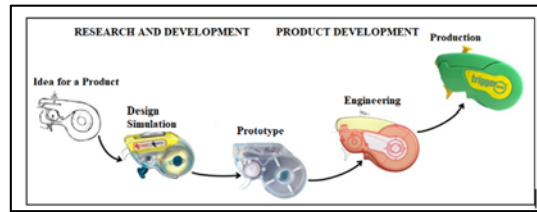


Image 2.2. 3D design phase and product prototype (URL6)

3. METHOD

3.1. Research Method

The first part of this research is a qualitative research with scanning model, the second part is a design-based conceptual design model. In the first part of this study, necessary scans related to basket knitting and 3D printing were made with the scanning model, and the pattern-motif, composition, color and application techniques of the basketry technique were examined by literature scanning and visual analysis method. The conceptual design method used in the second part of the research covers all processes in the development process, from the description of the needs and functions of one or more concept models to the prediction of the performance and actual behavior of the resulting object (system).

Conceptual design studies consist mostly of seeking solutions to a dubious and incomprehensible design phase. In this process, traditional design methods may not be sufficient to explain the design process. For this reason, conceptual design provides opportunity to work in many different fields related to the subject and can be defined with subtitles such as creativity, requiring multiple solutions, experimentation, suitability and expertise (Bakerjian, 1992). By using conceptual design approaches, more than one new solution can be found and thus, the best among the possible solutions can be selected. By providing easier understanding of design problems, inventiveness is encouraged. Along with the design products obtained with this approach, design theory and systematic design principles are also developed, and the designer can develop original systematic design methods and strategies over time (Cooper and Press, 1995; Bozdemir and Toktaş, 2001).

In line with this information, the conceptual design method was carried out in the second part of the research and 3D applications were analyzed based on basket knitting during the basket design stage.

Analysis of the applied problem, the design principles and the development stages of the solutions revealed by technological innovations were applied to the research process. Experimentation, application and expertise steps were applied to test and define solutions in practice with 3D design-based cycles, to develop solution application and to reveal the design principle.

3.2. Universe and Sample

The universe of the research is Basket Knitting and 3D Printing, and its sample has been determined as “Plait weaving technique” and “FDM (FusedDepositionModeling) method” from 3D printing production methods.

3.3. Data Collection Techniques

Within the scope of the research, written sources on the subject; The National Library was scanned from Gazi University and Namık Kemal University libraries, the Council of Higher Education thesis scanning system and the Google Scholar site. In the study; the information obtained for determining the characteristics, production techniques, tools-equipment, pattern-motif and composition features, usage areas and visuals regarding the traditional technique of Basketry was collected. Data about 3D printing and development phases, 3D printers and design issues, the applicability of basket pieces that constitute the sample of the research were collected through literature and internet browsing.

3.4. Analysis and Interpretation of Data

The qualitative data in the first part was obtained by analyzing the literature scanning and visual analysis method, and transferred into the text as direct and indirect expression. The data related to the design in the second part was transformed into design by analyzing the interactive design processes transferred to 3D printing technique based on the formation parts of a basket.

The baskets made from materials that are suitable for warping and shaping in nature have inspired craftsmen and artists for centuries in terms of ease of production. Due to these features, baskets that inspire the research have been included in the mood board with different versions obtained. The modernization of the baskets, which have played

an important role in our lives, with ceremonies such as death and birth, and with various types in the form of housewares, from the past to the present, has allowed us to increase their areas of use and evaluate them as artistic products. In this context, basket designs created as hybrid structures with knitting and combinations with natural materials combined with 3D prints have inspired the designer who pursues the difference of the study.

Basket knitting and 3D printing technique, which are considered as creative elements, are quite remarkable in terms of preparing the ground for new formations and combining them together. For this reason, the techniques of basket knitting, the shape of the material used according to different forms and creating unlimited versions in production were used as the main driving force in the design. Unlimited amount of prototypes were made possible thanks to the 3D printing technique achieving desired forms, provide the opportunity for modern platforms with technology and produced with both natural and optionally with synthetic products. In this study, the formation of hybrid structures has been achieved and different basket versions have been obtained by enabling the current basket forms to have strong characters. This new hybrid application, analyzed by the conceptual design method, was systematically evaluated according to the stages of the method and its outputs were presented at the end of the study.

4. FINDINGS AND COMMENTS

4.1. Design with 3D Printing

The creative element that forms the basis of the research design and constitutes the mood panel and the theme of the study; these are the shelters that continue to exist from the past to the present and architectural structures inspired by basketry. The giant baskets, which form the basis of the designs of shelters, houses and contemporary buildings and inspired the architecture, as well as making it possible to make expressions on 3D printing forms, were used as the main driving force of the design phase.



Image 1. Mood board

4.2. Drawing Design Sketches

Sketches of basket designs were made with the findings obtained from the mood board. Basket sketches are designed to be in original forms by analyzing them according to their visual styles.

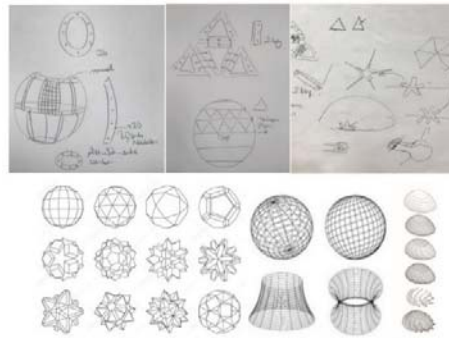
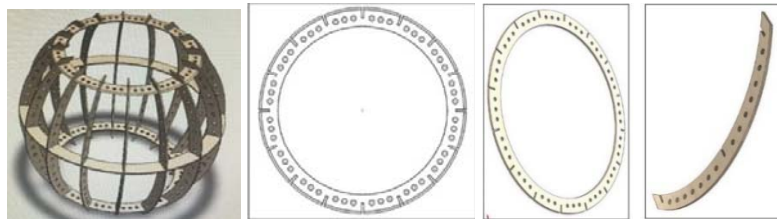


Image 2. Basket design sketches

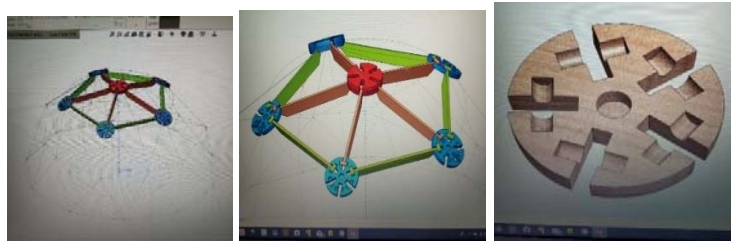
By making the geometric calculations of the designs, the desired forms were stylized and their algorithm was calculated. According to the algorithm calculations, the skeleton of the basket to be created, vertical and horizontal columns, triangular parts, junction parts are calculated and made available to be transferred to the program. At the stage of transforming sketches into design; the designs were prepared

in three-dimensional form by using SolidWorks program, which is a 3D design program used in 3D printing technique. At this stage, three separate basket forms were prepared, by calculating the schemes and parts to be used in the production of the baskets, the physical properties of the modules such as parts and joints, dimensions, thicknesses, joints to combine with natural material were realized and made to be printed in a 3D printing machine. After all stages completed, production repetitions were made by calculating the numbers of the production parts of the baskets and the program output was made to be converted to STL format.

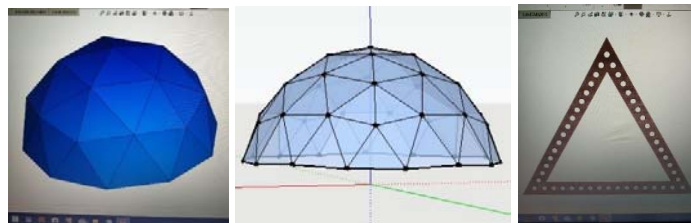
4.3. Preparation of 3D Drawings in Computer Environment



Images 3. *Basket 1 design in SolidWorks program*



Images 4. *Basket 2 and design in SolidWorks program*



Images 5. *Basket 3 design in SolidWorks program*

4.4. Production Stage

The baskets prepared in the SolidWorks program were converted to STL extension after they were arranged according to the engineering calculations and the form of the design, and the output images were created by coloring. Basket forms studied by making experimental calculations in different planes, with the aid of Mechanical Engineering Lect. Dr. Serkan Tuğ, it was transformed into a three-dimensional design in a format suitable for sketches and transferred to the computer of the 3D printing machine to be printed in STL format.

At the stage of applying 3D printing; by choosing basket 1 among the designs, it was designed according to the formation calculations and loaded into the program format. Each piece to be printed in this process is $30 \times 30 \text{ cm}^2$, which is the operation area of Zaxe X1 3D 3D printing machine. They were rearranged according to the area and their settlements were ensured and the printing coefficient and occupancy rate were calculated. The parts to be printed were replicated considering the free space calculation in the residential area and a layout plan was created. The printing time calculated according to the layout plan was made to be printed and transferred to the Zaxe X1 3D 3 dimensional printing machine.

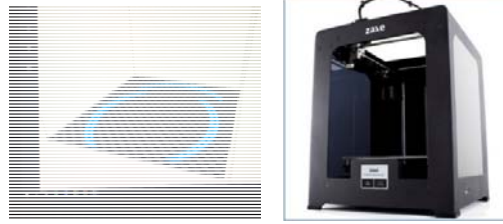


Image 6. The parts of the Basket 1 to be printed, on the computer screen Layout before printing on Zaxe X1 3D 3D printing machine / Calculation of occupancy and printing time **Image 7.** Zaxe X1 3D 3 dimensional printing machine

The 3D basket pieces that are ready for printing are printed according to the FDM method and the skeleton of the basket is obtained. 0.05 mm - 0.8 mm layer thickness corresponds to resolution in 3D printing machines. 200 microns correspond to 0.2 mm. In order for the product we will print to reach 1 mm during printing, it is necessary to print 5 layers at 0.2 mm. 10 layers of printing were performed on the basket pieces, which were 2 mm thick, and a surface was created with a 20% fill rate.

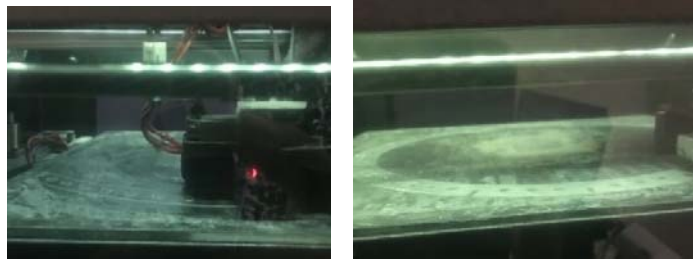


Image 8. *Printing process of basket parts / Printing of guide floor in Zaxe X1 3D 3D printing machine* **Image 9.** *Printing process of the basket parts on the Zaxe X1 3D 3D printing machine / Printing on the guide floor that will be performed in 10 layers*

4.5. Preparation of Prototypes

In our produced basket design, the operation time is determined as 2 hours for each piece and the occupancy rate as 20%, and the product consisting of 19 pieces is completed in a 40-hour period. In the work performed with ABS filament, which is one of the materials used in the production of 3D printers, a 10-fold knitting process was performed on the guide floor and 2 mm thick design parts were completed. The basket pieces produced in the form that can be added together can be combined with the basket knitting technique.

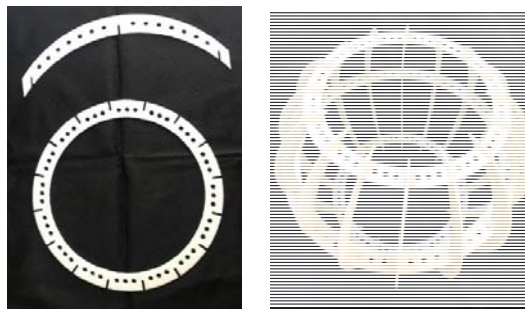


Image 10-11. *Printed basket parts*

After the skeleton of the basket has been prepared, 3D printed parts have been made colored with spray paint, which is compatible with natural materials, by design. 3D printed parts being synthetic allow dying thanks to their synthetic nature made this process easier. If the designer does not want to paint, it is among the findings that the ABS filament is produced in color and the color scale is very wide. 3D

printing, which gives the opportunity to print in the desired color, is also a source of inspiration for design-oriented works.



Image 12. Basket part with completed painting process. **Image 13.** Natural materials used are reed and paper thread

Painted basket parts are combined and made ready for knitting. In order to ensure the formation of the hybrid structure and fulfill the design requirements, natural materials; reed and paper thread were used.

In order to achieve a hybrid structured basket as the purpose of the study, plait weaving technique of basketry is used in design and in order to achieve uniqueness the basket is woven with plaiting technique stylized by the designer introducing a new approach in basketry art. As a result of the findings obtained in response to the question "Can the basket knitting technique and the 3D printing technique be used together to create a basket prototype?", which is the sub-objective of the research, the basket, which was produced as an original design, took its place among the hybrid products due to its modernization.



Image 14. Basket assembly operations

Image 15. Basket images 1

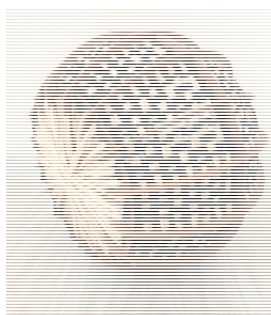


Image 16. *Basket images 2*



Image 17. *Basket images 3*

CONCLUSION

Basket knitting, one of the symbols of cultural heritage and traditional values, continues to exist as a representative of tradition-tradition, forms and symbols, rituals and life styles in all nations, communities and lives for centuries. With each new invention, baskets that take shape in different platforms by being shaped with different forms keep their current status as design wonders and become a part of life with their traditional structure, spiritually, religiously and as objects. In this way, besides being a daily object, it gains artistic values and takes on their current versions both by feeding from the past and based on certain technical features. For this reason, it is inevitable to be involved in artistic practices. The forms that are modernized with technology, the inventions of the digital world and the three-dimensional forms are reflected in the design styles and emerge as unlimited designs fed by ethnic origins.

The dynamic applications of baskets, which are the outputs of traditional arts, that respond to new technological trends at the point where they meet with art, allow the emergence of new creations with 3D printing technology. With the 3D field that enables various practices and is still developing, new opportunities are presented to the world of basket design and new designs are inspired. Basket forms were obtained with a modern production practice, which respect the origins of tradition with this study which combines the possibilities of technological developments with the characteristics of creating a hybrid zone between digital application and traditional craft. In this application that emerged as a digital design; while allowing the discovery of new

forms and structures, a tight bond has been established between crafts, materials and products.

In this study, where a 3-dimensional hybrid basket was obtained, two different applications were combined in a single work in order to ensure the sustainability of traditional values and contribute to the development of cultural heritage. Unlike a fully digitized design process, responses to the search for reconciliation and collaboration were found between hybrid basket design and multidisciplinary applications. A synergy was achieved between the digital world brought by 3D technology and the craft by providing a union between the subjective value, the use of organic materials and the uniqueness of the original work.

In this study in which a basket designed with three-dimensional forms and natural formations is obtained, developments in data collection, processing and visualization technologies have been introduced to not only protect our cultural heritage, but also to make information much more accessible to both researchers and society.

This study sets an example for its peers in terms of sustainability of cultural heritage, accessibility of recorded literature and formation examples of original creations. In this way, the outputs have been revealed with the aim of being a reference for both the benefits of the modern world and the works that allow artistic skills to be shaped. It has been determined that a modern trend is achieved with baskets created by keeping up with the requirements of technology but without compromising on essence, culture and creating generational conflicts, designs can be created with 3D compatible contemporary forms. It is believed that with technological advances, different artistic creations will be encountered on different platforms, perhaps with 4D or even more advanced versions. It has been emphasized that hybrid structures will open new horizons for designers who are pursuing the work of which the outputs are revealed, so that current trends can be captured and out of the standards with unique designs in the 3D field where concepts such as difference, uniqueness and innovation take shape.

