

IJOSES

International
Journal of Social and Educational
Sciences

Sayı: : 17 - Issue : 17



www.ijoses.com



International Journal of Social and Educational Sciences [IJOSES]
Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi [USEBD]



2013 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

I



Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve gibi benzerlik programları ile benzerlik ve intihal kontrolünden geçirilir. % 25'in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda intihale ve %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.



ASOS INDEX, Academia, Google Scholar, IdealOnline, ISAM (İslam Araştırmaları Merkezi), Research Bible, Research Gate, Scilit, TEI (Türk Eğitim İndeksi), tarafından dizinlenmekte, TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.

Kapak Resmi: Eğitim sayı içeriği ile ilgili görseller

**Baş Editör / Chief Editor**

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Alan Editörleri / Fields Editors**

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

**Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet G. AĞARGÜN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adem C. ÇEVİKEL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KÖÇ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Aykut E. BOZDOĞAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ali ERSOY	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan BABACAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmail KIVRIM	Necmeddin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin TOROS	İstanbul Teknik Üniversitesi	Türkiye



Prof. Dr. Margaret A. PRICE	Texas Tech Üniversitesi	ABD
Prof. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel DEMİRKAYA	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Aydın GÜVEN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırğızıstan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırğızistan
Doç. Dr. Mehmet Ali KARAMAN	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Burdur
Doç. Dr. Ramazan KAYA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Trenia WALKER	The University of New Mexico	ABD
Dr. Ramazan ERTÜRK	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye
Dr. Saim YÖRÜK	Çorum Karatekin Üniversitesi	Türkiye



Yazar Rehberi

International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)'e yayımlanmak üzere gönderilen çalışmalar ilk önce editör veya bolum editörleri tarafından derginin yayın ilkelerine uyup uymadığı incelenir. Eğer çalışma derginin yayın ilkelerine uyuyor ise en az iki hakeme değerlendirilmek üzere gönderilir. Hakemlerden birisinin olumsuz görüş bildirmesi halinde üçüncü bir hakeme gönderilir. Eğer üçüncü hakeminde kararı olumsuz ise yazı yazarına iade edilir.

Değerlendirme Süreci

Dergimize makale başvurusunda bulunmayı düşünüyorsanız, dergi yayın politikasını ve yazar rehberini incelemenizi öneririz. Yazarlar dergiye gönderi yapmadan önce kayıt olmalıdır. Kaydolduktan sonra, giriş bağlantısı aracılığıyla 3 basamaklı gönderi işlemine başlayabilir. Sisteme yüklenecek yazılarda hiçbir şekilde isim ve diğer bilgiler yer almamalıdır. Bu bilgiler yayın öncesinde yayın ekibi tarafından ilave edilmektedir.

Yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur. Yayımlanmak üzere gönderilen ve yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES / USEBD Dergisi'ne aittir. Ulusal ve uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmaması gerekmektedir.

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve İntihal gibi benzerlik programları ile benzerlik kontrolünden geçirilir. %25'in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.

Makaleler yalnızca açık dergi sistemi üzerinden gönderilir.

* Yazar adından yapılan yayın/atıf taramalarında isim benzerlikleri, soyadı değişikliği, Türkçe harf içeren isimler, farklı yazımlar, kurum değişiklikleri gibi durumlar sorun oluşturabilmektedir. Bu nedenle araştırmacıların tanımlayıcı

kimlik/numara (ID) edinmeleri önem taşımaktadır. Bunun için tüm yazarlarımızın ORCID kaydını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Standardizasyonun sağlanabilmesi ve YÖK ile birlikte yürütülecek ortak çalışmalarda ORCID kullanılacağı için, yazarlarımızın ORCID bilgilerini talep etmeleri ve dergide/makalelerde bu bilgiye yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

* ORCID, Open Researcher ve Contributor ID'nin kısaltmasıdır. ORCID, Uluslararası Standart Ad Tanımlayıcı (ISNI) olarak da bilinen ISO Standardı (ISO 27729) ile uyumlu 16 haneli bir numaralı bir URI'dir. <http://orcid.org> adresinden bireysel ORCID için ücretsiz kayıt oluşturabilirsiniz.

* Yazarların, makalelerini dergi makale şablonuna bağlı kalarak yazdıktan ya da düzenledikten sonra sisteme yüklemeleri gerekmektedir.