References

- Adovasio, J.M. (1977). *Basketry Technology: A Guide to Identification and Analysis*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- Akpınarlı, H. F. and Başaran, F. N. (2018). Chapter Twenty-Five The Importance And Place Of Wicker Knitting In Traditional Turkish Arts. Knitting In Traditional Turkish. *Recent Advances In Social Sciences*, pp. 372-387.
- Akpınarlı, F. ve Erkaplan, E. (2009). *Karadeniz Yöresel Sepet Örucülüğü*, Karadeniz I. El Sanatları Sempozyumu, 3-5 Kasım, Ordu.
- Akpınarlı, H. F. ve Başaran F. N. (2009). *Türk ve Amerika Yerlilerinde Bitkisel Örucülük ve Çağdaş Yaklaşımlar*, 10. Ulusal El Sanatları Sempozyumu, 10. Ulusal El Sanatları Sempozyumu Bildirileri. Printer Ofset. s. 36-45. İzmir.
- Akpınarlı, H. F. (2006). *Kızılderili Sepet Örucülüğü ve Türk Sepet Örucülüğü ile Ortak Özellikleri*, VII. Milletlerarası Türk Halk Kültür Kongresi, Gaziantep.
- Akpınarlı, H. F. (2000). *Türkiye’de Sepet Örucülüğünün Önemi ve Günümüzdeki Değerlendirilmesi*. I. Kastamonu Kültür Sempozyumu Bildirileri, Ankara.
- Akpınarlı, H. F. ve A. Çolak. (2016). *Hatay Sepet Örucülüğünün Halk Kültüründeki Yeri ve Önemi*. VI. International Turkic Art, History and Folklore Congress /Art Activities. Konya.
- Alpern, P. (2010). Beam me up, Scotty. *Industry Week*, 259(2), pp. 46-47.
- Atay, A. (1987). *Örucülük*, İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Atay, A. (1987). *Örucülük Temel Ders Kitabı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bakerjian, R. (1992). Tool and Manufacturing Engineers Handbook, *Society of Manufacturing Engineers*, 1 (9), 30-58.
- Berman, B. (2012). 3-D Printing: The New Industrial Revolution. *Business Horizons*, pp. 155-162.
- Bezirci, Z. (2007). *Göller Bölgesi’nde Bitkisel Dokumacılık ve Üretilen Hasır Dokumaların Bazı Özellikleri Üzerinde Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, K. (2006). *Modernizm ve Endüstriyel Devrim Işığında Çağdaş Tasarımın Temeli*. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boardman, J. (2005). *Yunan Sanatı*. İstanbul: Homer Kitapevi.
- Bozdemir, M. ve Toktaş İ. (2001). Mekanik Sistemlerin Kavramsal Tasarımına Sistematik Bir Yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 7(2), s. 165-171.
- Broudy, E. (1979). *The Book Of Looms*, Universty Press Of New England, London.
- Bulat, F. and Başaran, F. N. (2018). Tekstil Tasarımında Yenilikçi Yaklaşımlar: 3B Yazıcılarla Deneysel Çalışmalar. *Kesit Akademi Dergisi*, (15), 257-273.
- Bulat, F. and Başaran, F. N. (2018). 3B Yazıcılarla Tekstil Yüzeyi Tasarımında FDM Yöntemi. *Academic Studies In Fine Arts And Design*. 124-139.
- Cooper, R., & Press, M. (1995). *The Design Agenda: A Guide To Successful Design Management*. John Wiley and Sons. Baffins Lane. Chichester: UK.
- Crampton, C. (1972). *Canework. The Dryad Press*. Twenty-Second Edition. 143s. Leicester, England.
- Çallı, L. ve Taşkın, K. (2015). *3D Yazıcı Endüstrisinin Oluşturacağı Yeni Pazarlar ve Pazarlama Uygulamaları*. ICEB 2015. Uluslararası Vizyon Üniversitesi, Gostivar, Makedonya.
- Çelik, A., Karakelle, A. ve İleri, B. (2013). Hatay Yöresinde Bitkisel Örucülük. *Akdeniz Sanat Dergisi*. Cilt 6, Sayı 11, s. 65-74.
- Çelik, İ., Karakoç, F., Çakır, M. C. ve Duysak, A. (2013). Hızlı Prototipleme Teknolojileri ve Uygulama Alanları. *Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 31, s. 53-69.

- D'Aveni, R. (2015). *The 3-D Printing Revolution*, Harvard Business Review 93, pp. 40-48.
- Gedik, E., Togay, A., Çoşkun, M., ve Demirhan, E. (2018). Üç Boyutlu Baskının Mobilya Sektöründe Ürün Tasarımında Kullanım İmkanlarının Araştırılması. *International Journal Of 3d Printing Technologies And Digital Industry*, 2(2), 16-25.
- Gillow, J. and Sentance, B. (1999). *World Textiles*, London: Thomad & Hudson Ltd.
- Gombrich, H. E. (2009). *Sanatın Öyküsü*. (Çev. Erol Erduran, Ömer Erduran). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gürtanın, N. (1961). *Türkiye'de Nebati Örücülükte Kullanılan Ham Maddeler ve Bunlardan Yapılan Mamüller ile Bu Hammaddelerin Selüloz ve Alfa Selüloz Değerleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları:185 Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Işıktaş, İ. D. (2018). Tasarımda ve Üretimde Üç boyutlu Baskı Teknolojisinin Seramik Alanında Kullanım Olanakları. *Ulakbilge*, 6 (28), s.1193-1206.
- Kılıç Karatay, S. ve Oyman, N. R. (2017). Aksaray-Gülağaç İlçesinde Sele Sepet Örmeciliğinin Günümüzdeki Durumu. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 8, s.1-17.
- Lynton, N. (2009). *Modern Sanatın Öyküsü*. (Çev. Cevat Çopan, Sadi Öziş). İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Mat Amin, I. (2006). *Session 3-2 Manufacturing and Marketing of Traditional Arts and Crafts-Case Studies of APEC member Economies*. Seminar on Support for Local and Cottage Industries Hanoi, Vietnam: 22 – 23 September.
- Holberton, M. (1999). *Contemporary International Basketmaking*, London: Crafts Council Publishers,
- Nedelcheva, A., Doğan, Y., Obratov-Petkovic, D., and Padure, I. M. (2011). The Traditional Use of Plants for Handicrafts in Southeastern Europe. *Human Ecology An Interdisciplinary Journal*, Volume 39 (6), pp: 813-828.
- Neziroğlu, F. (2007). *Sepet Örne Tekniği ve Sanatsal Yorumlar*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Tekstil Anasanat Dalı, İstanbul.
- Norman, D. (2005). *The Design of Everyday Things*. (The revised and expanded edition). Newyork: Basic Books.
- Öter, Z. (2010). Türk El Sanatlarının Kültür Turizmi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Milli Folklor Dergisi*, 22(86), s. 174-185.
- Özay, S. (1996). *Eski Mısır Tekstil ve Giyim Tarihine Giriş*, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özcan, N. (2017). *Fütürizm ve Çit Örücülüğünün Tekstil Tasarımında Tekstür, Strüktür ve Form Oluşumuna Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Tekstil Tasarımı Anabilim Dalı Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Özko, E. (2009). İleri Seramik Malzemeler İçin Yeni Bir Üretim Tekniği Olarak Mürekkep Püskürtmeli Doğrudan Baskı Yöntemi. *Bilim-Teknoloji / Science-Technology*. No:26.
- Özsoy, K. ve Duman, B. (2017). Eklemeli İmalat (3 Boyutlu Baskı) Teknolojilerinin Eğitimde Kullanılabilirliği. *International Journal Of 3d Printing Technologies And Digital Industry*. 1:1, pp. 36-48.
- Schwab, K. (2016). *Dördüncü Endüstri Devrimi*. Çev. Zülfü Dicleli. İstanbul: Optimist.

- Sun, D., & Valtas, A. (2016). 3D Printing for Garments Production: An Exploratory Study. *Journal of Fashion Technology and Textile Engineering*, 4(3), pp:1-5, [1000139]. DOI: 10.4172/2329-9568.1000139.
- Taş, E. (2015). Halk Plastik Sanatları Yönüyle Rize. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl 2, Sayı 2, s. 172-202.
- Ulrich, K. T. (2008). *Eppinger SD. Product Design And Development*, (Fourth edition), Newyork: McGraw-Hill.
- Yalçınkaya, H. (1958). *Bodrum Müzesi Eserleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz, F., Arar, M. E. ve Koç, E., (2014). 3D Baskı ile Hızlı Prototip ve Son Ürün Üretimi. *Metalurji Dergisi*, 168, s. 35-40.
- Zaimoğlu, Ö. ve Yıldırım, M. (2017). Moda Tasarımında İnovatif Bir Yöntem: Üç Boyutlu Yazıcılar ile Giysi Tasarımı Uygulamaları. *İdil Dergisi*, pp. 2949-2976.
- Zoran, A. (2013). Hybrid Basketry: Interweaving Digital Practice Within Contemporary Craft. *Leonardo*, 46(4), pp. 324-331.
- Custom Part Net, (2008). Inc., <http://www.custompartnet.com/wu/additive-fabrication> (Erişim Tarihi: 02.06.2019)
- (URL1)-<https://www.bmiaa.com/the-piano-method-renzo-piano-building-workshop-at-citede-larchitecture-du-patrimoine-paris/> (Erişim Tarihi: 03.03.2019)
- (URL2)-<https://www.datcadetay.com/sepet-orme.html> (Erişim Tarihi: 03.03.2019)
- (URL3)-<https://www.google.com/search?q=hatay+geleneksel+sepet+örücülüğü> (Erişim Tarihi: 03.03.2019)
- (URL4)-<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/60033517> (Erişim Tarihi: 03.03.2019)
- (URL5)-<https://malzemebilimi.net/uc-boyutlu-yazicilarda-hangi-malzemeler-kullaniliyor-3d-printer.html> (Erişim Tarihi: 02.06.2019)
- (URL6)-<http://www.argeurungelistirme.com/3dbaski.html> (Erişim Tarihi: 03.06.2019)



**THE UNITED NATIONS SECURITY COUNCIL
RESOLUTIONS ON KASHMIR AND CHAPTER VII OF THE
UNITED NATIONS CHARTER**

**BİRLEŞMİŞ MİLLETLER GÜVENLİK KONSEYİ
KAŞMİR KARARLARI VE BİRLEŞMİŞ MİLLETLER
SÖZLEŞMESİ'NİN VII. BÖLÜMÜ**

*Mehmet Şükrü GÜZEL**

Abstract

The peaceful solution of the Kashmir Dispute occupies an important place in its relations of Turkey with India subject to the rule of law as enshrined in the United Nations Charter. The territorial dispute on Kashmir as a matter of fact is a dispute on the interpretation of the Indian Independence Act of 1947, originating from Article 73 of the United Nations' Charter. If the past United Nations Security Council's resolutions on Kashmir are proven to be adopted as binding under Chapter VII, the peaceful solution of the Kashmir dispute can be achievable. The United Nations Security Council resolutions on Kashmir are open ended. The subsequent development of international law in regard to decolonization, made the principle of self-determination on the interpretation of Article 73 of the United Nations Charter to be accepted as a peremptory norm with the relevant decisions of the International Court of Justice. Following the development of international law on self-determination as a peremptory norm, the United Nations Security Council resolutions on Kashmir have automatically moved from Chapter VI to Chapter VII of the United Nations Charter.

Keywords: UN, Decolonization, self-determination, Kashmir, Jammu

Özet

Keşmir İhtilafının barışçıl çözümü, Türkiye'nin Hindistan ile olan ilişkilerinde, Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nde yer alan hukukun üstünlüğü ilkesine bağlı olarak önemli bir yer tutmaktadır. Aslında Keşmir üzerindeki toprak anlaşmazlığı, Birleşmiş Milletler Şartı'nın 73. Maddesinden kaynaklanan 1947 tarihli Hindistan Bağımsızlık Yasası'nın yorumlanmasıyla ilgili bir anlaşmazlıktır. Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nin geçmişteki Keşmir kararlarının Bölüm VII kapsamında bağlayıcı olarak kabul edildiği kanıtlanırsa, Keşmir anlaşmazlığının barışçıl çözümü ulaşılabilir olabilir.

* Prof. Dr. (h.c.) Juridical Commission for Auto-Development of First
Andean Peoples (CAPASJ)- SWITZERLAND
guzelmehmetsukru@gmail.com ORCID : 0000-0002-4179-3102

Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nin Keşmir ile ilgili kararları açık uçludur. Uluslararası hukukun dekolonizasyonla ilgili olarak daha sonra gelişmesi, Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 73. maddesinin yorumlanmasında kendi kaderini tayin etme ilkesinin Uluslararası Adalet Divanı'nın ilgili kararlarıyla kesin bir norm olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Kendi kaderini tayin hakkına ilişkin uluslararası hukukun zorunlu bir norm olarak gelişmesinin ardından, Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nin Keşmir hakkındaki kararları otomatik olarak Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin VI. Bölümünden VII. Bölümüne geçmiştir.

Anahtar Kelimeler: BM, Dekolonizasyon, kendi kaderini tayin hakkı, Kaşmir, Jammu

INTRODUCTION

On July 4th, 1947 the Indian Independence Act (II A) was introduced in the British Parliament and was passed. The Act formulated on 18 July, made provision for the Partition of the sub-continent into two sovereign states. Pakistan celebrated Independence on 14 August 1947, and India on 15 August. Thus came to an end, the more than 200 years of colonial rule in the subcontinent. The provinces which were formerly administered directly by the British are attached to one or other of these two states, depending on whether the majority of the population is Hindu or Muslim. The princely states are free to decide whether they belong to Pakistan or India. (UKGPA, 2021) Section 7 of the 1947 Act declared that as of 15 August 1947 “the suzerainty of His Majesty over the Indian States lapses.” The amended Government of India Act of 1935 provided in Section 6 that “a princely Indian state shall be deemed to have acceded to either of the dominion on the acceptance of the Instrument of Accession (IOA) executed by the Ruler thereof.” (Hingorani, 2007, p.7)

During colonial rule, Kashmir was governed by the princely state of Jammu and Kashmir, an amalgam of five areas governed by a Hindu maharajah Hari Singh. The intention of the Maharaja of Kashmir to remain independent became obvious when he sought to enter into the Standstill Agreements with both India and Pakistan, in accordance with the IIA 1947. The Maharaja sent identical telegrams to both the dominions on 12 August 1947. The text is as follows:

“Jammu and Kashmir Government would welcome Standstill Agreements with India/Pakistan on all matters on which these exist at present moment with outgoing British India Government. It is suggested that existing arrangements should continue pending settlement of details.”

In the reply from the Pakistan Government dated August 15th 1947, it was stated that:

“Your telegram of the 12th. The Government of Pakistan agrees to have a Standstill Agreement and Kashmir for the continuance of the existing arrangements pending settlement of details and formal execution.”

In the reply from Government of India, it is written that:

“Government of India would be glad if you or some other Minister duly authorized in this behalf could fly to Delhi for negotiating Standstill Agreement between Kashmir Government and India dominion. Early action desirable to maintain intact existing agreements and administrative arrangements.” (EFSAS, 2021)

On 24 October, the rebels in Poonch declared independence as Azad Kashmir and the Pathans advanced to within 30 miles of Srinagar. They met with little resistance from the Jammu and Kashmir State forces, many of whom were Muslims from Poonch who changed sides. However, the Kashmiri Muslims did not rise in support of the invaders - at least in part because of the gross misbehavior of the Pathans in Baramulla, which they treated as a conquered rather than a liberated town. On the same day, the Maharaja asked for Indian military assistance. The Indian Government insisted on the Maharaja signing the IOA before sending help. The Maharaja signed the IOA on 26 October 1947. (ICJ, 1995, p.12-13) In the aftermath, the first India-Pakistan war broke out over Jammu and Kashmir.

Since the Maharaja of Jammu and Kashmir did execute IOA in favour of India in 1947, India considers all questions relating to Kashmir, including to hold a referendum or plebiscite in the state to decide its future, as falling within its domestic jurisdiction.¹ The eventual stand taken by India before the United Nations Security Council (UNSC) for the Kashmir dispute is that following the princely British Indian state of Jammu and Kashmir's accession to the Dominion of India, India's commitment to hold the plebiscite to decide the state's future – after peace was to be restored. According to India, such commitment does not constitute an “international obligation” but is merely an “engagement” that falls within the domestic jurisdiction of India. Any question regarding that princely Indian state, having acceded to the dominion of India, should logically fall within the domestic jurisdiction of India and be excluded from discussion at the UN or other international fora. (Hingorani, 2007, p.10)

On 5 August 2019, the Government of India revoked the special status granted to Jammu and Kashmir by Article 370 of its Constitution. Article 370 allows Jammu and Kashmir to have its own constitution, a separate flag and independence over all matters except foreign affairs, defence and communications. The legality of the revocation of Article 370 of the Indian Constitution depends on the question that whether the UNSC resolutions are binding or not or in other words if they are under Chapter VII of the UN Charter or not.

1. KASHMIR IN THE UNITED NATIONS SECURITY COUNCIL

The Kashmir question made its initial appearance on the Security Council agenda on 6 January 1948. The first UN debate on Kashmir started under the rubric of “Kashmir Question” but afterwards the UN shifted form “Kashmir Question” to “India-Pakistan Dispute”. India approached the UNSC to lodge a complaint, pursuant to Article 35 under the UN Charter, invoking the UNSC’s dispute resolution capacity. Within two weeks, Pakistan filed a response and counterclaim, pursuant to Article 35 of the UN Charter, and framed the situation in a fundamentally different way. (UN Doc. S/646, 1948)

First, Pakistan denied the charge of directly giving aid and assistance to the tribesmen, claiming that they were actors independent from the Pakistani government. Second, Pakistan broadened the focus of the dispute by raising a litany of objections. One of these objections was to the validity of Kashmir’s accession to India. Pakistan claimed that the accession had occurred by “fraud and violence” and alleged conspiracy between India and Hari Singh. Pakistan argued that any arrangement between India and Hari Singh was illegitimate. Any decision about Kashmir’s legal status should thus be made in reference to the Kashmiri people’s will through a plebiscite. (Subbiah, 2021)

The UNSC took action after receiving these letters from India and Pakistan, in accordance with Article 34 of its Charter. It passed Resolutions 38 and 39, which were its first statements on the dispute. Resolution 39 created the UN Commission for India and Pakistan (UNCIP) on January 20, 1948. In its established function, UNCIP was tasked with (1) investigating the facts that led to the Kashmir dispute, and (2) exercising any mediation influence likely to smooth away difficulties, implementing UNSC directions, and reporting progress on the implementation of those directions and advice. Resolution 47 was passed by the UNSC in April 1948 and outlines the framework for recommending a permanent solution. Demilitarization and a plebiscite constituted a two-pronged recommendation in Resolution 47.