* Metin içi referanslarda ve kaynakçanın yazımında APA 6 stili kullanılmalıdır. APA 6 stili hakkında bilgi edinmek için lütfen şu bağlantıyı kullanınız. <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>

* Dergiye yollanan çalışmaların mümkünse 10.000, kitap ve diğer tanıtımlar 1.500 kelimeyi geçmemelidir. Makaleler için ise 5.000 kelimenin altında olmamasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca makalelere 150–200 kelime arasında Türkçe ve İngilizce öz eklenmelidir.

* Yazarlar tarafından sisteme yüklenen makaleler yayın kurulu tarafından incelenerek makalenin değerlendirilmeye alınıp alınmamasına karar verilir.



Yazım Kuralları

Metin

- 1.Makale metni Times New Roman yazı tipinde, 12 punto büyüklükte, tüm kenarlardan 2,5 cm'lik boşluk bırakılarak, tek sütün olarak, 1 satır aralığında, A4 boyutunda yazılmalıdır.
- 2.Paragraflar 0,75 cm'lik girinti ile başlamalı, paragraf aralarında boşluk bırakılmamalıdır.
- 3.Metin içerisinde vurgulama yapılması gerektiğinde italik vurgulama yapılmalıdır.
- 4.Paragraflar öncesinde ve sonrasında 6 nk boşluk bırakılmalıdır.
5. Metin içerisinde yazarla ilgili herhangi bir bilgi olmamalıdır.

Makale Başlığı

- 1.Makalenin başlığı, araştırmanın konusunu, alanını ve problemin sınırlarını açık olarak belirtmelidir.
- 2.Başlık koyu, ortalı, bağlaçları dışındaki sözcüklerde sadece ilk harfler büyük ve 14 punto (Palatino Linotype) büyüklüğünde yazılmalıdır.

Özet/Abstract-Anahtar Kelimeler/Keywords

- 1.Her makalenin başında Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır.
- 2.Özet, makalenin amacını, önemli bulgularını ve sonuçlarını içermelidir.
- 3.Özet, iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.
- 4.Özet ve anahtar kelimeler, Times New Roman yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralıklı yazılmalıdır.
- 5.Özetin alt kısmında makalenin içeriğini tanımlayacak en az 3, en fazla 5 anahtar kelimeye yer verilmelidir.

Başlık ve Alt Başlıklar

- 1.Tüm başlıklar Times New Roman yazı karakterinde, 12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.
- 2.Bölüm başlıklarında sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük harflerle, ortalı ve koyu yazılmalıdır.
- 3.Bölüm alt başlıklarında sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük harflerle, sola dayalı ve koyu yazılmalıdır.
- 4.Üçüncü ve dördüncü düzey başlıklarda başlığın ilk harfi büyük diğerleri küçük harflerle paragraf başlığı kullanılarak yazılmalıdır.

5.Paragraf biçimlendirmeleri şu şekildedir;

ORTA BAŞLIK

Alt Başlık

İkinci düzey alt başlık

Üçüncü düzey alt başlık (1 cm girintili)

Dördüncü düzey alt başlık (1 cm girintili)

Beşinci düzey alt başlık (1 cm girintili)

Tablo ve Şekil/Görsel Gösterimi

- 1.Tablolar ve şekiller, yayınlanmaya hazır biçimde hazırlanmalı, metin içerisinde geçtiği yerde verilmelidir.



- 2.Tablolar ve tablo başlıklarında kullanılan yazılarda Times New Roman, 10 punto, tek satır aralığı kullanılmalıdır.
- 3.Tablo başlıklarında her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır.
- 4.Tablo içerisindeki metinler tek satır aralığında öncesinde ve sonrasında 0 nk boşluk bırakılarak, aynı stildeki paragrafların arasına boşluk eklemeyerek yazılmalıdır.
- 5.Tabloda dikey çizgiler kullanılmamalıdır.
- 6.Tablo çizgilerinin genişliği 1/2 nk genişliğinde ayarlanmalıdır.
- 7.Tablo öncesinde ve sonrasında 12 nk boşluk bırakılmalıdır.
- 8.Tablo başlıkları ve tablo numarasının gösteriminde Tablo numarası kalın ve sola dayalı, tablo başlığı normal ve sola dayalı şekilde yazılmalıdır. Örn; Tablo 1.Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler
- 9.Şekil ve görsel başlıklarının gösteriminde şekil/görsel numarası kalın ve ortalı, şekil/görsel başlığı normal ve ortalı şekilde yazılmalıdır. Örn;
Şekil 1. Türkiye İller Haritası

Kaynakça

- 1.Kaynakça alfabetik olarak sıralanmalıdır.
- 2.Kaynakça aşağıda verilmiş olan örneğe göre düzenlenmeli ve makalenin sonuna eklenmelidir.