In 23 years’ time, the UNSC had 18 resolutions on Jammu and Kashmir. Last resolution of the UNSC on Kashmir, resolution 307 was adopted on 21 December 1971 after the third Pakistan-India war of 1971.

The UNSC selected diplomacy and mediation under Chapter VI of the UN Charter as a method for resolving the issue of the accession of Kashmir to either India or Pakistan, stating that the question should be decided democratically during a free and impartial plebiscite. In fact, the UNSC appointed both India and Pakistan as administrative States subject to Article 73 of the UN till the realization of the free and impartial plebiscite. By asking a plebiscite, the UNSC in fact defined Kashmir as an unfinished decolonization case and Indian and Pakistan

agreed to be the administrative states until a plebiscite was realized by not opposing UNSC resolutions on Kashmir.

2. DECOLONIZATION AS AN *ERGA OMNES* NORM

The recent International Court of Justice (ICJ) Advisory Opinion concerning the decolonization of Chagos Islands has defined at the end of the opinion, in paragraph 180 the *erga omnes* character of the obligation to respect self-determination subject to the interpretation of Article 73 of the UN Charter. The ICJ finds that there exists an obligation, binding on all states, to cooperate with the UN to complete the decolonisation of Mauritius in paragraph 180:

“Since respect for the right to self-determination is an obligation *erga omnes*, all States have a legal interest in protecting that right [...]. The Court considers that, while it is for the General Assembly to pronounce on the modalities required to ensure the completion of the decolonization of Mauritius, all Member States must co-operate with the United Nations to put those modalities into effect. As recalled in the Declaration on the Principles of International Law concerning Friendly Relations and Co-operation among States in accordance with the Charter of the United Nations:

“Every State has the duty to promote, through joint and separate action, realization of the principle of equal rights and self-determination of peoples, in accordance with the provisions of the Charter, and to render assistance to the United Nations in carrying out the responsibilities entrusted to it by the Charter regarding the implementation of the principle” [...].’ (emphasis added).”

In paragraph 182, the ICJ stated that:

“The Court concludes that the United Kingdom has an obligation to bring to an end its administration of the Chagos Archipelago as rapidly as possible, and that all Member States must co-operate with the UN to complete the decolonization of Mauritius.”

By mentioning an *erga omnes* obligation, the ICJ had made a radical approach from its past advisory opinions that is the concept of the jurisdiction of the ICJ is based on the consent of the parties in the cases. It is one of the principles which formed the foundation of both the Statute of the Permanent International Court of Justice and the Statute of the ICJ at a time when the concepts of *erga omnes* obligations and peremptory norms were unknown.

While rights and obligations go hand in hand, it is *obligations* that have *erga omnes* character, not rights. It does not make sense to speak of rights *erga omnes* in this context. To say that a right has *erga omnes* character or is “opposable towards all” is simply a description of the scope of application of the right. For example, the right of a coastal state to enact certain legislation in relation to its Exclusive Economic Zone is opposable towards all other states. In this sense it is a right *erga omnes*. But many rights have this kind of structure – this does not make them special. If a state fails to respect these rights of a coastal state, this does not generate a procedural right of standing on the part of all states to invoke responsibility on that basis. An obligation *erga omnes*, is one that is owed to the international community as a whole. The legal effect of such a characterisation is the generation of a procedural right of standing, on the part of all states, to invoke the responsibility of a state that is in breach of this obligation. The *erga omnes* character of a given obligation may indeed be dependent upon ‘the importance of the rights involved’. Each of these rights may entail a number of different obligations, from the obligation to respect that right to the obligation to promote or protect it. Some of these obligations may be opposable *erga omnes* some may not be. In any case, the concept of *erga omnes* attaches to the obligation, not the right. There is therefore an important distinction between an obligation *erga omnes* and its corresponding right(s). By referring to the obligation *erga omnes* to respect the right to self-determination, the Court in *Chagos* provided a welcome clarification on this point. (EJIL, 2021)

But most importantly before giving the definition the *erga omnes* character of the obligation to respect self-determination subject to the interpretation of Article 73 of the UN Charter in paragraph 180, the ICJ in paragraph 175, informed that the text is drafted in the present tense, on the basis of the international law applicable at the time its opinion is given.

3. THE CONCEPT OF CONTEST FOR THE ADVISORY OPINIONS OF THE INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE

The advisory opinions of the ICJ is accepted to be subject to the consent of the States. The consent principle negates the ICJ's jurisdiction in cases involving possible breaches of obligations towards the international community as a whole, arising from an *erga omnes* obligation. The ICJ has been clear in issuing its positive response to this question on East Timor, a specific case that affected the right of peoples to self-determination and was the subject of an action brought by Portugal against Australia, relating to Indonesia's conduct, which had not accepted the Court's jurisdiction: (Pigrau, 2018, p.135)

“The Court recalls in this respect that one of the fundamental principles of its Statute is that it cannot decide a dispute between States without the consent of those States to its

jurisdiction. This principle was reaffirmed in the Judgment given by the Court in the case concerning Monetary Gold Removed from Rome in 1943 and confirmed in several of its subsequent decisions". (ICJ, 1995, para.26.)

In relation to the *erga omnes* obligations:

"Whatever the nature of the obligations invoked, the Court could not rule on the lawfulness of the conduct of a State when its judgment would imply an evaluation of the lawfulness of the conduct of another State which is not a party to the case. Where this is so, the Court cannot act, even if the right in question is a right *erga omnes*" (ICJ, 1995, para.29.)

And, concerning *jus cogens* norms:

"The same applies to the relationship between peremptory norms of general international law (*jus cogens*) and the establishment of the Court's jurisdiction: the fact that a dispute relates to compliance with a norm having such a character, [...] cannot of itself provide a basis for the jurisdiction of the Court to entertain that dispute. Under the Court's Statute that jurisdiction is always based on the consent of the parties". (ICJ, 2006, para.64.)

According to the ICJ this criterion "does not amount to recognizing as lawful a situation created by the breach of a *jus cogens* rule, or rendering aid and assistance in maintaining that situation". (ICJ, 2012, para.93) In the operative part of its advisory opinion on the *Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory*, the ICJ first stated the obligation incumbent upon Israel to cease forthwith the works of the construction of the wall and, "[g]iven the character and the importance of the rights and obligations involved", the obligation for all States "not to recognize the illegal situation resulting from the construction of the wall ... [and] not to render aid or assistance in maintaining the situation created by such construction". The ICJ then added:

"The United Nations, and especially the General Assembly and the Security Council, should consider what further action is required to bring to an end the illegal situation resulting from the construction of the wall and the associated regime, taking due account of the present Advisory Opinion."

4. THE UNITED NATIONS SECURITY COUNCIL AND *ERGA OMNES*

International organizations are subjects of international law and, as such, are bound by any obligations incumbent upon them under general rules of international law, under their constitutions or under international agreements to which they are parties." (ICJ, 1980, para. 73) The UNSC is a creature of the UN Charter, upon which sovereign

states agree to confer some of their powers for the purpose of maintaining international peace and security most notably under Chapter VII of the UN Charter, and its decisions are binding on UN members. The UN members agreed that when acting the UNSC “acts on their behalf “. The member states also agreed to “accept and carry out the decisions of the UNSC”, an obligation that, in combination with Article 103 of the UN Charter, makes decisions of the Council binding on member states even if they are inconsistent with other treaty obligations. These broad powers give the UNSC something of a supreme position in international law, given their unparalleled nature and their potential to bind even non-member states. (Whittle, 2015, p.674)The crucial issue is whether the political decision-making of the UNSC is free of legal constraints. The ICJ clarified that the political character of an organ does not exempt it from the observance of legal provisions which constitute limitations on its powers or criteria for its judgment. (Cannizaro & Palchetti 1996) Judge Jennings clearly affirmed in Lockerbie that: (Orakhelashvili, 2015, p.674)

"All discretionary powers of lawful decision-making are necessarily derived from the law, and are therefore governed and qualified by the law. This must be so if only because the sole authority of such decisions flows itself from the law. It is not logically possible to claim to represent the power and authority of the law, and at the same time, claim to be above the law."

Article 24 (2) of the UN Charter is the starting point of much analysis of restraints on the UNSC. These restraints usually attempt to ascertain what legal rules apply to the UNSC and then to determine how the validity of UNSC conduct could be adjudicated in light of those rules. For example, David Schweigman reads Article 24 (2) as requiring compliance with norms such as human rights, self-determination and the principle of good faith. Similarly, Erika de Wet recognizes the UNSC's broad powers but argues that it is still bound by *jus cogens* and the purposes and principles of the UN. While there can be little doubt that the UN Charter itself creates a bare framework of the limits of UNSC action, it also delivers “scant clarity concerning the specific contours of those limits”. The UN Charter's text is notoriously vague, making it difficult to use it to construct a meaningful regime to constrain the UNSC. The other main avenue to ground legal limits to UNSC action is *Jus cogens*. As Alexander Orakhelashvili has argued, as states can never derogate from the peremptory norms of international law, this limitation must also carry over to institutions created by states. Thus, it is argued, all international organizations are limited by *Jus cogens* norms such as the prohibition on the use of force and certain fundamental universal rights. While, again, it seems clear that the UNSC cannot act contrary to *jus cogens*, ascertaining which norms fall within this rarefied category is difficult. Even if a hard core of peremptory norms were established, the extent of such a legal regime would be limited or at least contested. (Cannizaro & Palchetti 1996) Since

the right to self-determination, is a *jus cogens* norm, and since the ICJ has clearly referred to it as an *erga omnes* obligation, by drawing an analogy with the other *erga omnes* obligations in the Barcelona Traction case deriving from *jus cogens* norms, it is safe to regard the obligation to respect the right to self-determination as an *erga omnes* obligation. (Hosseini & Hojatzadeh, 2015, p.202)

Obligations *erga omnes* are different from Article 103 of the UN Charter and *jus cogens*. Whereas the latter are distinguished by their normative power—their ability to override a conflicting norm—obligations *erga omnes* designate the scope of application of the relevant law and the procedural consequences that follow from this. A norm that is creative of obligations *erga omnes* is owed to the “international community as a whole,” and all states, irrespective of their particular interest in the matter, are entitled to invoke state responsibility in case of a breach. (ILC, 2006, p.193) The UNSC resolution with a mentioned *erga omnes* obligation language cannot be exhortatory but binding. If the UNSC resolutions deal with an *erga omnes* obligation, they are automatically accepted to be binding under Chapter VII of the UN Charter. By ratifying the UN Charter, the member states of the UN accepted to be bound by the UNSC resolutions adopted under Chapter VII of the UN Charter.

5. CONCLUSION

The UN Charter Article 2.7 is the Charter’s reference to sovereignty. The UN Charter Article 2.7, shifts the focus from the analytical and normative to the empirical. It provides a short overview of continuing problems in exploring the nature of sovereignty. It stipulates that nothing in the Charter authorizes the UN to intervene in matters, which are “essentially within the domestic jurisdiction of any State. (Winston P. Nagan-Aitza M. Haddad, 2012, p.462) In its Advisory Opinion on the Tunis and Morocco Nationality Decrees of 1923, the Permanent Court of International Justice (PCIJ) on citizenship stated that whether a certain matter is or is not solely within the domestic jurisdiction of a State is an essentially relative question; it depends on the development of international relations of the State. The PCIJ said that while nationality issues were, in principle, within domestic jurisdiction, States must, nonetheless, honour their obligations to other States as governed by the rules of international law. One of the basic principles governing the creation and performance of international legal obligations for the States, whatever their source, is the principle of good faith.

The UN was formally introduced to the Kashmir problem on 30 December 1947 when the Government of India announced its decision to bring the dispute before the UNSC under Article 35 of the UN Charter. Article 24 of the UN Charter defines functions and powers of the UNSC. Article 24.1 mentions the primary responsibility for the UNSC for the maintenance of international peace and security whereas Article 24.2 articulates the responsibility of the UNSC to act in

accordance with the Purposes and Principles of the UN Charter to achieve the duties. Accordance with article 25 of the Charter which obligent members of the UN to accept and carry out the decisions of the UNSC adopted under Chapter VII of the UN Charter.

The ICJ, asked for the non-recognition of the unlawful decolonization of Chagos in its advisory opinion. The ICJ refers to cooperation as an obligation from a self-standing rule of customary international law of non-recognition. In referring to the obligation to cooperate, by giving reference to the UN Generals Assembly resolution 2625, the ICJ asking not to recognize as lawful the situation created from the member States. As recalled resolution 2625, the Declaration on the Principles of International Law concerning Friendly Relations and Co-operation among States in accordance with the Charter of the UN, it is specified that :

“Every State has the duty to promote, through joint and separate action, realization of the principle of equal rights and self-determination of peoples, in accordance with the provisions of the Charter, and to render assistance to the United Nations in carrying out the responsibilities entrusted to it by the Charter regarding the implementation of the principle”

Recognition and non-recognition possess a central importance in the international system as a significant part of its reaction to the consequences of acts, which violate established standards of international law. The principle *ex-injuria jus non oritur* is one of the fundamental maxims of jurisprudence. An illegality cannot, as a rule, become a source of the legal right to the wrongdoer. In the Namibia advisory opinion of 1971, the ICJ held that the presence of South Africa in Namibia was illegal and that States Members of the UN were under an obligation to refrain from any act and in particular any dealings with the Government of South Africa implying the recognition of the legality of South Africa's presence and administration.

In its Articles on ARSIWA, the ILC has extended the obligation “not to recognize as lawful” beyond aggression and the illegal use of force to all situations created by a serious breach of a jus cogens obligation. While there is some State practice with regard to the non-recognition of situations created by a serious breach of the right of self-determination of peoples and the prohibition of racial discrimination (viz. the prohibition of apartheid), there is virtually no such practice to support a duty of non-recognition with regard to situations created by serious breaches of other jus cogens norms such as the prohibitions of slavery and the slave trade, genocide, torture and other cruel, inhuman or degrading treatment, crimes against humanity, or the basic rules of international humanitarian law.

The ICJ in its advisory opinion on Namibia specified that:

"The language of a resolution of the Security Council should be carefully analysed before a conclusion can be made as to its binding effect. In view of the nature of the powers under Article 25, the question whether they have been in fact exercised is to be determined in each case, having regard to the terms of the resolution to be interpreted, the discussions leading to it, the Charter provisions invoked and, in general, all circumstances that might assist in determining the legal consequences of the resolution of the Security Council". (ICJ, 1971, para.53)

The obligation of non-recognition by the UNSC for a breach of an *erga omnes* obligation as defined by the juridical organ of the UN, means all its resolutions related with an *erga omnes* obligation should be considered and accepted to be adopted under Chapter VII of the UN Charter. According to the ICJ, the *erga omnes* obligation is to be applied to all cases of unfinished decolonization when it reports that it has given its advisory opinion on Chagos in accordance with the applicable international law at the time it gave its opinion.

The UNSC resolutions on Kashmir dispute are still valid as of today as they were adopted open-ended. The UNSC resolutions on Kashmir, when they were adopted, were not recognized under Chapter VII of the UN Charter, however, with today's development of peremptory norms of *erga omnes* and *jus cogen* on the interpretation of Article 73 of the UN Charter, the resolutions of Kashmir of the UNSC fall within the scope of under Chapter VII of the UN Charter.