KAYNAKÇA BAĞLACI

Metin içinde kaynak gösterilirken kaynakça bağlacı kullanılmıdır. Kaynakça bağlacında, yazarın soyadı, eserin yayım tarihi ve doğrudan aktarmalarda da sayfa numarası verilmelidir.

Tek Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı, 2013), (Akıllı, 2013, s. 61), Akıllı'ya (2013) göre, Akıllı'ya (2013, s. 61) göre

İki Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı & Çalışkan 2013), (Akıllı & Çalışkan, 2013, s. 61), Akıllı ve Çalışkan'a (2013) göre, Akıllı ve Çalışkan'a (2013, s. 61) göre

Üç Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı, Çalışkan & Uslu, 2013), (Akıllı, Çalışkan & Uslu, 2013, s. 61), Akıllı, Çalışkan ve Uslu'ya (2013) göre, Akıllı, Çalışkan ve Uslu'ya (2013, s. 61) göre,

Dört ve Beş Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

Dört ve beş yazar olan kaynakçalarda, kaynakça bağlacı ilk geçtiği yerde olduğu gibi (Akıllı, Çalışkan, Uslu ve Kurnaz 2013) izleyen kısımlarda ise kısaltılarak (Akıllı vd., 2013) verilmelidir.

Altı ve Daha Fazla Yazarlı Kaynakça Bağlacı

Altı ve daha fazla yazarlı olan çalışmalar ilk geçtiği yer ve izleyen kısımlarda kısaltılarak verilmelidir.

- 1.Bir yazarın aynı yıldaki birden fazla çalışmasına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmalıdır: (Akıllı 2013a), (Akıllı, 2013b), (Akıllı, 2013a,2013b)
- 2.Aynı yazarın birden fazla çalışmasına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmalıdır; (Akıllı, 2014; Akıllı, 2015)



3. Aynı soyadı taşıyan yazarların çalışmalarına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi verilmelidir. (Akıllı, 2013), (B. Akıllı,2014), Akıllı'ya (2013) göre , B. Akıllı'ya (2014) göre
4. Aynı konu ile ilgili birden fazla atıf yapılması durumunda kullanılan kaynakça bağlantıları tarih sırasına ve aynı tarihteki atıflar isme göre alfabetik olarak sıralanmalıdır: (Aricı ve Urgan, 2008; Aytan, 2010; Göçer, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Karatay, 2011; Dağtaş, 2012; Karadağ ve Kayabaşı, 2013)
5. Kurumlarla ilgili kısaltmalar ilk geçtiği yerde verilmeli ve izleyen kısımlarda kısaltma olarak kullanılmalıdır: Emniyet Genel Müdürlüğü(EGM) – (Emniyet Genel Müdürlüğü [EGM], 2012)
6. Yasal metinler şu şekilde gösterilmelidir: (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973)

KAYNAKÇA ÖRNEKLERİ

Tek Yazarlı Kitap

- İnalçık, H. (2015). Devlet-i aliyye: Osmanlı imparatorluğu araştırmaları-1. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Giddens, A. (2009). Sociology. Cambridge: Polity Press.

Tek Yazarlı Çeviri Kitap

- Freire, P. (2014). Ezilenlerin pedagojisi. (D. Hattaoğlu ve E. Özbek, çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Lewis, B. (2000). Modern Türkiye'nin doğuşu (M. Kıratlı, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

İki Yazarlı Kitap

- ARICI, A. F. & Urgan, S. (2012). Yazılı anlatım el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979) Quasi experimentation: Design & analysis issues for field setting. Boston: Houghton Mifflin Company..

İki Yazarlı Çeviri Kitap

- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). Liderlikte duygusal zekâ. (Çev: Z. Ayman & B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayınları.

Üç Yazarlı Kitap

- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Parris, S. R., Fisher, D. & Headley, K. (2009). Adolescent literacy: Field tested effective solutions for every classroom. Newark: International Reading Association.

Editörlü Kitap

- Çetin, İ. (Edt.) (2010). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri. İstanbul: Nobel.
- Coady, N. & Lehmann, P. (Eds.) (2008). Theoretical perspectives for direct social work practice. New York: Springer.

Editörlü Kitapta Bölüm

- Uzun Tulgar, Y. (2010). Edebiyat öğretiminde kullanılan teori ve yaklaşımlar. İ. Çetin (Edt.). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri içinde (s. 45-80). İstanbul: Nobel.