References

- Eggett, Craig, Clarification and Conflation: Obligations Erga Omnes in the Chagos Opinion, Retrieved November 19, 2021 from <https://www.ejiltalk.org/clarification-and-conflation-obligations-erga-omnes-in-the-chagos-opinion/>
- Hingorani Aman, (2007) *The Kashmir Issue: Differing Perceptions*, Swiss Federal Institute of Technology Zurich.
- Hosseini Sartipi, and Ali Reza Hojatzadeh., (2015) "The Innovation in Concept of the Erga-Omnisation of International Law." *International Journal of Humanities and Social Science Studies*, Vol.2, no. 2, September 2015, 189-228.
- ICJ, (1980), Interpretation of the Agreement of 25 March 1951 between the WHO & Egypt. Retrieved November 19, 2021 from <https://www.icj-cij.org/en/case/65>
- ICJ, (1991) East Timor (Portugal v. Australia), Retrieved November 19, 2021 from <https://www.icj-cij.org/fr/affaire/84>
- ICJ, (2006), Armed Activities on the Territory of the Congo, (Democratic Republic of the Congo v Rwanda), Retrieved November 19, 2021 from <https://www.icj-cij.org/en/case/117> .
- ICJ, (2012), Jurisdictional Immunities of the State (Germany v Italy, Greece intervening) Retrieved November 19, 2021 from <https://www.icj-cij.org/en/case/143>

- Indian Independence Act, 1947. Retrieved November 19, 2021 from https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1947/30/pdfs/ukpga_19470030_en.pdf
- International Commission of Jurists, (1995) *Human Rights in Kashmir, Report of a Mission*, ICJ.
- Jammu and Kashmir in Legal Perspective, The European Foundation for South Asian Studies, Retrieved November 19, 2021 from <https://www.efsas.org/EFSAS-Jammu%20and%20Kashmir%20in%20Legal%20Perspective.pdf>,
- Lauterpacht, Hersch,(1947), *Recognition in International Law*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nagan, Winston P.-Aitza M. Haddad, (2012) “Sovereignty in Theory and Practice”, San Diego International Law Journal, 429-520.
- Orakhelashvili, Alexander, (2005), the Impact of Peremptory Norms on the Interpretation and Application of United Nations Security Council Resolutions. Retrieved November 19, 2021 from <https://academic.oup.com/ejil/article/16/1/59/459071?searchresult=1>
- Pigrau, Antoni, (2018) Reflections on the effectiveness of peremptory norms and *erga omnes* obligations before international tribunals, regarding the request for an advisory opinion from the International Court of Justice on the Chagos Islands, *QIL*, Zoom-out 55, 131-146
- Stefan Talmon, *The Duty Not to ‘Recognize as Lawful’ a Situation Created by the Illegal Use of Force or Other Serious Breaches of a Jus Cogens Obligation: An Obligation without Real Substance?* Retrieved November 19, 2021 from <http://users.ox.ac.uk/~sann2029/6.%20Talmon%2099-126.pdf>
- Subbiah, Sumathi, Security Council Mediation and the Kashmir Dispute: Reflections on Its Failures and Possibilities for Renewal, *BC.EDU*, Retrieved November 19, 2021 from https://www.bc.edu/content/dam/files/schools/law/lawreviews/journals/bciclr/27_1/07_FMS.htm
- UN Doc. S/646UN, Letter from the Minister of Foreign Affairs of Pakistan Addressed to the Secretary-General Dated 15 January 1948 Concerning the Situation in Jammu and Kashmir.
- UN Document, A/CN.4/L.682, (2006), ILC Report of the Study Group on Fragmentation of International Law, Difficulties Arising from the Diversification and Expansion of International law.
- Whittle, Devon, (2015) the Limits of Legality and the United Nations Security Council: Applying the Extra-Legal Measures. Retrieved November 19, 2021 from <https://academic.oup.com/ejil/article/26/3/671/2599590?login=true>



**SUOMI'DE ÖZERKLİK TEN ULUS DEVLETE GİDEN YOLDA
J. V. SNELLMAN**

**J. V. SNELLMAN ON THE WAY FROM AUTONOMY TO
NATION-STATE IN FINLAND**

*Sevil İREVANLI**

Özet:

Ural-Altay halklarının Ural bölüğünün önemli bir boyu Baltık Denizi'nin doğu kıyılarına yerleştiklerinden dolayı "Baltık-Fin" adıyla bilinir. Finler ve Estonlar bugün Baltık-Fin halklarının büyük bir kısmını oluşturmakta olup iki bağımsız ulus devleti olan Suomi ile Estonya'da yaşamaktadırlar. Batısında Cermen, doğusunda Rus İmparatorluğu bulunan Suomi ülkesi, yüzyıllarca bu yayılmacı imparatorlukların her ikisi tarafından ağır bir biçimde sömürülmüştür. Uzun süren İsveç sömürüsü Suomi halkının millî kültür faaliyetlerinin sindirilmesi ve Kalevala gibi millî destanın yasaklanması gibi olaylara sahne olmuştur. Sözlü edebiyatın yazıya geçirilmesi on dokuzuncu yüzyılda ancak başlamıştır. On dokuzuncu yüzyılın başında Suomi/Finlandiya topraklarının tümü Çarlık Rus hâkimiyetine geçmiştir. Rus devrimine kadarki çağda Suomi, özerklikten çağdaş bir ulus devlete dönüşmüştür. Bu dönemde yaşamış olan dört bilginin (J.V. Snellman, E. Lönnrot, H. Kellgren, M. A. Castrén) adları sıklıkla anılmaktadır. Bu bilginler ana dilinin ulus oluşumunun başlıca etkeni olduğu konusunda fikir birliğinde olmuşlardır. Bu dört bilginin arasında millî faal Snellman'ın büyük başarısı dil politikasıydı. Snellman'ın felsefesine göre, Fin ulusunun ulus olarak gelişmesi sadece Fin dili ile mümkün olurdu. Snellman doğrudan çara müracaatı ile Fin dilinin resmi bağlamlarda kullanılmasına izin veren bir dil kararnamesi imzalamasını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Özerk Suomi, Ulusçu Öğrenciler, Millî Filozof Snellman, Toplumdaki İkilik.

* Öğr. Gör., Uluslararası Vizyon Üniversitesi Gostivar / KUZHEY MAKEDONYA irevanlisevil@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2613-9073

Abstract

An important part of the Ural division of the Ural-Altaic peoples is known as Baltic-Finnish because they settled on the eastern shores of the Baltic Sea. Finns and Estonians make up the bulk of the Baltic-Finnish peoples today and live in two independent nation-states, Suomi and Estonia. The country of Suomi, with the Germanic empire in the west and the Russian empire in the east, was heavily exploited by both of these expansionist empires for centuries. The long-term Swedish exploitation was the period of suppressing the national cultural activities of the Suomi people and banning the national epic like Kalevala. The writing of oral literature only began in the nineteenth century. At the beginning of the nineteenth century, the entire Suomi/Finland lands were under Tsarist Russian rule. In the era up to the Russian revolution, Suomi had evolved from autonomy to a modern nation-state. Four scholars who lived in this period; J.V. Snellman, E. Lönnrot, H. Kellgren, M. A. Castrén are mentioned. These scholars agreed that mother tongue is the main factor of nation formation. Among these four scholars, the nationally active Snellman's greatest achievement was language policy. According to Snellman's philosophy, the development of the Finnish nation as a nation would only be possible with the Finnish language. Snellman, by direct appeal to the tsar, had him sign a language decree allowing the Finnish language to be used in official contexts.

Key Words: Autonomous Finland, Nationalist Students, National Philosopher Snellman, Duality in society.

1.Suomi/Finlandiya Dil, Ülke, İsim Suomi Ülkesine Dair

Hem kültür hem sayı olarak en katkısız millet Suomi'de yaşayan Fin halktır.

Avrupa'nın kuzeydoğu ucunda yer alan *Suomi* ülkesi uluslararası camiada "*Finlandiya*" olarak adlandırılır. Burada yaşayan halk ülkelerine "*Suomi*", kendilerine "*suomalainen*", dilleri için ise "*suomen kieli* (Fin dili)" adını verirler. Güneydeki Estonlar bu söze "*soome* (Fin)" daha kuzeydekilere "*saame* (Lapon)" derler. "Fin" adı başkalarının verdiği ve kökençe pejoratif bir adlandırmadır. Fin dilinde /f/ sesi bile yoktur, yaşlı Finler hâlâ "Fin" veya "Finlandiya" sözlerini telaffuz edemezler. Bilindiği gibi Türkçede de /f/ ikincil bir sestir. Suomi halkı köken itibarıyla Ural-Altay dil grubunun Ural kısmındadır. Ural-Altay halklarının Ural bölüğünün önemli bir boyu Baltık Denizi'nin doğu kıyılarına yerleştiklerinden dolayı "Baltık-Fin halkları" adıyla tanıtılmıştır. Baltık-Fin halkları, başta Finler, Estonlar, Kareller, Vepsler, İngrililer, Votlar ve Livonlar olmak

üzere Kuzeydoğu Avrupa'da Baltık- Fin dillerini konuşan Baltık Denizi çevresinde yaşayan halklardır. Bu halklardan Finler ve Estonlar adına kurulmuş iki siyasi birim kalabilmiştir. Finler ve Estonlar bugün Baltık-Fin halklarının büyük bir kısmını oluşturmakta olup, iki bağımsız ulus devleti olan *Suomi* ve *Estonya*'da yaşamaktadırlar. Baltık-Fin halkları, Fin-Ogur veya Ural halklarının en batısında yerleşir; batısında Cermen (Alman, İskandinav vb.), doğusunda Rus İmparatorluğu bulunan Suomi ülkesi yüzyıllarca bu yayılmacı imparatorlukların arasında çatışma bölgesi olmuş, özellikle yakın tarihte her iki imparatorluk tarafından ağır bir biçimde sömürülmüştür.

2.Suomi İsveç Sömürü Döneminde

Uzun süren İsveç sömürüsü Suomi halkının millî kültür faaliyetlerinin sindirilmesi ve *Kalevala* gibi millî destanın yasaklanması dönemi olmuştur. Suomi'de Mikael Agrigola tarafından bir alfabe kitabı da hazırlanmış ancak şifahi edebiyatın yazıya geçirilmesi on dokuzuncu yüzyılda ancak başlamıştır. On dokuzuncu yüzyılın başında doğu topraklarının (İsveçlilerin adlandırması, sonraki Finlandiya/Suomi vd.) tümü Çarlık Rus hâkimiyetine geçmiştir. Rus devrimine kadarki çağda özerkliği ilerleyen, bir ulus devlet olan çağdaş Suomi'nin oluşma dönemidir. Bu dönemde yaşamış olan dört bilgin; Johan Vilhelm Snellman, Elias Lönnrot, Herman Kellgren, Mathias Aleksander Castrén'in adları anılmaktadır. Bu dört kişinin birlikte ele alınma nedeni ana dilinin ulus oluşumunun başlıca etkeni konusundaki fikir birliğinde olmalarıdır. Bu dört bilginin arasında Snellman'ın diğerlerine göre farkı ise ömrü boyunca aktif olarak politikaya katılmış olması ve "devlet adamı" kimliğidir. Kendisini esasen felsefeci olarak yetiştirmiş ancak idarecilerle sıkça çatışma içinde olmuştur. Felsefe profesörü olması uzun bir süre engellenmiş, kendisi de bu yüzden uzun yıllar yurtdışında yaşamış, burada araştırmalar yürütmüş ve felsefe üzerinde bilgilerini enginleştirmiştir. Üniversitedeki tezi Hegel üzerine olduğu gibi sürgünde de bu çizgiyi sürdürmüştür. Yurda döndüğünde bu çelişkili durum devam etmiş ve Snellman da Kuopio'ya (Finlandiya'da bir şehir) ilk öğretim okulunun üst kısım yöneticisi olarak atanmıştır. Burada gazetecilik faaliyetine de başlamıştır. Politikadan hiçbir zaman el çekmeyen Snellman, sürekli engellemeler ve çelişkilerden dolayı ekonomi alanına yönelmiştir. Daha sonra senatoya girer; demiryolu yapımı ve özel para birimi yaratılması gibi işler görür. Bu işlerin en önemlisi Fin

dilini resmîleştirme konusundaki başarısı olmuştur. (Klinge, 1997 Karatay, 2020, Castrén, 1953)

J. V. Snellman, Suomi'nin Rusya ile olan ilişkilerinin gerçekçi politik geleneğini, vatandaşlığa dayanan parlamenter toplumun gelişmesini ve Suomi'nin sosyal geleceğini sivil toplumun gelişimi temelinde kurmaya çalışıyordu. Bu amaç, geniş halk topluluklarını uygarlaştırılmasıydı ve Fincenin kültür - yönetim dili olarak benimsemesini gerektiriyordu. J. V. Snellman hızlı toplumsal değişim için değil, öncelikle elit kesimin dil değişimi için baskı yapıyordu. Snellman'ın dayatması sayesinde Hegelci millî ruh düşüncesi 1840'lardan başlayarak – çağdaşlarının direnmesine karşın – Fin ulusçuluğunun fikir temelini oluşturdu. (Loima, 2006, s. 86)

3. John Vilhelm Snellman'ın Suomi'de Kültür Faaliyetleri (1920-1956)

J. V. Snellman, 1806 yılında Stockholm limanında demirlenmiş olan ve babasının kaptanı olduğu bir gemide doğdu. Finlandiya 1809'da Rusya'ya ilhak edildiğinde Snellman'ın ebeveynleri, önemli bir ticaret ve nakliye şehri olan Pohjanmaa Kokkola'ya taşındı. Snellman 1816 – 1822 yıllarında Oulu şehrinde üniversitede hazırlık okulunda okudu. Şehirde Snellman, okul arkadaşlarından Fin dilini öğrendi. 16 yaşında Turku İmparatorluk Akademisine kabul edildi. Snellman, hocası Tengström'ün yönlendirmesiyle felsefe bilim dalını seçti. Öğrenciliğini özel ders vererek finanse etti. Müzakere, satranç ve flüt çalmak Snellman'ın hobilerindendi. (Klinge, 1997).

4. Turku Romantizmi ve Öğrenci Birlikleri

O çağda Turku Akademisi öğrencileri arasında “Turku romantizmi” adlı bir hareket oluşmuştu. Turku Romantizmi, 19. yüzyılın başlarında Turku Akademisinde doğan ve Avrupa Romantizminin etkilerini H. G. Porthan'ın mirası ile birleştiren politik-edebi bir hareketti. Adı eleştirilmiş; orta Avrupa hareketlerinden kopyalanmış değildi; öğrenciler gerçekçi ve ulusçuydular. Turku romantizmi hareketinin programı, Fin ulusçuluğu uyandırmak ve Fin diline dayanan kültürü geliştirmektir. Buna aşağılayıcı bir sözle “*fennomania*” denirdi. ‘Fin manyakları’ anlamındaki bu adlandırma bir Alman tarihçisine aittir; sonraki tarihçileri de rahatsız etmediği anlaşılmaktadır. Hareketin önde gelen isimlerinden Adolf Ilvar Arwidsson'ın 1822 yılında üniversiteden çıkarılması, Turku

romantizminin etkisini zayıflattı. A. I. Arwidsson, Finciliği canlandırmak için harekete geçmeye başladı, çünkü aynı dili konuşmanın iç ruh ve bütün dış derneklerden daha güçlü düşünce bağı ile birleştirilen bir bütün oluşturduğuna inanıyordu. (Arsal, S. M. 2018 s. 226-31) Snellman ve arkadaşları Turku'daki romantizm fikirlerini benimsemiş olsalar da, Arwidsson'un devrimci yazıları nedeniyle üniversiteden kovulmuş olduğunu bildikleri için o kadar yaşamak istememiş ve politikadan uzak durmuşlardır. 1827'deki Turku yangınından sonra üniversite Helsinki'ye taşındığında, Snellman orada Şehnameci Runeberg'in başını çektiği *Cumartesi Derneği'nin* toplantılarına katılmaya başlamıştır. Snellman, Cumartesi Derneği'ndeyken öğrencileri, Fin halkını ve kültürlerini İsveççe konuşan aydınlarla tanıştırmaya çalışmıştır. Öğrenciler Fince ve Fin dili ile ilgilenmeye başlamışlardır. Akademide okurken Snellman kalıcı ulusal romantik etkiler edindi, ancak hareketin özünde romantik değil, ilerici geleceğe yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Turku Romantizmi yükselirken Turku Akademisi ve bazı koleksiyonları Eylül 1827'de yangında yok oldu. 1. Nikola Turku Akademisini Ekim 1828'de "Emperyal Aleksandr Üniversitesi" adı altında başlattığı siyasi reformlarla Helsinki'ye taşımıştır. Üniversite Helsinki'de faaliyetlerini devam ettirince, Snellman burs kazandı ve ev öğretmeni olarak elde ettiği gelirle, özellikle Hegel'in felsefesinin kapsamlı bir şekilde incelemeye odaklandı. O zaman Tengström bir felsefe profesörü olarak öğretime başladı ve özellikle Hegelci sisteme dayandı. Helsinki Üniversitesi, Schelling idealizminin baskın olduğu ve yerel edebiyatla yakından ilişkili olduğu İsveç'ten farklı durumdaydı. Suomi'de, Tengström, öğrencileri ve arkadaşları hem yazılı hem de felsefi ve politik olarak İsveç fikir dünyasından farklıydı. Felsefe eğilimlerinin, devrimci özelemler ile Viyana Kongresi tarafından yaratılan sistem arasındaki zamanın büyük Avrupa dinamikleriyle bağlantısı vardı. Suomi'de teorik ve pratik felsefe profesörlükleri 1828'de tek bir görevde birleştirildi ve Tengström bu göreve biraz da siyasi liyakat ile atandı. (Klinge, 1997).

Snellman, 1831'de 25 yaşında felsefe alanında lisans derecesi ile mezun oldu, 1832'de yüksek lisans derecesini kazandı ve 1835'te felsefe doktoru oldu. Snellman *Cumartesi Derneği'nin* faaliyetleri ile yakından ilgiliydi; ancak derneğin yayın organı durumundaki Runeberg çiftinin çıkardığı *Helsingfors Morgonblad'ı* (Helsinki Sabah) gazetesinde yazı kaleme almazdı. Bu sırada Snellman öğrenci

dünyasında da aktif olmaya başladı. Büyük Pohjanmaa ittifakının kuratör vekili (1834) daha sonra da ittifak ikiye bölününce de Kuzey Pohjanmaa ittifakının kuratörü oldu (1837 – 1839). Snellman ahlakî bir sosyal düzenin ilkelerinin, öğrenci dünyasında uygulanabilir olacağını düşünürdü. Snellman, içkili eğlence odaklı gençlik yaşamını eğitilmiş ve vicdanlı gençliğe dönüştürmeye çalıştı. Bu konuda yazdığı (*Suomen Ylioppilas - Tervehdys Tulokkaille*) (Fin abiturienti - yeni gelenlere selam) yazısı birçok kuşaktan öğrenciye dağıtılmıştı. Snellman akademik özgürlüğün ve akademik özyönetimin savunucusu olduğu için ünlenmiştir. Hegel'in sisteminin mutlaklığı ve G. W. Leibniz'in tarihin gücü anlayışı üzerine Latince tezlerden sonra, Snellman 1837'de "*Mantık Sunumu Denemeleri*" ders kitabını yayınladı. Çalışma, Hegel'in kendi yapıtının ayrılmaz bir düzeni içinde varlık ve özün bir sunumunu içerir. 1840'a kadar yayımlanmış eserleri Hegel'in büyük kitaplarına ve kendisinin verdiği derslere dayanıyordu (Karkama, 1989, s.39-58). Johan Vilhelm Snellman 1840'larda Suomi'de modern yurttaşlık söylemine ve toplumcu eleştiriye başladı. İsveç ve Almanya'daki tecrübeleri ve sürekli olarak Avrupa literatürünü takip etmesi sayesinde kendisi için sağlam bir teorik temel edinmişti. Snellman'ın sosyal olarak aktif geçmişi nedeniyle felsefe profesörü olarak atanmaması, onu uzun yıllar kamu eylemlerinden kaçınmaya yöneltmişti. 2. Aleksandr'ın yükselişinden sonra, Snellman 1856'da başvuru olmadan profesör olarak atandı ve hükümet reform politikasının aktif bir destekçisi oldu. 1863'te senatör ve finans komitesi başkanı olarak atandı. (Karkama, 1989).

Snellman, isteklerine rağmen ders vermesine izin verilmeyen Uppsala'yı ziyaret ettikten sonra, Ağustos 1840'ta büyük yolculuğuna başladı. Önce Kopenhag'a geldi ve o zamanlar birçok Alman şehrinde olduğu gibi, kendisini yerel bilim adamlarına tanıtmak için çalıştı. Koleksiyonları hakkında ayrıntılı notlar aldığı müzeleri, özellikle resim ve heykel galerilerini coşkuyla ziyaret etti. Eylül 1840'ın sonunda Tübingen'e yerleşti ve Mayıs 1841'in sonunda diğerlerinin yanı sıra Münih, Viyana, Prag, Dresden, Leipzig ve Berlin turuna çıktı. Eylül ayında Stockholm'e döndü ve burada *Freja* gazetesinde yazmaya devam etti. (Karkama, 1989).

Geçen yılların olağanüstü titizliği ve konsantrasyonuyla Snellman, Tübingen'de "*Versuch einer spekulatif Entwicklung der Idee der Persöhnlichkeit*" adlı bir çalışma yazmayı başardı. Kitap, Strauss'un kitabının Hegel okulunu böldüğü ve bu arada büyük bir

bilimsel ve genel tartışmaya yol açan, zamanın harareti felsefi tartışmasıyla ilgiliydi. Tübingen'de Snellman, Strauss'la tanıştı ve Ludvig Feuerbach'ın yanı sıra zaten tanıdığı ve mantık anlayışı Strauss'un zayıflığı olan Baruch Spinoza ve Hegel de dâhil olmak üzere pek çok yeni şey okudu. Hegel ve Strauss'un görüşleri, “genel” ve “özel kişilik” kavramlarından kesinlikle farklıydı. Snellman kitabını bu sorun üzerine yazdı. Snellman'ın yurtdışındaki çalışmalarının en önemli sonuçları, kişilik sorunu üzerine kapsamlı çalışmaları ve 1842'nin sonunda Stockholm'de yayınlanan Snellman'ın ana sosyal felsefi eseri olan *Läran om Staten*'dir. *Läran om Staten*, 1840'tan beri ortaya çıkan genç Hegelci eleştirinin etkisini yansıtır. Snellman, çalışmalarında artık sadece kavramları analiz etmekle kalmayıp, devleti tarihsel ve güvenilir bir şekilde incelemesi ve ulusun en önemli sosyal faktörü - açıklayıcısı olarak medeniyet seviyesini yükseltmesi bakımından Hegel'den farklıdır. Snellman Hegel'e ek olarak, Montesquieu, Machiavelli, Voltaire ve Tübingen'de okumuş olduğu diğer yazarlardan etkilenmiştir. (Karkama, 1989, s. 39-49).

J.V. Snellman 1840 yazında, Stockholm'den arkadaşlarına yazdığı bir mektupta – olasılıkla Çek ve Macar milliyetçi uyarılarından esinlenerek – Fin toplumundaki üniversiteli ve aydınlar ile halk arasındaki sosyal uçurumu eleştirip bunu bir dil sorunu olarak yorumluyordu.

5.J.V. Snellman İç Sürgün ve Süreli Gazeteciliğe Başlaması

1842 yılının sonunda Suomi'ye geldikten sonra, üniversitede tekrar ders vermeye başladı, aynı zamanda da sosyal eleştirisini basında sunma olanaklarını aradı. Zachris Topelius'un yayımladığı *Helsingfors Tidningar*'a kabul edilmedi. Kısa süre sonra Snellman'ın bir matbaanın olduğu ancak yerel bir gazetenin eksik olduğu Savo eyaletindeki Kuopio'da bir okulda iş bulabileceği anlaşılmıştı. 1843 baharında, Kuopio ilköğretim okulu üst bölümüne müdür olarak atandı ve ağustos sonunda görevine başladı. Aralık 1843'te Snellman, o yıl boyunca yayımladığı tek yazı, *Saima* Gazetesi'nin yayınlanmasıyla ilgili küçük bir duyuru oldu. *Saima*, Ocak 1844'te çıkmaya başladı. *Saima*'nın önemli bir özelliği yayımlanmakta olan diğer süreli yayınları, özellikle de Topelius'un *Helsingfors Tidningar*'ını sert bir şekilde eleştirmekti. Topelius ve diğer çağdaşlara göre, Snellman'ın modern bir sanayi toplumu talebi Suomi'deki koşullar ve olanaklar göz önüne alındığında ütöpik ve erkendi.

Saima'nın programı, *Läran om Staten* vd. fikirlerini Suomi koşullarına uygulamaktı. Üstelik bilinçli polemik üslubundan ötürü *Saima* Gazetesi bu konuda başarılı da oldu. (Karkama, 1989).

J.V. Snellman burada Çek, İrlanda ve Macar ulusal fikirleri etrafındaki tartışmaları Suomi'ye uyguladı. Savo eyaleti koşullarının sağladığı etkilenme ve uyarıları da göz önüne aldı. Ulusal ekonomi ve halkın harekete geçirilmesi konusundaki ilkin görüşleri, *Saima*'nın paralel dergisi *Ekinci Dostu*'nun kurulmasına yol açtı. Bu gazetenin ilk sayıları dam dikme konusunda tavsiyeler veriyor ve Finlerin kökeni hakkında açıklamalarda bulunurdu. *Saima*'nın ilk sayıları ise Adolphe Granier de Cassagnac'ın "*İşçi Sınıfının Tarihi*" eserine ve onun tarih yazımının yenilenmesi konusundaki umutlarını yansıttı. İsveç'inki dâhil yabancı edebiyatlara yaptığı referanslar geniş yer kaplardı. Bir yandan eleştirel, diğer yandan yapıcı eğitim, kadınların eğitimi, okullar ve üniversite ile ilgili makaleler ön plandaydı. (Arsal, 2018, s. 215-223).

J.V. Snellman'ın Hegelci millî ruh düşüncesi 1840'lı yıllardan başlayarak –çağdaşlarının direnmesine karşın – Fin ulusçuluğunun fikir temelini oluşturdu. *Saima*'nın ilk sayısında (1844) Snellman, Suomi'nin değişebilen ulusal edebiyattan yoksun olduğunu dile getirdi. Ona göre ulusları birbirinden ayıran şey edebiyatın gelişmesi ve değişkenliği idi. Dil, bir halkın özelliklerinin tanımlanabileceği bir araçtı. Ulusun bağımsızlığı ancak ulusal edebiyatın öz diliyle elde edilebilirdi. (Loima, 2006, s. 86-87).

1845 yazından itibaren, Genel Vali Prens A. S. Menschikoff, yazıları kendisi için tercüme edilen *Saima* Gazetesi'ni şahsen takip etti. Genel Vali, Snellman'a, ülkedeki mevcut durum konusunda kamuoyunda memnuniyetsizlik uyandırmaktansa, sosyal koşullardaki iyileştirmeleri doğrudan yetkililere sunmanın daha iyi olacağını yazması talimatını verdi. 1846 baharından itibaren, o zamana kadar ılımlı olan sansür sert bir şekilde hissedilmeye başladı. Avrupa'daki genel siyasi durum gerginleştikçe, Rus çıkarları ile Fin sadakati meselesi de güncel hâle geldi. 1846'nın sonunda senato *Saima*'nın yayınlama iznini iptal etti. Ancak 1847'nin başından itibaren Snellman, Elias Lönnrot tarafından resmen yayınlanan aylık dergisi *Litteraturblad för Allmän Medborgerlig Bildning*'de görüşlerini daha kapsamlı bir biçimde sunmaya devam edebildi. *Saima*'nın ek yayını *Kallavesi*'nin genişletilmiş bir uzantısı olarak düşünülebilir.

Snellman'ın çıkardığı süreli yayınların adları *Saima* ve *Kallavesi*, Suomi'deki göl adlarından esinlenerek verilmiştir. Snellman'ın isten çıkarması yetkililerce düşünülmediği gibi 1847 yazında Almanya, Fransa, Belçika ve İngiltere'ye orman endüstrisini öğrenme gezisi de engellenmedi. Snellman, 1849'un sonuna kadar Kuopio'daki okulda görevli kaldı ve burada evlenmiş, ailesini de kurmuştu. (Klinge, 1997).

J.V. Snellman, Kuopio'da kalmayı hiçbir zaman düşünmemişti. Amacı, Tengström'den sonra felsefe profesörü olmaktı. Görevi her açıdan en çok hak eden oydu ve 1849'daki bir deneme tartışmasından sonra birinci sıradaki aday oldu, ancak 1849 devrimleri¹ ortamında elendi. Uppsala'da profesörlük için başvurdu, ancak başvurusunu geri çekti ve malî açıdan belirsiz koşullarda Helsinki'ye getti. Hükümet *Saima*'yı kaldırmış ve Snellman'ın felsefe profesörü olmasını engellemişti. Kısa süre sonra, 1852'de felsefedeki tüm profesörlükler Suomi dâhil bütün Rusya'da kaldırıldı. Ancak, Genel Vali Menschikoff ve Senatör Lars Gabriel von Haartman gibi diğer yüksek yetkililer, Litteraturblad'da olduğu gibi Snellman'a değer veriyorlardı. Profesörlük davasından birkaç ay sonra Menschikoff Finlands *Allmänna Tidning*'i daha ilginç ve kapsamlı hâle getirmesini buyurdu ve Snellman bu görev için düşünüldü. Snellman ise tam da profesörlük davası nedeniyle bir tür hükümet zulmünün sembolü hâline gelmişti ve bu görevi reddetti. Suomi'nin ekonomik ilerleme koşullarına odaklanmak için tüm sosyal eleştirel ve yazılı faaliyetlerini tamamen durdurdu. (Klinge, 1997).

J.V. Snellman'ın malî kurtarıcısı Snellman'ı ofisinde görevlendiren ticari danışman Henrik Borgström Sr. oldu. Snellman ayrıca Suomi'de yüksek işletme eğitiminin başlatmasını planlamakla

¹1848 Devrimleri: 1848 yılında Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde ortaya çıkan ayaklanma, devrim ve özgürlük hareketleridir. Özellikle İtalya, Almanya, Fransa, Avusturya, Polonya, Romanya ve Macaristan bu dönemde büyük sarsıntılar geçirmiş; dönemin diğer büyük güçleri olan Rusya, Osmanlı Devleti, Birleşik Krallık ve Hollanda Krallığı ise bu olaylardan nispeten etkilenmemişlerdir. E. J. Hobsbawm, toplumsal yüzleşmelere ilgin olarak, 1848'in başarısızlıkla sonuçlandığını sebep olarak da sonuca götüren çatışmanın eski rejim ve ilerlemenin birleşik güçleri arasında değil, düzen ve toplumsal devrim arasında yaşandığını göstermektedir. Diğer tarihçiler, bu süreçte burjuvazinin, özgür basın, yasal eşitlik ve dahası endüstriyel ve ticari ilerlemenin yararına getirilen koşullar gibi liberal taleplerin eşlik ettiği bir anayasayı amaçladığını kanıtlamaya çalışmıştır. Geriye kalan şehirli nüfus ise, tam tersine, daha kapsamlı toplumsal değişiklikler istiyordu.

görevlendirilmişti. Snellman 1850'den 1854'e kadar neredeyse hiçbir şey yayınlamadı. Buna karşın ekonomi, bankacılık ve demiryolculuk meseleleri; yani toplumu politik değil, ekonomik yolu ile reforme etme hakkında derinden bilgi sahibi oldu. Artık bir doçent olarak hizmet etmiyordu ve bunun dışında da üniversiteye ve bilimsel hayata katılmıyordu. Sigortacılık konularında geziler ve pratik işlere aşina oldu. 1850'de Snellman, deniz kanunu ve deniz hasarının hesaplanması hakkında bilgi edinmek için bir aylığına Riga'ya gitti. (Klinge, 1997).

Aralık 1854'te, Kırım Savaşı sırasında ve İmparator 1. Nikola'nın saltanatı sırasında Snellman, S.G. Elmgren'e *Litteraturblad*'ı tekrar devralacağını bildirdi. Yayının Snellman'ın tekrar yönetimindeki ilk sayısı Mart-Nisan 1855'te çıktığında, İmparator 1. Nikola aniden ölmüş, İmparator 2. Aleksandr tahta çıkmış ve Suomi Genel Valisi olarak General Fredrik Wilhelm Rembert Berg, Prens Menschikoff yerine geçmişti. Eylül ayında, 2. Aleksandr'ın birinci güvenlikçisi korgeneral Baron J. R. Munck, üniversitenin rektör yardımcısı olarak atandı ve ilk işi olarak devlet sekreteri, şansölye vekili kont Aleksandr Armfelt ile Snellman'ı üniversitede tutmak için harekete geçti. (Karkama, 1989).

İlk başta çalışma rehberliği bilim dalında fazladan bir profesörlükten söz edildi. Ancak kısa süre sonra "ahlak ve bilim sistemi" yani pratik ve teorik felsefede gerçek bir profesörlükte karar kılındı. Snellman 30.01.1856'da başvurusu dâhi istenmeden atandı. Kısa süre sonra görev başlığı tekrar "felsefe" olarak değiştirildi. Snellman'ın profesör olması nedeniyle büyük bir tören düzenlendi. Verilen konferanslar özel bir kitapçıkta basılıp dağıtıldı. Snellman'ın atanması, yenilenen *Litteraturblad* ve öğrenci etkinliği, 2. Aleksandr'ın saltanatı sırasındaki vatandaşlık veya burjuva toplumunun gelişmesine başlanmış oldu. Bir profesör olarak Snellman, tam olarak bilimler sistemi ve üniversite çalışmaları hakkında ders vermeye başladı ve soyut hukuk, teorik ve pratik ahlak, psikoloji ve benzeri konulara geçti. Hegelci spekülasyon ve üslup çerçevesinde kaldı. Snellman süreli yayınında artık tarım ve bankacılık politikası ve kadın statüsünün yanı sıra derginin sürekli ilgi alanı hâline gelen eğitim, okul ve üniversite politikasına ilişkin kapsamlı planlar sunuyordu. Yurtdışındaki bilim eserlerine yapılan atıflar eski önemini geri kazandı ve yayın kısa sürede dikkat çekici bir şekilde güncel ve ilginç hâle geldi. Snellman özellikle 1859'dan

itibaren öncelikle liberal eğilimin teorisyenlerine karşı milliyet konusunda uzun ve önemli tartışmalara girişti ve böylece giderek daha açık bir şekilde liberal çizginin bir eleştiricisi ve karşı gücü olarak ortaya çıktı. Snellman ve ona katılan Fin ulusçuları, Çar ve yerel hükümetle gerçekçi politik bir çizgi izlediler. Snellman, Rusya'nın güvenlik taleplerinin Suomi'den bir sadakat politikası gerektirdiğine erkenden ikna olmuştu. Suomi'nin özel statüsü, Rus aristokrasisine değil, yalnızca otokrasiye yani Çar'ın kendisine güvenerek güvence altına alınabilirdi. Çar'ın koruması altında Suomi kendi milliyetini geliştirebilirdi. Bu halkın büyük bir çoğunluğunun uygarlığa katılmasını gerektiriyordu ki ancak Fin dilinin statüsünü etkili bir şekilde yükseltme sayesinde mümkün olabilirdi. Snellman, 1860 yılında Topelius'a yazdığı mektupta, halka açık yazılarından daha açık bir şekilde şunları yazmıştı: "...fikrimce Rus dili mi yoksa Fin dili mi kazanacak, onu sadece Tanrı bilir; umutlu olmağa cesaretim yoktur, ancak İsveç dilinin yok olacağı konusundaki inancım kesindir." Bu monarşist ve Fin ulusçusu fikirlerle, Snellman liberalcilerin sert eleştiri ve saldırılarının hedefi oldu. O zamanlarda bile, *Ocak* komitesi toplandığında, reformları gerçekleştirmenin kendisinin mi yoksa yasal biçimlere sıkı sıkıya bağlı kalmanın mı daha önemli olup olmadığı tartışılırdı. Snellman'ın Hegelci bakış açısına göre, yasanın biçimleri ve lafzının merkezde olması değil, ulus oluşumunun ve uygarlığın ilerlemesinin büyük projesi önemliydi. Snellman, 1861'de *Ocak* komitesinde burjuvazinin temsilcisi olarak görev yaptı. 1863 yılında Senatör olarak atandı. Hazine başkanı olarak görev yaptı ve ulusal bütçeden sorumluydu. Suomi ekonomisi için önemli başarılarından biri, St. Petersburg ile demiryolu bağlantısının tamamlanmasıydı. Ekonomik açıdan Snellman'ın en önemli başarısı radikal para reformu oldu. Fin markka 1860 yılında tanıtıldı. Ancak başlangıçta Rus rublesinin değerine sabitlendi. Başlangıçta, markka esas olarak nominal bir para birimiydi çünkü ruble hem gümüş ruble hem de uçucu kâğıt para olarak ülkenin para birimi olarak kaldı. Snellman 1864'te Rus yetkilileri ikna etmek için çok çalıştı. 04.11.1865'te Fin gümüşünü Suomi Büyük Dukalığı'nın tek yasal birimi hâline getiren bir bildirge imzalandı. Gümüş ruble de kullanımda kaldı, ancak kâğıt ruble artık kabul edilmiyordu. Suomi markka, Fin yönetimi altında faaliyet gösteren Suomi'nin merkez bankasına bağlandı ve bu şekilde Suomi mâli bağımsızlığa kavuşmuş oldu. (Klinge, 1997).