Çeviri Kitapta Bölüm

- Creswell, J. (2014). Nicel Yöntemler. S. B. Demir (Ed.), Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (M. Bursal, Çev.) içinde (s. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap.



Piaget, J. (1988). Extracts from Piaget's theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In K. Richardson & S. Sheldon (Eds.), Cognitive development to adolescence: A reader (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Türkçe Makale

Aydın, A. (2004). Psikolojide yeni arayışlar ve insan doğası tartışmaları. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 23–29.

Yabancı Dilde Yayınlanmış Makale

Winstead Fry, S. & Griffin, S. (2010). Fourth graders as models for teachers: teaching and learning 6+1 trait writing as a collaborative experience. Literacy Research and Instruction, 49(4), 283-298.

Bildiri Kitabında Basılan Bildiri

Yılmaz, K. (2009). Okul yöneticilerinin örgüt ve yönetime ilişkin abartılar hakkındaki görüşleri. IV. Eğitim Yönetimi Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi & EYEDDER. 14– 15 Mayıs 2009. Denizli. ss. 496–501.

Bildiri Kitabında Basılmayan veya Özet Metin Olarak Basılan Bildiri

Turan, S. (2006). Eğitim yönetiminde paradigmatik dönüşümler (dönüşen bir şey yok). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı. 27–28 Nisan 2006. EYEDDER-Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

Turan, S. (2001). School climate, supportive leadership behavior and faculty trust in Turkish public schools. American Educational Research Association (AERA). April 10–14, 2001. Seattle Washington, USA.

Yayınlanmamış Lisansüstü Öğretim Tezleri

Arı, G. S. (2003). İşletmelerde güven ve personel güçlendirme ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kamer, M. (2001). Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Evans, T. J. (1996). Elementary teachers’ and principals’ perceptions of principals leadership style and school social organization. Unpublished Doctoral Dissertation. Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

Sözlük

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Türk Dil Kurumu (1975). Felsefe terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Ansiklopedi Maddesi

Meydan Larousse (1990). Meydan Larousse ansiklopedisi. İstanbul: Meydan Yayınevi.

Rapor ya da Diğer Kurumsal Metinler

MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı. Ankara: MEB Yayını.

MoNE (1977). Report by the ministry of national education supervision council. Ankara: MoNE Publications.

Kanun, Yönetmelik, Tüzük Gibi Yasal Metinler

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.

Web Adresi

UNESCO. (2013). World Heritage list. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.05.2013) UNESCO. (2013).

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Araştırma Makaleleri / Research Articles**

- Abdullah Doğtekin** 1-23
Birinci Dünya Savaşı'ndan İzmir'in İşgaline Söke Kazasında Rum Faaliyetleri
Greek Activities in the Söke Accident to the Occupation of İzmir from the First World War
- Kasım Yiğit & Hilmi Demirkaya** 24-43
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sorunlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation of Social Studies Teachers' Views About Global Issues
- Musa Bardak & Nihat Topaç & Suat Çelik** 44-77
Geleneksel Çocuk Oyunları ve Erken Çocuklukta Eğitici Oyun Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi
A Bibliographic Essay on Traditional Children's Games and Educational Play in Early Childhood
- Simla Eda Gürsoy & Nadir Çeliköz** 78-96
İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin
Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi
*The Effect of Primary School 2nd Grade Students' Reading Comprehension Skills in Turkish
Classes on The Problem Solving Skills in Math Classes*
- Yusuf Zorlu & Seren İpekşen** 97-112
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Öğrenme Biçimleri,
Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
*Investigation of the Relation between Preservice Science Teachers' 21st Century Learner
Skills with Learning Formats, Learning Styles and Multiple Intelligence Fields*
- Hasan Gümüsoğlu** 113-131
Mehdilik Meselesinde Ehl-i Sünnet Kelamcılar ile Mutasavvıflar Arasındaki Yaklaşım
Farklılıkları
*Differences in Approaches between the Theologians of Ahli Sunnah and Sufis to the Metter of
Mahdism*



Birinci Dünya Savaşı'ndan İzmir'in İşgaline Söke Kazasında Rum Faaliyetleri
Greek Activities in the Söke Accident to the Occupation of İzmir from the First World War

Abdullah Doğtekin*

MAKALE BİLGİSİ

Araştırma Makalesi
Research Article

Sorumlu yazar/Corresponding author:

* Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü
abdullahdogtekin@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5070-3666

Başvuru/Submitted: 29 Ekim 2021

Kabul/Accepted : 6 Ocak 2022

DOI: 10.20860/ijoses.1016430

Atıf/Citation:

Doğtekin, A. "Birinci Dünya Savaşı'ndan İzmir'in İşgaline Söke Kazasında Rum Faaliyetleri". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17 (2022): 1-23.

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, I. Dünya Savaşı'ndan İzmir'in işgaline kadar olan süreçte Rumların tutum ve davranışlarında meydana gelen değişimler ile Söke kazası ve çevresinde gerçekleşen Rum faaliyetlerini ortaya koymaktır. I. Dünya Savaşı boyunca Söke'den kaçarak düşman devletlerin ordularında görev alan ve onların lehine faaliyet gösteren Rumlar, Mondros Ateşkesinin imzalanmasını takip eden günlerde üzerlerinde bu devletlerin askeri üniformaları olduğu halde Söke'ye dönmeye başladılar. Savaş boyunca düşman yararına casusluk yapan, bilgi toplayan ve propaganda faaliyetlerine girişen bahsi geçen Rumlar, kurdukları çetelerle Müslüman köylerine saldırılar düzenlediler. Ele alınan dönemde adalardan özellikle de Sisam Adasından gelen Rumlar, Söke'nin yerli Rumlarıyla birleşerek cinayetler işleyip, Müslüman halkın mallarını ve hayvanlarını çaldıkları gibi Osmanlı ordusunda görev yapan Rum askerleri de firara teşvik ettiler. Yaptıkları tüm bu faaliyetlerde doğrudan Yunan hükümetinden emirler aldılar. İtilaf Devletleri ile iş birliği içerisinde yörenin Yunan hakimiyetine girmesi için bilinçli bir şekilde hizmet ettiler.

Anahtar Kelimeler: Söke, Sisam, Rum, Rum çeteler

Abstract

The main purpose this study is to examine the effect of group counseling program aimed at the main purpose of this study is to reveal the changes in the attitudes and behaviors of the Greeks in the period from the First World War to the occupation of İzmir, and the Greek activities that took place in and around the town of Söke. During the First World War, the Greeks, who fled from Söke and served in the armies of the enemy states and worked in their favor, started to return to Söke in the days following the signing of the Armistice of Mondros, with the military uniforms of these states on them. During the war, the aforementioned Greeks, who spied for the benefit of the enemy, collected information and engaged in propaganda activities, carried out attacks on Muslim villages with the gangs they founded. During the period under discussion, Greeks coming from the islands, especially Samos, united with the local Greeks of Söke, committed murders, stole the property and animals of the Muslim people, and encouraged the Greek soldiers serving in the Ottoman army to flee. In all these activities they took direct orders from the Greek government. In cooperation with the Entente States, they deliberately served to bring the region under Greek domination.

Keywords: Söke, Samos, Greek, Greek Gangs

Giriş

Söke kazasındaki Rum faaliyetleri, sadece incelenen dönemle sınırlı olmayıp Balkan savaşları dönemine, hatta bu savaşların da öncesine gitmektedir. Zira Söke'nin de içerisinde bulunduğu Batı Anadolu Bölgesine Yunanistan ve adalardan yönelen Rum göçleri, Yunan bağımsızlık hareketinden hemen sonra başlamış ve Milli Mücadele döneminde dahi devam etmiştir. Bu durumun en önemli sebebini hiç şüphesiz ki sosyo-ekonomik faktörler oluşturmaktadır. Zira, Anadolu Rumlarının refah seviyelerinin oldukça yüksek olması, bağımsızlığa rağmen Rumların Yunanistan'dan Anadolu'ya göç etmeleri sonucunu doğurmuştur. Bu nedenle Söke'deki Rum nüfusunun fazlalığı İncelenen dönemde dahi dikkat çekici boyutlarda bulunmaktadır.

Söke kazasındaki Rum faaliyetleri, oldukça geniş kapsamlı bir konu olup, bir makalenin sınırlarını fazlasıyla aşmaktadır. Bu durum konunun iki ayrı makale şeklinde yayınlanmasını zorunlu kılmıştır. Bu araştırma, zikredilen konunun ilk bölümünü oluşturmakta olup, İzmir'in işgaline kadar olan dönemi ele almaktadır. İşgal ve işgal sonrası dönem ise daha önce yayınlanmış olan "Söke'nin İşgali ve İşgal Döneminde Rum Faaliyetleri"¹ isimli makalemizde ele alınmıştır. Bu yönüyle her iki çalışma birbirinin devamı niteliğindedir. Bu çalışmada, I. Dünya Savaşı'nın başlarından itibaren İzmir'in işgaline kadar olan yaklaşık beş yıllık süreçte, Aydın vilayetine bağlı Söke kazasındaki Rum faaliyetleri ile Osmanlı yönetiminin bunlara karşı almış olduğu tedbirler ve mücadele seyri incelenmiştir.