J.V. Snellman'ın en büyük başarısı dil politikasıydı. Snellman'ın felsefesine göre, Fin ulusunun ulus olarak gelişmesi sadece Fin dili ile mümkün olurdu. Ancak Snellman zamanında İsveççe, Suomi'de resmi ortamda pratikte kullanılan tek dildi. Senato durumu değiştirmek için çok da istekli değildi. Böylece Snellman doğrudan Çar'a müracaat etti; Hämeenlinna'yı ziyareti sırasında Çar 2 Aleksandr'la görüşebildi ve 01.08.1863'te Çar, Fin dilinin yirmi yıllık bir geçiş dönemi ile resmi bağlamlarda kullanılmasına izin veren bir dil kararnamesi imzaladı. (Karkama, 1989).

Senatör olduktan sonra Snellman, kısa bir süre sonra tamamen durdurulan *Litteraturblad*'dan istifa etti. 1872 ve 1877-1878 Ocak Komitesi'nin parlamentolarında aktif yer aldı. Özellikle 1876'dan itibaren Fin ulusçusu *Morgonbladet*'te aktif bir politikacı olarak gazetecilik faaliyetine başladı. Snellman daha önceki yılların polemik ve alaycı üslubunu sürdürdü. 1872 yılında parlamentoda, taşra proletaryasına karşı katı yürekli tutumlarından dolayı toprak sahibi ağaları şiddetle eleştirdi. Ancak Snellman kendisine saygı duyan Fin ulusçu öğrencilerle konuşurken, dinleyicilerini coşturdu. Diğer şeylerin yanı sıra, Fin dil programının, medeni tabakanın veya çocuklarının dillerini değiştirecek şekilde uygulanması gerektiği ve dil düzenlemesinin tanımlanmasının bir bölünme yaratmayacağı yönündeki konumunu kuvvetle vurguladı. (Karkama, 1989).

J. V. Snellman 1880'de bu pozisyonu güçlü bir şekilde ifade etti ve o sırada kurulacak Liberal Parti programı önerisini büyük yazılarla eleştirdi. Fin ulusçularının iktidara gelmesi gerekiyordu, ancak bu bir toplumsal devrim anlamına gelmiyordu. Böyle bir tehlike Rusya'da zaten aşikâr hâle gelmişti ve Snellman nihilizm ve terörizmden kesin bir biçimde uzak dururdu. Snellman'ın o zamanki Fin ulusçusu öğrencilerin hep coşkuyla desteklenen sert ifadeleri, Çar 2. Aleksandr'ın 13 Mart 1881'de suikaste uğramasıyla şaşırtıcı bir yankı buldu. Liberal dönem sona erdi ve Suomi'nin parti oluşumunda liberalizm ve İçveç şovenliği birleşmeye başladı. Çardan kısa bir süre sonra Snellman, 4.07.1881'de Kirkkonummi'deki yazlık evinde öldü. Eşi Jeannette çok daha önce, 1857'de ölmüştü.

6. H. Kelgren, M. Castrén ve E. Lönrrot'un Araştırma çalışmaları. Fin Edebiyat Dernegi. (1830)

1830 yılından itibaren Helsinki'deki Çar 1. Aleksandr adına Emperyal Aleksandr Üniversitesinde hoca ve öğrencilerden oluşan bir

grup bir dernek çatısı altında toplanmağa başlamışlardı. Kısa bir süre içerisinde dernek 1831’de “Fin Edebiyat Derneği” adıyla resmileşti. Derneğe girenlerden Snellman’dan başka Finlandiya kültür tarihinde önemli yeri olan üç kişi daha vardır: Elias Lönnrot, Mathias Aleksander Castrén ve Herman Kellgren. Bunlardan Elias Lönnrot (1802-1884) uzun yıllar süren taşra gezilerinde *Kalevala* destanını topluyordu. Mathias Castrén (1813-1852), 1830’da Helsinki Üniversitesine girmişti. Lönnrot’un şiir derlemeleri, Castren’i Fin-Ugor dil ve mitoloji araştırmalarına heveslendirdi. Bir defasında onunla beraber uzun bir geziye çıkmıştı. Castren’in bu araştırma derleme gezileri 1838’de Laponya’ya, 1840’da Karelya’ya, 1841 ile 1844 arasında Samoyetler arasına ve Arhangelsk’e, Obdorsk’a kadar uzanmıştır. Daha sonra 1845 - 1849 arası Sayan ve Altay dağlarına gitmiştir. M. A. Castrén, on dokuzuncu yüzyıl Ural-Altay dillerinin araştırılmasıyla ilgili ilk akla gelen isimlerdendir. Derneğin öncelikli amacı Fin dilinin edebi kullanımını yaygınlaştırmaktı. O zaman itibariyle Fincenin bir yazı dili yaratılmış olsa da bu yazı dili hemen hiç kullanılmıyordu; sözün gelişi Elias Lönnrot derneğin adı için Fincede henüz bulunmayan edebiyatı karşılayacak sözü yarattı. (Arsal, 2018, s. 224-231). *Fin Edebiyat Derneği*’nin çalışan üyelerinden biri de H. Kellgren idi. Kelgren Ahmet Cevdet Efendi’nin *Kavaid-i Osmaniyye*’sini Almancaya çevirmişti (Kellgren, H. *Grammatik der osmanischen sprache von Fuad-Efendi und Gävdät-Efendi* Helsinki 1855). *Kavaid-i Osmaniyye* Ahmet Cevdet efendinin anlayışı üzerine Türkçeden başka Arap ve Fars dillerinin kurallarını içine alıyordu. Kellgren çalışmasında Arap alfabesinin Türkçeye uygun olmayışından söz edip, Arapça ve Farsça unsurları transkripsyonunun ayrı bir konu olduğunu, ayrı bir zorluk yarattığını dile getirdi. Arapça ve Farsça unsurlarının bir kısmının Türkçede yerleşmiş olduğunu bir kısmının ise sırnaşık ve asıntı gibi durduğunu söyledi. Kellgren’in çevirisi yayımlandıktan hemen sonra J.V. Snellman “*Edebiyat Yaprağı*” adlı süreli yayınında kitap hakkında bir tanıtma yazısı yazdı. Yazısının bir yerinde ‘Türkçenin Fince ile aynı dil grubunda bulunduğu dikkat çeken Snellman, Fincenin daha uygar bir alfabeye sahip olduğunu ve Türk akrabaları gibi gramerlerinde iki yabancı dilin etkisinin bulunmadığına sevinilebileceğini yazısında dile getirmişti.

Kaynakça

Anderson, B., (2004) Hayali Cemaatler, İstanbul: Metis.

- Arsal, S. M., (2018). *Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esaslar*. İstanbul: Ötüken.
- Castrén, M. A., (1953) *Tutkimusmatkoilla Pohjolassa* Helsinki: Tammi.
- Hobsbawm, Eric, (1995) *Millîyetler ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Karatay, Osman, (2020) *Ural-Alтай Kuramı*. Selenge. İstanbul.
- Karkama, Pertti, (1989) *J. V. Snellmanin Kirjallisuuspolitiikka*. Helsinki: SKS.
- Klinge, Matti : Snellman, Johan Vilhelm .Ulusal Biyografi Çevrimiçi Yayını. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (referans 20.11.2021) Yayının kalıcı tanımlayıcısı URN: NBN: fi-fe20051410; makalenin kalıcı tanımlayıcısı <http://urn.fi/urn:nbn:fi:sks-kg-003639>(ISSN 1799-4349, çevrimiçi yayın)
- Loima, Jyrki, Myytit, (2006) *Uskomukset Ja Kansa Johdanto Moderniin Nationalismiin Suomessa 1809-1918.*, Helsinki: Yliopistopaino.
- Lönnrot, Elias, (2017) *Kalevala*; Kalevala Fin Halk Destanı. Türkçesi Riitta Cankocak, İstanbul: Everest.
- Petrov, Grigoriy, (2007) *Beyaz Zambaklar Ülkesinde* Rusçadan çeviren: Sübhane Mirzayeva. İstanbul: Koridor.



**COVID-19 AND DISTANCE EDUCATION IN TURKEY:
INVESTIGATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF
SECONDARY SCHOOL STUDENTS'**

**COVID-19 VE TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM:
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARININ İNCELENMESİ**

*Sezgin ELBAY**

Abstract

During the Covid-19 pandemic in Turkey, distance education applications were introduced at all levels of education. However, it has been determined that research on the effect of distance education applications on academic achievement has not been carried out. Therefore in this research it was tried to determine the effects of synchronous distance education applications on student achievement and opinions. Explanatory mixed method design was used to accomplish the purpose of the research. In this context, first of all, quantitative method; then a qualitative method was used to explanatory quantitative data. Quantitative data of the study, Independent Samples T-Test, and qualitative data were analyzed by thematic analysis. As a result of the analysis of quantitative data, it was determined that synchronized distance education process did not have a statistically significant effect on the academic achievement of students at the level of 05 ($p>,05$). At the same time, it was concluded that the average score of the students was low (<50). In addition, it has been determined that students faced various and different types of educational problems in synchronous distance education processes. When these results are evaluated collectively, it can be said that synchronous distance education cannot be used effectively in increasing the academic achievement of students in Turkey.

* Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Bakırlı Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sakarya / TÜRKİYE sezgin_elbay@hotmail.com_ORCID: 0000-0002-0601-8063

Keywords: Digitalization in education, synchronous distance education, explanatory mixed method, academic achievement

Özet

Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Ancak uzaktan eğitim uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin araştırmaların yürütülmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmada, eşzamanlı uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için açıklayıcı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle nicel; daha sonra nicel verileri açıklamak için nitel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Bağımsız Örneklem T-Testi ve nitel verileri tematik analizle çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda, eşzamanlı uzaktan eğitim sürecinin ,05 düzeyinde öğrencilerin akademik başarılarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Aynı zamanda öğrencilerin puan ortalamasının düşük (<50) olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin eşzamanlı uzaktan eğitim süreçlerinde çeşitli ve farklı türde eğitimsel sorunlarla karşı karşıya kaldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar toplu olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında eşzamanlı uzaktan eğitimin etkin bir şekilde kullanılmadığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde dijitalleşme, eşzamanlı uzaktan eğitim, açıklayıcı karma yöntem, akademik başarı

INTRODUCTION

While countries are at different points in Covid-19 infection rates, there are currently more than 1.2 billion children in 186 countries worldwide currently affected by school closures due to the pandemic. In Denmark, children up to the age of 11 are initially returning to kindergartens and schools after it closes on March 12, but in South Korea students respond to online calls from their teachers (Li & Lalani, 2020: 1-3). In this context, it is observed that the educational needs of students are tried to be met with distance education applications throughout the world (Armstrong-Mensah et al., 2020). However, the effects of distance education on secondary school student achievement and the problems faced by students in the process of distance education have not been revealed through research. This research is important in terms of revealing the impact of distance education on achievement, developing a curriculum for distance education, identifying the level of achievements of students and conducting pre-service trainings for teacher education to determine what the teaching-learning process

specific to distance education should be like. In this context, the aim of the research is to understand the effects of synchronous distance education application on the achievements of 8th grade students in secondary school T.R. History of Revolution and Atatürkism course. The sub-questions of the research formulated for this are as follows:

1. Between test group where lessons are offered in synchronous distance education application and control group in which lessons are offered in asynchronous distance education application;
 - a) With respect to acquisition-oriented academic achievement; is there a significant difference between pretest and posttest mean scores?
 - b) With respect to historical knowledge; is there a significant difference between pretest and posttest mean scores?
2. What are the opinions of 8th graders on the effects of synchronous distance education applications on their achievement?
3. How qualitative data from year 8th graders students help to understand the results of an experimental process carried out to test the impact of synchronous distance education applications on achievement?

Theoretical Basis of the Research

Today, distance education, mobile education, -e learning, MOOCs (Massive Open Online Courses), online education, educational mobile applications are offered to users in accordance with the education concept anytime, anywhere. Innovations in information technologies are the most important factor that ensures the implementation of education understanding everywhere. Especially with the widespread use of the internet, there have been important developments in reaching information. Regarding this issue, Gürsoy (2007) stated that the internet is the new educational environment where students and teachers are together. It can be said that the most determinant of these internet environments in terms of student development is distance education.

Distance education means that education reaches students web-based with the help of developing internet technologies and computers (Newby et al., 2006). Learners in distance education processes are physically, educationally and psychologically distant from other learners and learning resources (Moore & Kearsley, 2012; UNESCO,

2002) in the context of time and space (Anderson, 2003). Distance education is an educational model that, by its very nature, gives the learner much of the responsibility for learning, and learners are expected to have self-control and self-directed learning skills (Knowles, 1975). As a result of this feature of distance education, applications for primary and secondary school education, which are frequently applied at higher education level, have gradually increased at the beginning of the 21st century (Queen & Lewis, 2011).

The fact that there is no statistical difference between distance education and face-to-face education in correctly structured processes (Russell, 1999), the fact that distance education has proven itself with the practices it has done so far (Xiao, 2018) has resulted in it becoming a part of the mainstream in education over time (Bozkurt, 2019). In addition, it has started to attract attention at the high school level as well as at the higher education level. Studies investigating the effect of distance education at high school level show that there is no significant difference between distance education and face-to-face education (Smith, Clark & Blomeyer, 2005; Watson, 2005). Especially after the 2000s, the opportunities and capacity increase that emerged with online learning show that there has been an acceleration at the high school level, especially in the context of blended learning (Arnesen et al., 2019; Barbour & Kennedy, 2014; Gemin & Pape, 2017; Picciano et al., 2012; Watson et al., 2013). However, it is emphasized that more scientific evidence-based studies should be done for high school level (Barbour, 2013; Cavanaugh, Barbour & Clark, 2009); it is also underlined that policies that will provide quality assurance in the presentation of content should be developed (Journell et al., 2014). In summary, it can be said that distance education applications offered at higher education and high school level are provided in a way that supports face-to-face education. However, when schools were closed due to the Covid-19 pandemic, courses at primary education level began to be taught through distance education.

Due to Covid-19 pandemic, which is thought to be transmitted through breathing, whether the activities of educational institutions in Turkey can be continued has been a matter of debate. It has been reported by the Ministry of National Education (MoNE) that the activities of all educational institutions will be suspended for three weeks as of March 16, 2020. On the other hand, when the rapid spread of the pandemic caused a dramatic increase in the number of cases, the

MoNE decided to switch to distance education in May 2020. In this context, the MoNE has tried to manage this crisis by commissioning its pre-existing digital capacities (Education Information Network [EIN], etc.).

When the studies carried out in the area of distance education were examined, it was determined that most of these studies were aimed at higher education students (Fidalgo et al., 2020; Karadağ & Yücel, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Kuloğlu, 2020). In addition, there are studies on the pedagogical foundations of distance education (Akyürek, 2020; Anderson & Dron, 2011). Some studies also show the opinions of primary school students for distance education (Bozkurt, 2020; Pınar & Dönel Akgül, 2020), the opinions of teachers (Doğan & Koçak, 2020), the opinions of both students and teachers (Hebebe, Bertiz & Alan, 2020) and the opinions of students, teachers and parents (Başaran et al., 2020) are described. In addition, the study conducted by Chayim (2019) examined the in-class interactions of teachers who received intermediary teaching training in the classroom in an asynchronous distance education environment. On the other hand, there are also researchers conducting meta-analysis studies on the effectiveness of interactive distance education on students' academic achievement (Cavanaugh, 2001). Due to the Covid-19 pandemic, the open and distance education application of MoNE and Turkish Higher Education Institution have also been explained (Can, 2020). In summary, despite numerous researches on synchronous distance education, the impact of synchronous distance education on the academic achievements and opinions of secondary school students could not be revealed.