İşgal öncesi dönemde Yunanistan ve İtilaf Devletlerinden cesaret alan yerli Rumların neden olduğu yağma, gasp, katliam ve tecavüz olayları, adalardan gelen Rumlarla iş birliği içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu hususta özellikle coğrafi olarak Söke kazasının hemen karşısında yer alan Sisam Adası, Rumların yuvalandığı bir yer olarak önemli bir rol oynamıştır. Bu adadan kayıklarla gelerek Söke'nin İslam köylerine saldıran Rum çeteleri, yerli Rumlarla birleşerek bölgedeki Müslümanları katlettikleri gibi, hayvanlarını da çalarak Sisam'a kaçırmışlardır (Aydın, 1990, s. 82; Apak, 1990, s. 93). Balkan savaşlarıyla ihanetleri ortaya çıkan Rumlar, bu tutumlarını I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele döneminde de sürdürmüşlerdir. Eşkışalık faaliyetlerinin yanı sıra, casusluk, istihbarat toplama, Osmanlı ordusundaki Rumları firara teşvik etme ve propaganda gibi bir dizi eylemlerin içerisinde yer alan Rumların bu tutumları, ikamet ettikleri yerlerden alınarak devlet aleyhtarı bir davranış sergileyemeyecekleri iç bölgelere sevk edilmelerine neden olmuştur (Smith, 1978, s. 43-44; Sonyel, 2001, s. 690; Özdemir, 2007, s. 28-30).

Çalışma ele alınırken öncelikli olarak birincil kaynaklardan faydalanılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri BOA Arşiv belgeleri faydalanılan kaynaklar içerisinde ilk sırayı almaktadır. Bu belgeler içerisinde daha çok Dâhiliye Emniyet-i Umumiye Asayiş Kalemi, Dâhiliye Emniyet-i Umumiye 3. ve 6. Şubeler, Dâhiliye Şifre Kalemi, Dâhiliye Kalem-i Mahsus, Dahiliye İdare-i Umumiye Ekleri, Hariciye Siyasi ve Bab-ı Ali Evrak Odası fonlarından faydalanılmıştır. Ele alınan araştırma konusuna bazı telif eserlerde kısmi olarak yer verilmiş olup, bu çalışmalarda genellikle sadece ATASE Arşivinden faydalanılmış ve benzer belgeler kullanılmıştır. Bu nedenle tekrara düşmemek adına ATASE Arşivine müracaat edilmemiştir. Bununla birlikte BCA Arşivi ile TİTE Arşivinde de katalog taramaları yapılmış ancak ele alınan konu kapsamındaki belgelere rastlanılamamıştır. Osmanlı arşiv vesikaları dışında belgesel kaynak olarak Aydın Vilayeti Salmameleri² ile Anadolu'da Yunan Zulüm ve Vahşeti³ isimli kaynaklardan da faydalanılmıştır. Araştırmada bu kaynakların yanı sıra incelenen tarihsel dönem dahilindeki hatıratlar ile telif eserlerden de faydalanılmıştır. Söz konusu literatüre "Söke'nin İşgali ve İşgal Döneminde Rum Faaliyetleri" isimli makalemizde yer verildiği için burada bir kez daha yer verilmemiştir.

¹ Abdullah Doğtekin, "Söke'nin İşgali ve İşgal Döneminde Rum Faaliyetleri", Osmanlı Medeniyeti Araştırmaları Dergisi, 13 (2021): 143-168.

² Salname-i Vilayet-i Aydın, H.1296/M.1878, H.1298/M.1880, H.1311/M.1893, H.1326/M.1908, Vilayet Basımevi.

³ Anadolu'da Yunan Zulüm ve Vahşeti (Matbuat Müdüriyet-i Vesaik-i Resmîyeye Müsteniden Kaleme Alınmış Garbi Anadolu'daki Son Yunan Fecayiiine Aid Risaledir), Matbuat ve İstihbarat Matbaası, Ankara 1338 (Hazırlayan: Mustafa Zahit Öner), Dün Bugün Yarın Yayınları, İstanbul, 2020.

1. Birinci Dünya Savaşı'ndan İşgale Söke Kazasının İdari, Sosyo-Ekonomik ve Demografik Yapısı

Söke kazası; kuzeyde Kuşadası ve Ayasuluğ nahiyesi, doğudan Aydın ve Çine kazaları, güneyden Milas kazası ve batıdan ise Ege Denizi ile çevrilmiştir. Kazanın 605.500 dönümlük kısmını dağlık ve ormanlık araziler oluşturmakta olup, toplam yüzölçümü 1.326 kilometrekaredir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1908, s. 475-476). 1864 tarihli Vilayet Nizamnamesi ile Osmanlı Devleti; vilayetlere, vilayetler sancaklara, sancaklar kazalara ve kazalar da nahiyelere ayrılınca Sığla sancağına son verildi. Vilayet merkezi Aydın'dan İzmir'e alınarak Aydın sancak ve Söke ise bir kaza merkezi oldu (Gökbel & Şölen, 1936, s. 246-247). Söz konusu Osmanlı idari sistemi olunca Rumların, kalabalık bir nüfusa sahip olduğu ve güçlü bir mevcudiyet gösterdiği kasabaların belediye dairelerinde ve Osmanlı idare meclislerinde yer almaları olağanüstü bir durum değildi. Bu nedenle Osmanlı idari yapısından bahsedildiğinde Hıristiyan nüfusu dışarıda bırakan bir alanı asla düşünemeyiz (Ozil, 2016, s. 82). Bu durumu Söke kazası örneğinde de görmek mümkündür. Örneğin 1908 tarihli Aydın Vilayeti Salnamesinden öğrenildiğine göre belediye reisliği görevini Yani Kalanco Efendi isimli bir Rum yerine getirmekteydi. Tıpkı 1878 yılına ait vilayet salnamesinde görüldüğu gibi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1878, s. 109), 1908 yılında da idari görevlerin her birisinde Müslümanlarla birlikte Gayr-ı Müslim memurlar, bunlar içerisinde ise özellikle Rumlar görev yapmaktaydı (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1908, s. 470-472).

Kazanın ekonomik yapısı ele alındığında hayvancılığın yaygın bir geçim kaynağı olarak yapılmakta olduğu ve yetiştirilen hayvanların çoğunluğunun İzmir sancağına gönderildiği görülmektedir. İzmir'in yanı sıra Sisam, Sakız ve İskenderiye ile de hayvan ticareti yapılmaktaydı (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1908, s. 477). Venizelos'un, Batı Anadolu'daki Rumların sanayi faaliyetlerine dair 30 Mart 1919 tarihinde Kaklamanos'a gönderdiği bir raporda da ifade ettiği üzere, Rumlar bölge sanayiinin onda sekizini ellerinde tutmaktaydılar (Kitsikis, 1963, s. 206). Söke ekonomisinde de sanayi önemli bir yer tutmaktaydı. Daha 1878 tarihinde bile İngiliz tüccar Forbes'in Söke'de meyhan balı fabrikası bulunmaktaydı (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1878, s. 113-114). 1908 yılı itibariyle kazada dört fabrika, 55 değirmen, yedi değbağhane ve beş kiremithane faaliyet göstermekteydi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1908, s. 475). Fabrikalardan ikisi buhar gücü ile çalışmakta olup, bunlardan biri meyhan kökü, diğerisi ise pamuk imalatında bulunmaktaydı (Şemsettin Sami, 1996, C.4, s. 2688). Bunların haricinde Söke'de kunduracılık, saraçlık, demircilik, keçecilik ve semercilik gibi sanayi kolları da icra edilmekteydi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1893, s. 331).

Gayr-ı Müslimler, bunların içerisinde özellikle de Rumlar, Şefik (Aker) Bey'in de vurguladığı üzere sanayinin yanı sıra ticarete de hakim bir konumdaydılar. Avrupalı tüccarların Anadolu'daki çiftçiyle doğrudan irtibat kurma imkanları bulunmamaktaydı. Bu iletişim daha çok, bölgenin Müslüman üreticisini daha iyi tanıyan yerli Rum aracılar vasıtasıyla sağlanmaktaydı. Bu nedenle Rumlar, Avrupalı tüccarlarla Müslüman çiftçiler arasında gerçekleştirdikleri ticari aracılıklar sayesinde İslam ahaliye kıyasen daha müreffeh bir hayat sürdürmekteydiler (Köstüklü, 1990, s. 209). Söke kazasında da ticari hayat oldukça canlıydı. Kazada 1891 yılında 200 dükkân ve mağaza bulunurken (Şemsettin Sami, 1996, C.4, s. 2688), 1908 yılına gelindiğinde bu rakam 287 mağaza ve 544 dükkâna yükselmişti. Ayrıca bunların haricinde 15 han ve üç otel faaliyet göstermekteydi (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1908, s. 475). Canlı bir ticari hayata sahip olan Söke'de Gayr-ı Müslimler, özellikle de Rumlar, hemen her iş kolunda varlık göstermişlerdir. Söke kazasına ait Şer'iyye sicillerinde yer alan bilgilere göre örneğin Söke'nin Rum mahallesinden Kör Kostanti, değirmen; buğday pazarcısı Dimitri oğlu Mihal, fırın; Hancı Nikola, han ve Garilakos isminde bir Rum ile Manol Vasil kızı Marya ise otel işletmeciliği yapmaktaydılar (Sarı & Şimşek, 2014, s. 969).