METHOD

Research Design

In this study, explanatory mixed method design was used to answer the sub-questions of the research. In the explanatory mixed method design, firstly, a quantitative method; a qualitative method is then used to explain the results from the quantitative method (Creswell & Plano Clark, 2017). In this framework, in this study, first of all, data were collected and analyzed with a quantitative experimental method; then were followed by a qualitative process to explain the quantitative results. The processing steps of the explanatory mixed method design used in the study are shown in Figure 1.

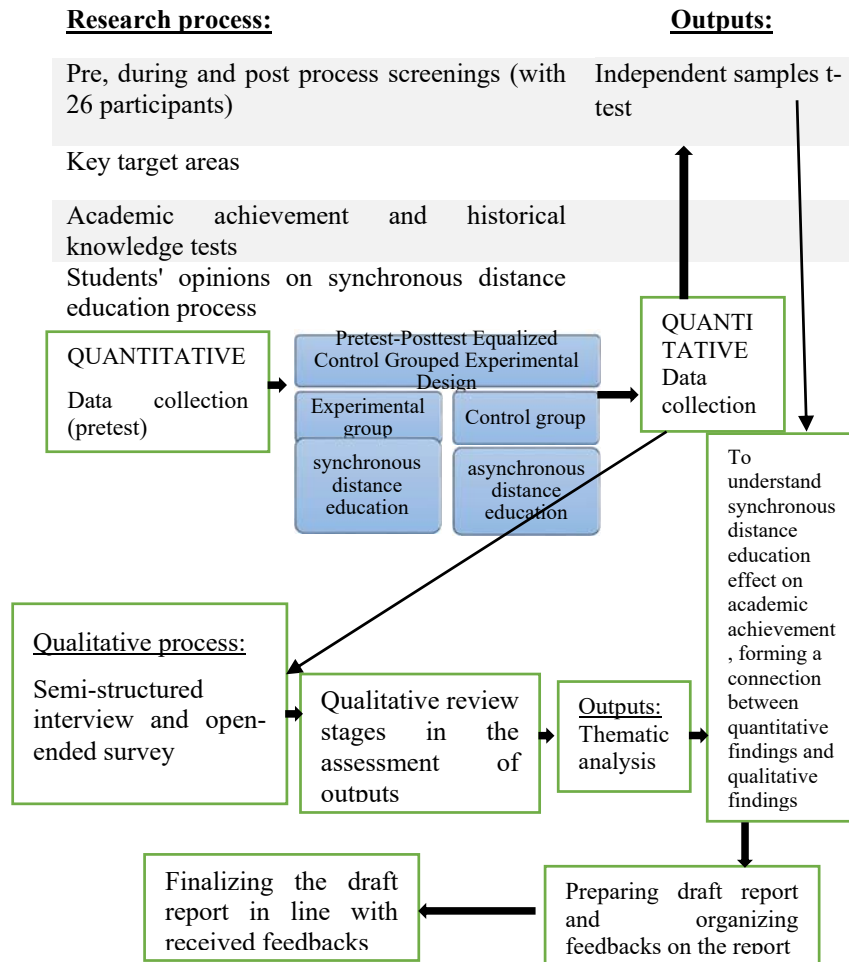


Figure 1: Process Flow Regarding the Explanatory Mixed Method Design Used in This Research

When Figure 1 is examined, it is seen that a quantitative experimental design was used in the first stage; this is followed by a qualitative process in the second stage.

Study Group

Research's study group included 8th graders during 2020-2021 academic year in a public secondary school. Total number of participants is 26. The study group of the research was determined

according to the multistage mixed sampling method. In the multistage mixed sampling method, the study group is determined at the end of a process consisting of more than one stage, and qualitative and/or quantitative data can be used in this process (Teddle & Yu, 2007). For this purpose, first of all, the sample in the quantitative stage of the research was determined. For that, a secondary school from secondary schools was preferred as a sampling unit of the research through random assignment. The students in the 8th grade of this secondary school formed the observation unit of the research. Because 8th grade students in secondary schools in Turkey are preparing for the High School Entrance Exam, they are more suitable for collecting data on topics such as classroom-intra interaction and synchronous distance education participation. Participants in the second phase of the study were selected from among the students who participated in the first stage. This provided quantitative findings being followed up by qualitative findings. In this context, gain scores among the score averages resulting from the analysis of quantitative data were taken into account. In this context, students whose gain scores were neutral and positive were identified and qualitative data were collected from these students. Thus, it was possible to give depth and meaning to quantitative findings. Some characteristics of the study group are presented in Table 1.

Table 1. *Features of the Study Group*

Feature		Exp. group		Control group	
Gender	Female	f	%	f	%
		8	57	6	50
	Male	f	%	f	%
		6	43	6	50
Age	13	2	14	1	17
	14	12	86	9	75
	15	-	-	2	8
Monthly income level of the family	3000 TL <	1	7	1	8
	3000 TL	1	7	1	8
	3001-3499 TL	1	7	1	8
	3500-3999 TL	2	14	1	8
	4000-4499 TL	3	21	3	25
	4500-4999 TL	3	21	3	25
	5000 TL >	3	21	2	17
	Total	14	100	12	100

When Table 1 is examined, 14 of the experimental group; it is seen that the control group consists of 12 people. In this context, there are a total of 26 people in the study group. When the relevant literature on whether the number of people in the study group is sufficient or not is examined; it can be argued that the number of people in the research is sufficient. Because the number of subjects is not important in an experimental design; the important thing is to ensure the equivalence of the subjects in terms of certain variables (Büyüköztürk, 2016; Sönmez & Alacapınar, 2016). In this context, the study group in the research has been tried to be equivalence in terms of “report card GPA (grade point average), Turkish and Social Studies GPA, acquisition-oriented achievement and historical knowledge pretest score averages”. Analysis outputs related to these are presented in the results section (equalization of the groups).

Quantitative Stage

Symbolic view of this design is as shown in Table 2.

Table 2. *Pretest-Posttest Equalized Control Grouped Experimental Design*

Group	Equalization	Pretest	Procedure (independent variable)	Posttest
Test (n=14)	E	Academic achievement and historical knowledge tests (dependent variable)	synchronous distance education (each week 2 class hours totaling to 9 weeks)	Academic achievement and historical knowledge tests (dependent variable)
Control (n=12)	E	Academic achievement and historical knowledge tests (dependent variable)	asynchronous distance education (each week 2 class hours totaling to 9 weeks)	Academic achievement and historical knowledge tests (dependent variable)

When Table 2 is examined, it is seen that the groups were tried to be equivalence first and they were subjected to the pretest before the experimental procedure and the posttest after the experimental procedure.

Data collection tools

In line with the study's purpose, the quantitative data collection tools included the acquisition-oriented academic achievement test and historical knowledge test.

Acquisition-oriented achievement test: Since the experimental process was carried out within the scope of the 2nd unit of the Secondary School 8th grade T.R. Revolution History and Atatürkism course, a test measuring the academic achievement of the students for the 2nd unit was used. This test was developed by Elbay (2020). There are 25 multiple choice questions in total in the test. The test's KR Reliability coefficient was 0.771, while the mean item difficulty index was 0.542 and the mean discriminative power was 0.461. These values indicate that the test is reasonably valid and reliable (Sönmez & Alacapınar, 2016).

Historical knowledge test: Since the experimental process was carried out within the scope of the 2nd unit of the Secondary School 8th grade T.R. Revolution History and Atatürkism course, a test measuring the academic achievement of the students for the 2nd unit was used. This test was developed by Elbay (2020). There are 27 multiple choice questions in total in the test. The test's KR Reliability coefficient was 0.802, while the mean item difficulty index was 0.462 and the mean discriminative power was 0.470. These values indicate that the test is reasonably valid and reliable (Sönmez & Alacapınar, 2016).

Experimental process

The lessons were conducted in the EIN, a synchronous distance education tool affiliated with the MoNE. On this virtual platform, teachers and students have come together online through the ZOOM Cloud Meetings program. Lessons are limited to 30 minutes and a 10-minute break is given. Before the lessons started, teachers and students turned on their cameras and voices through ZOOM Cloud Meetings. The teacher then sent academic achievement and historical knowledge tests to students via WhatsApp. Students downloaded the tests to their computers and solved the tests. Synchronous distance education lessons were then offered through ZOOM Cloud Meetings for 9 weeks. At the end of 9 weeks, the preliminary test given before the start of the lessons was given to the students again as the post-test.

In asynchronous distance education applied to the control group, the lessons were followed on EIN TV due to various impossibilities

(such as not having enough smart phones at home, difficulties in internet access). These lessons were taught within the scope of the 2nd unit followed by the experimental group. These lessons were also limited to 30 minutes and there was a 10-minute break between lessons. The follow-up stages of the students were checked by the researcher. In this context, the students recorded themselves on a video camera every day the lessons were watched, and these recordings were delivered to the researcher through cloud technology. Lessons taught through asynchronous distance education were also completed in 9 weeks.

Data analysis

The equivalence of the experimental group in terms of pre-testing has been checked. For this, descriptive statistics were made on the quantitative data collected. Independent Samples T-Test was used to answer the first questions of the research.

Qualitative Stage

After the experimental process phase was over, a qualitative study was conducted to explain the situation in the academic achievement of the students. For this reason, students' opinions were tried to be revealed through various data collection tools in order to explain the effect of synchron distance education on students' academic achievement.

Data collection tools

In line with the study's purpose, the qualitative data collection tools included the semi-structured interview form and open-ended survey.

Semi-structured interview form: Semi-structured interview questions were prepared based on simultaneous distance education literature. These questions were then examined by 2 specialists in the field of educational sciences. Necessary corrections and changes have been made in accordance with the opinions and suggestions of specialists in the questions. In the interview form 5 open-ended questions and 1 probing question with no directives were listed. The prepared questions were asked to 5 students who attended the 8th grade.

Open-ended survey: Open-ended survey were prepared based on simultaneous distance education literature. These questions were then examined by 2 specialists in the field of educational sciences. Necessary corrections and changes have been made in accordance with the

opinions and suggestions of specialists in the questions. In the open-ended survey 4 questions and 1 probing question with no directives were listed.

Data analysis

The data collected to answer the second question of the research were analyzed with thematic analysis. Thematic analysis requires a cyclical process in which data is collected and analyzed simultaneously to guide data collection and analysis (Merriam, 2009). Thus, new concepts and themes that are not among the predetermined topics are tried to be revealed. In this context, when examining student views, unusual elements in the views were noted and the six of certain words and sentences were painted in red. In addition, personal citations (in vivo) are saved in Excel. This preliminary analysis has been a preliminary preparation for coding opinions line by line. Line-by-line encodings for preliminary analysis of interviews are compared with data from the open-ended survey; codes are classified under certain categories. The 100 codes and 20 categories reached in the first coding round were visualized by making a table. This reflected Merriam's (2009) views that the themes discovered when the initial analyses were completed were preliminary and that it was not yet known under which categories the codes could be classified. This allowed the multiple data sets to be assynxed and enabled a neutral review of categories to reveal similarities and differences in codes (Bogdan & Biklen, 2007). In the second analysis phase, 17 key codes were created by combining similar codes to reveal larger structures within the data set. These are then reduced to categories. In this context, the 20 categories that appeared at the beginning were reduced to 7, in accordance with the class distinction of the codes. Thus, unnecessary data is extracted during encoding. In the third phase, the categories are reduced to 2 main themes and pieces of evidence (phrases) from the data set for these themes are presented in the findings section.

Trustworthiness

Three experts from the area of social studies were consulted to achieve consensus among coders to code separately and independently of each other, based on the entire data set. Miles & Huberman (1994) reported that a consensus of at least 80% can be considered sufficient for inter-coder consensus. As a result of the examinations, 95% agreement was achieved between the opinions of the experts. Finally,

participant confirmation was obtained for the entire data set, and triangulation was carried out in the data collection tools.

FINDINGS

Quantitative

Equalizing of groups

With respect to report card GPA: The 7th grade report card GPA of the experimental and control groups are presented in Table 3.

Table 3. *The 7th Grade Report Card GPA of the Test (experimental) and Control Groups*

Group	N	Levene's test	GPA (X)	sd.	t	p
Experimental	14	,517	66,4286	19,15810	,445	,660
Control	12		62,7500	22,99852		

When Table 3 is examined, there is no significant difference between the GPA of the groups, since the p value is not significant at the level of 0,5 ($t(24) = ,660$; $p > 0,05$); that is, it can be said that the groups are equivalent to each other in terms of “GPA”.

With respect to Turkish and Social Studies GPA: The 7th grade Turkish and Social Studies GPA of the experimental and control groups are presented in Table 4.

Table 4. *The 7th Grade Turkish and Social Studies GPA of the Test and Control Groups*

Lesson	Grup	N	Levene's	$\bar{x}$	sd.	df	t	p
Turkish	Test	14	,494	65,3571	17,70097	24	,541	,593
	Control	12		61,2500	21,01136			
Social Studies	Test	14	,903	66,7857	19,47455	24	,323	,750
	Control	12		64,1667	21,93309			

When Table 4 is examined, there is no significant difference between the Turkish ($t(24) = ,541$; $p > 0,05$); and Social Studies ($t(24) = ,323$; $p > 0,05$) GPA of the groups, since the p value is not significant at the level of 0,5 that is, it can be said that the groups are equivalent to each other in terms of “GPA”.

Academic achievement pretest: Findings of the normalcy and Independent Samples T-Test analysis related to academic achievement

pretest mean scores of students in experimental and control group are as displayed in Table 5 and 6.

Table 5. *Normalcy Distribution*

Group	N	Skewness	Kurtosis
Test	14	,739	-1,217
Control	12	-,222	-1,614

According to analysis results in Table 5, as Skewness and Kurtosis values range in between -1,5 and +1,5 it can be claimed that academic achievement pretest mean scores of experimental and control groups displays normal distribution (Tabachnick & Fidel, 2013). Thus, Independent Samples t-Test was utilized to detect if a significant difference prevailed between academic achievement pretest mean scores of test and control groups. Table 6 exhibits results from that examination.

Table 6. *Results of Independent Samples T-Test Related to Academic Achievement Pretest Mean Scores of Test and Control Groups*

Group	N	X	sd.	df.	t	Sig.
Test	14	26,5714	16,94205	24	,606	,550
Control	12	23,3333	7,96964			

Table 6 reveals that at the end of Independent Samples T Test, between academic achievement pretest mean scores of students in test and control group there was not ,05 level of statistically significant difference ($t(24) = ,606$; $p > 0,05$). In a different saying it can be argued that students in test and control group are equal with respect to academic achievement pretest mean scores.

With respect to historical knowledge test pretest: Findings of the normalcy and Independent Samples t-Test analysis related to historical knowledge pretest mean scores of students in experimental and control group are as displayed in Table 7 and 8.

Table 7. *Normalcy Distribution Related to Historical Knowledge Pretest Mean Scores of Test and Control Groups*

Group	N	Skewness	Kurtosis
Test	14	-,829	-1,017
Control	12	,104	-1,180

Table 8. *Results of Independent Samples T-Test Related to Historical Knowledge Pretest Mean Scores of Test and Control Groups*

Group	N	X	sd.	df.	t	Sig.
Test	14	26,1429	5,09686	24	,053	,958
Control	12	26,0000	8,44232			

Table 8 reveals that at the end of Independent Samples T Test, between historical knowledge pretest mean scores of students in test and control group there was not ,05 level of statistically significant difference ($t(24) = ,053$; $p > 0,05$). In a different saying it can be argued that students in test and control group are equal with respect to academic achievement pretest mean scores.

With respect to academic achievement; significance between pretest and posttest mean scores of experimental group in which lessons were taught in synchronous distance education and in control group where asynchronous distance education was the norm: The outputs of this analysis are presented in Table 9.

Table 9. Results of Independent Samples T-Test Related to Academic Achievement Posttest Mean Scores of Experimental and Control Groups

Group	N	X	sd.	df.	t	Sig.
Test	14	41,7143	20,55921	24	,888	,383
Control	12	34,6667	19,69925			

When Table 9 is examined, it is seen that there is no significant difference between group averages ($t(24) = ,888$; $p > 0,05$).). However, it can be argued that the experimental group had higher academic achievement mean scores than the control group.

With respect to historical knowledge; significance between pretest and posttest mean scores of experimental group in which lessons were taught in synchronous distance education and in control group where asynchronous distance education was the norm: The outputs of this analysis are presented in Table 10.

Table 10. Results of Independent Samples T-Test Related to Historical Knowledge Posttest Mean Scores of Experimental and Control groups

Group	N	X	sd.	df.	t	Sig.
Test	14	44,3571	12,46291	24	1,430	,166
Control	12	36,3333	16,13203			

When Table 10 is examined, it is seen that there is no significant difference between group averages ($t(24) = ,888$; $p > 0,05$).). However, it can be argued that the experimental group had higher historical knowledge mean scores than the control group.

Qualitative

Students' opinions on the effects of synchronous distance education on achievement are presented in Table 11.

Table 11. *Students' Opinions on the Effects of Synchronous Distance Education on Achievement*

Themes	Category	Cod	n
Teaching problems	Difficulties in the control of courses	In-class communication barriers.	2
		The app just throws it out of class.	2
		Problems with sound.	2
	Limited use of teaching techniques	The questions asked to the teacher are useless.	3
		Lack of to recap the topics in the course or book reading activities.	2
		No time for the feedback-correction process.	The inability to check homework.
	Breakdown of the habit of studying	Not taking notes.	2
		Deterioration of the working order.	2
		Difficulty understanding the topics in the course.	2
		Case arising from the socio-technological environment	Technology-basedness
Limited technological tools in the house.	2		
The power outage is blocking attending classes.	2		
The effect of domestic variables	It's hard to process lessons in the same room.		2
	The positive effect of studying at home is a positive effect on listening.		2
	The lack of inter-person socialization increases achievement.		2
	Abundance of time		A lot of time to study.
I can't attend classes because I work in agricultural labour.			2

When Table 11 is examined, it is seen that student opinions on the effects of synchronous distance education practice on achievement are classified under the themes of “teaching problems, and case arising from the socio-technological environment”.

Theme 1: Teaching problems

Difficulties in the control of courses: Students were found to have some difficulties in the control of the courses during the synchronous distance education process. In this context, the students indicated that they experienced in-class communication barriers (Mahmut and Yasin), that the application suddenly threw them out of the class (Yasin and Zeynep), and that they had problems caused by sound (Mahmut and Zeynep).

The student codenamed Yasin, explained that he experienced in-class communication barriers as follows: *“The synchronous distance education practice was getting a little confusing; because one person was talking and the other was saying something else, so the topics were getting complicated.”* The student codenamed Zeynep, said, *“I think that sound disruptions and disconnections negatively affect my achievement.”*

Limited use of teaching techniques: Students have indicated that teaching techniques are used in a limited way in courses processed with synchronous distance education. In this context, some of the students argued that the questions asked to the teacher were ineffective (Nermin, Yasin and Zeynep) and that there were no subject repete and book reading activities (Canan and Mahmut).

The student codenamed Nermin, explained that the questions she asked the teacher were ineffective: *“I can't ask the teachers questions. Even if I can ask, it's not like school (in face-to-face education).”* On the other hand, the student codenamed Canan tried to explain that different types of teaching techniques are not used in synchronous distance education courses as follows: *“It is imperative that there is a repe tally and book reading activity in distance education courses.”*

No time is deseed to the feedback-correction process: Students have indicated that there is no time for the feedback/correction process in the courses processed through synchronous distance education. In this context, some of the students argued that the homework given could

not be checked (Canan, Nermin and Yasin) and that the subjects processed in the course could not be graded (Mahmut and Zeynep).

The student codenamed Canan, tried to explain that the problem with homework control constitutes a negative situation: *“The downside of synchronous distance education is that when the teacher gives homework, they cannot be controlled.”* On the other hand, the student codenamed Zeynep tried to explain that notes could not be taken in distance education courses at the same time: *“We did not get grades on the subjects in distance education courses.”*

Breakdown of the habit of studying: Students stated that synchronous distance education negatively affects their study habits. In this context, some of the students claimed that their studying patterns were broken (Nermin and Mahmut) and that they had difficulty understanding the subjects (Nermin and Zühtü).

The student codenamed Nermin, tried to explain that the study order was disrupted as follows:

“With synchronous distance education, it was a little difficult to process the lessons. Every class has its challenges; but since I’m an 8th grader, I’ve never been able to study very efficiently. I had a certain studying order during the face-to-face training process. However, since this pattern has been broken in distance education, synchronous distance education has slightly negatively affected my achievement.”

In addition, there are students who have difficulty understanding subjects in synchronous distance education courses. One of these students, a student codenamed Zühtü, tried to explain that he had difficulty understanding the courses as follows: *“Distance education means absence. You can’t understand much in distance education. It would be better if there was face-to-face training... I don’t quite understand the subjects.”*

Theme 2: Case arising from the socio-technological environment

Technology-basedness: Students were found to be connected to various tools in the synchronous distance education process. In this context, the students stated that the lack of internet prevented them from entering the courses (Ceyda, Nermin and Zühtü), the technological tools in the house were limited (Canan and Ceyda), and the power outage prevented the lessons (Canan and Mahmut).

The student codenamed Ceyda, explained that he had an internet problem as follows: *“I had an internet shortage in synchronous distance education applications... Due to internet shortages, I was never able to attend classes at first and I was behind on the subjects.”* On the other hand, the student codenamed Canan tried to state that technological tools are limited at home and that power outages prevent lessons as follows:

“Factors that reduce achievement in distance education: I have encountered some problems in distance education. We're four brothers. There are two phones and one computer in the house. I couldn't take my own classes because my brothers attended some classes. That's why I couldn't understand those lessons when I couldn't get in... Since distance education is with the internet, it is not possible to take live lessons when the electricity goes.”

The effect of domestic variables: Students were found to be affected by various domestic variables during the synchronous distance education process. In this context, students argued that it is difficult to process lessons in the same room (Ceyda and Mahmut), that studying at home positively affects listening (Mahmut and Nermin), and that the lack of inter-person socialization increases success (Mahmut and Yasin).

That it is difficult to listen to lessons in the same room with student siblings’ codenamed Ceyda; however, she tried to explain that if it were not for distance education, she could face a more negative picture than her current achievement:

“I had to share a room with my brother in synchronous distance education applications. This has badly affected my success in distance education. But if distance education had never happened, I would have gone three years back from my current success; I am one of the students who suffers from internet shortages.”

On the other hand, there are students who think that synchronous distance education application positively affects listening to lessons. For example, the student codenamed Nermin expressed this opinion: *“We listen more comfortably because we enter distance education classes from our home. The system works well.”* In addition, the student codenamed Yasin is unable to socialize with his friends because there are curfew restrictions during the distance education process; he said it increased his achievement. The opinions of the student codenamed Yasin in this regard are as follows:

"I realized that I had more time to study during the distance education process; because before the pandemic; I mean, before, when there was no distance education, when I came home from school, a friend of mine was calling me out for a bike ride. I was going out without saying no. Because I'm a guy who loves to ride a bike with someone. But that can't happen in distance education. That's why I can study more... I think distance education is an individual day's lesson without a community. Because everyone attends a class alone at home."

Abundance of time: Students have indicated that they have a lot of free time in the synchronous distance education process. In this context, students claimed that they had a lot of time to study (Canan, Nermin and Yasin) and that they could not attend the courses because they had field work (Mahmut and Zühtü). The student codenamed Canan, tried to explain that she had a lot of free time to study during the synchronous distance education process: *"I had plenty of time to work because the lessons ended at 2.20pm."* On the other hand, the student codenamed Zühtü claimed to be employed by his family in field work because he had a lot of free time: *"... I couldn't take some classes because I had work in the field. I can't do much at LGS (High School Entrance Exam) because I don't get into classes much."*

Associating Quantitative and Qualitative Findings

An associated representation of quantitative and qualitative findings is presented in Figure 2.

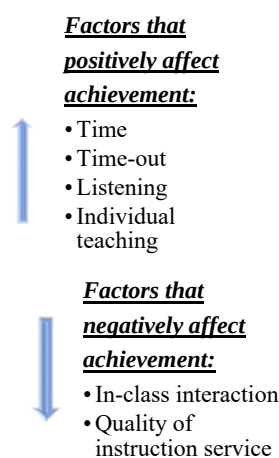


Figure 2: *An Associated Representation of Quantitative and Qualitative Findings*

DISCUSSION AND CONCLUSION

The main purpose of the study is to determine the effect of synchronous distance education on students' academic achievement. Academic achievement was measured through acquisition-oriented achievement test, and historical knowledge test. In the research it became apparent that synchronous distance education followed in T.R. Revolution History and Atatürkism lesson failed to increase students' academic achievement towards the lesson in a significant level; however it was also detected that posttest acquisition-oriented academic achievement and historical knowledge mean scores of students in test group that followed synchronous distance education were, compared to control group in which asynchronous distance education was applied, higher. Despite this, it can be said that the average achievement of the test group is low because the posttest score average of the students is found to be below 50 points (Özgüven, 2012). Similarly, in studies conducted, it was determined that synchronous distance education did not significantly increase the academic achievement of students (DeTure, 2004; Goldsmith et al., 2009; He et al., 2021). Parallel to this, in the meta-analysis study conducted by Bernard et al. (2004), there is evidence for synchronous distance education, based on an analysis of achievement outcomes that students in the distance education condition are not performing as well as their classroom companions, on average. By contrast, distance education students experiencing asynchronous distance education out performed their classroom equivalents on achievement measures (although the effect size is negative). In addition, in the study conducted by LeShea (2013), it was determined that incorporating live, synchronous class sessions into an online course did not increase students' levels of achievement, nor did it result in improved test scores. However in the meta-analysis study conducted by Cavanaugh (2001), studies of distance education for all academic content areas except foreign language resulted in positive effect sizes. In the same way in the study conducted by Guo (2020), it was determined that the students who attended in synchronous distance education saw a larger gain in pre/posttest assessment: 56% versus 43%.

It was concluded that various and different types of educational problems occurred in the synchronous distance education process. When these problems are examined, it can be said that the problems are

largely due to the ineligible teaching-learning process of teachers to e-learning platforms and the ineligible in the ineligible for digital content. In addition, it has been determined that teachers do not adequately include activities (Q&A, feedback, correction and homework control) that increase the quality of the teaching service in the learning-teaching process and during the measurement and evaluation phase. In parallel, other studies have shown that the applications that provide student participation and interaction in the synchronous distance education process are not adequately involved and that activities that increase the quality of the teaching service such as reinforcement, feedback and correction are included at a moderate level (Başaran et al., 2020; Chaudry & Rahman, 2010; Mc Greal et al., 2006; Karadağ & Yücel, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020).

The digital transformation in teaching during the Covid-19 pandemic has been aimed at disrupting the structure of traditional approaches. In this context, the student's "learning outputs", which are related to the essence of learning, are on the way to becoming the main determinant of the qualifications required for degrees. In this context, it is thought that education and what is gained as a result will be more easily understood and measured by students, teachers, employers and all stakeholders in society with the approach based on learning outputs (Kaya, 2017).

Depending on the results and limitedness of the research, several priority conclusion can be made from the research. First of all, it is thought that there are negligible differences between synchronous and asynchronous distance education processes in increasing academic achievement. Secondly, it can be said that the features of synchronous distance education application that increase and reduce academic achievement are together. This situation shows that students need an effective control system, especially in subjects such as time management and measuring and evaluating what they have learned.

RECOMMENDATIONS FOR FUTURE RESEARCH

- ✓ As existing curriculums are developed based on in-class teaching, studies should be carried out to develop and / or update distance education-appropriate curriculums to ensure uninterrupted education services in the face of global disasters.

- ✓ Teachers should be given in-service seminars on digital content production.
- ✓ School-family cooperation should be established in the distance education process to continue the studying habits of the students.
- ✓ In the scope of the “special education methods” lesson in pre-service teacher training programs, appropriate teaching methods, techniques and tools should be included in e-learning platforms.
- ✓ Researches should be conducted on the effects of the use of different teaching-learning models, methods, techniques and tools on academic achievement during the distance education process.

References

- Akyürek, M. İ. (2020). Distance education: A literature review. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (p.129-144). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University School of public health students. *Frontiers in Public Health*, 8, 1-10. doi: 10.3389/fpubh.2020.576227
- Arnesen, K. T., Hveem, J., Short, C. R., West, R. E., & Barbour, M. K. (2019). K-12 online learning journal articles: Trends from two decades of scholarship. *Distance Education*, 40(1), 32-53.
- Barbour, M. K. (2013). The landscape of K-12 online learning: Examining what is known. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Barbour, M. K., & Kennedy, K. (2014). *K-12 online learning: A worldwide perspective*. Education Faculty Publications. https://digitalcommons.sacredheart.edu/ced_fac/188
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). A study on effectiveness of distance education, as a return of Coronavirus (COVID-19) pandemic process. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Wade, A., & Borokhovski, E. (2004). *The effects of synchronous and asynchronous distance education: A meta-analytical assessment of Simonson’s “Equivalency Theory”*. In Association for Educational Communications and Technology (non journal), 27th, Chicago, IL.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon: Boston.

- Bozkurt, A. (2019). Intellectual roots of distance education: a progressive knowledge domain analysis. *Distance Education*, 40(4), 497-514.
- Bozkurt, A. (2020). Images and perceptions of primary school students towards distance education during Coronavirus (COVID-19) pandemic: A metaphor analysis. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Experimental designs, pretest-posttest control group design and data analysis*. Ankara: Pegem.
- Can, E. (2020). Coronavirus (Covidien-19) pandemic and pedagogical implications: open and distance education applications in Turkey. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1), 1-22.
- Chaudry, M. A., & Rahman, F. (2010). A critical review of instructional design process of distance learning system. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(3), 193-205.
- Chayim, B. A. (2019). Model of the mediating teacher in distance learning environments: Classes that combine asynchronous distance learning via videotaped lecture. *Journal of Educators Online*, 16(1), 11.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage: N. Y.
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 21-38, DOI: 10.1207/s15389286ajde1801_3
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). A study on distance learning activities in the context of the EBA system. *Journal of Economics and Social Research*, 7(14), 110-124.
- Elbay, S. (2020a). T.R. History of Revolution and Kemalism course knowledge test: Development, reliability and validation. *International Journal of Educational Spectrum*, 2(2), 124-139.
- Elbay, S. (2020b). Acquisition-oriented achievement test development study aimed at second unit of T.R. History of Revolution and Kemalism. *E-International Journal of Educational Research*, 11(1), 53-68.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(18), 1-18.
- Gemin, B., & Pape, L. (2017). *Keeping pace with K-12 online learning, 2016*. Evergreen Education Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576762.pdf>
- Goldsmith, C. W., Miller, K. E., Lee, L., Moreau, T., White, S., & Massey, S. L. (2009). The effects of synchronized distance education (SDE) on anxiety,

- depression, and academic achievement. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(5), 13-22.
- Guo, S. (2020). Synchronous versus asynchronous online teaching of physics during the COVID-19 pandemic. *Physics Education*, 55(6), 065007.
- Gürsoy, H. (2007). *Magic key of the age internet*. Kocaeli: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- He, L., Yang, N., Xu L., Ping, F., Li, W., Sun, Q., Li, Y., Zhu, H., & Zhang, H. (2021). Synchronous distance education vs traditional education for health science students: A systematic review and meta-analysis. *Medical Education in Review*, 55, 293-308.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- Journell, W., McFadyen, B., Miller, M. S., & Kujawski Brown, K. (2014). K-12 online education: Issues and future research directions. In Yuzer, T., & Kurubacak, G. (Ed.), *Handbook of research on emerging priorities and trends in distance education: Communication, Pedagogy, and Technology* (pp. 385-400). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-4666-5162-3.ch026>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Distance education at universities during the novel Coronavirus pandemic: An analysis of undergraduate students' perceptions. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 181–192.
- Kaya, M. (2017). *A systematic literature review on teacher training standards*. (Unpublished doctoral dissertation). Osmangazi University Institute of Education Sciences, Eskişehir.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Evaluation of students' feedbacks on web-based distance education in the COVID-19 process. *İzmir Kâtip Çelebi University Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Analysis of the relationship between distance education students' academic success, achievement motivation and boredom. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3(1), 48-60.
- LeShea, A. V. (2013). *The effects of synchronous class sessions on students' academic achievement and levels of satisfaction in an online introduction to Computers course* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, USA.
- Li, C., & Lalani, F. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum, 29 April 2020. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-onlinedigital-learning/>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Sage Publications, Inc.

- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2006). *Educational technology for teaching and learning* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Oktik, Ş. (2007). *Higher education qualifications framework*. <http://bologna.yok.gov.tr> accessed from the internet address.
- Özgülven, İ. E. (2012). *Psychological tests*. Ankara: Nobel.
- Queen, B., & Lewis, L. (2011). *Distance education courses for public elementary and secondary school students: 2009-10 (NCES 2012-009)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Pinar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Picciano, A. G., Seaman, J., Shea, P., & Swan, K. (2012). Examining the extent and nature of online learning in American K-12 Education: The research initiatives of the Alfred P. Sloan Foundation. *Internet and Higher Education*, 15(2), 127-135.
- Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers*. USA: North Carolina State University.
- Smith, R., Clark, T., & Blomeyer, R. L. (2005). *A synthesis of new research on K-12 online learning*. Learning point associates. <https://www.heartland.org/publicationsresources/publications/a-synthesis-of-new-research-on-k-12-online-learning>
- Sönmez, V., & Alacapinar, F. (2016). *Exemplified scientific research methods*. Ankara: Anı.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 77-100.
- UNESCO. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy consideration*. UNESCO.
- Watson, J. (2005). *Keeping pace with k-12 online learning: A review of state-level policy and practice*. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489514.pdf>
- Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2013). *Keeping pace with K-12 online & blended learning: An annual review of policy and practice. 10 year anniversary issue*. Evergreen Education Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566139.pdf>
- Xiao, J. (2018). On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*, 39(2), 259-274.