İncelenen dönem içerisinde kazanın demografik yapısına bakıldığında ise Söke kazasında nüfus çoğunluğunu Müslüman halkın teşkil ettiği görülmektedir. İkinci sırada ise Rumlar yer alıyordu. Ermeni ve Musevi Osmanlı vatandaşları ise kaza nüfusu içerisinde Müslüman ve Rumlara kıyasla oldukça azınlıkta kalıyorlardı. Şüphesiz ki Aydın sancağının kazaları içerisinde Rumların nüfus olarak en yoğun bulunduğu yer Söke kazası idi. Smyrne Turque'e göre 1891 yılı itibariyle Söke ve çevresinde 14.114 Türk ve Müslüman nüfusa karşılık 8.175 Rum Osmanlı tebaası ikamet ediyordu (Güneş, 2007, s. 74). 1891 yılına ait bir başka kaynak olan Kamus'ul Alam'da ise Söke'nin 54 köyü ve toplam 23.304 nüfusunun olduğu belirtilmektedir. Bu nüfusun

8.254'ü Rum, 59'u Ermeni, geri kalanı ise Türklerden oluşmaktadır (Gün & Özdemir, 1941, s. 25). Söke'nin Rum (bugünkü Kemalpaşa) mahallesi, Yoran (Yenihisar), Gülebec (Güllübahçe), Domatce (Doğanbey), Akköy ve Bağarası'nın Rum (Kemalpaşa) mahallesi, Rumların ikamet ettikleri mahallelerdi (Çağbayır, 1989, s. 32). Müslüman mahalleleri ise Hamidiye, Konak, Yeni Mescid, Sultaniye ve Yeni Cami idi (Elmacı, 2007, s. 49).

Kaza nüfusuyla ilgili olarak 20. yüzyılın başlarına ait ilk resmi verileri yine 1908 yılına ait Aydın vilayeti salnamelerinden öğrenmekteyiz. Buna göre kazanın toplam nüfusu 33.460 olup, bunun 18.359'u Müslüman, 14.836'sı ise Rum ahaliden oluşmaktadır. Ermeniler ve Yahudiler gibi diğer gayrimüslim unsurların nüfusları ise 265'dir (Salname-i Vilayet-i Aydın, 1908, s. 474). G. Sotiriadis'e göre ise 1912 yılı itibarıyla en çok Rum içeren kaza, Söke kıyı kazasıydı. Kazanın 38.847 kişilik toplam nüfusunun 25.801'i Rumlardan oluşuyordu ve bu sayı kaza nüfusunun %66,4'lük kısmına tekabül ediyordu. Neredeyse tamamına yakını Rumca konuşan bu Rumlar, adalardan gelmişlerdi. Bunlar Bilge Umar'ın da belirttiği üzere (Umar, 1974, s. 13) daha çok, yakın zamanlarda Yunanistan'dan göç ederek bölgeye yerleşmiş olan ve hali hazırda Yunan uyrukluğunu sürdüren kimselerdi (Nakracas, 2005, s. 91-92). Yunanistan Anadolu'ya Rum nüfusu göç ettirme politikasını I. Dünya Savaşı boyunca sürdürdü. Savaşın başlarında Söke kazasının toplam nüfusu 36.976 olup, bunun 20.028'ini Müslümanlar, 16.720'sini Rumlar, 133'ünü Ermeniler ve 95'ini ise Yahudiler oluşturmaktaydı (Karpas, 2003, s. 212)

I. Dünya Savaşı henüz başlamadan, stratejik noktalara yoğun olarak yerleşen Rumların bölgede yol açabilecekleri tehlike merkezi yönetim tarafından da fark edilmişti. Osmanlı Devleti, Seferberliğin başından itibaren sadece dış düşmanın oluşturduğu tehdit ve tehlikelerle karşı karşıya kalmamış, aynı zamanda Ermeni ve Rumların isyan ve casusluk gibi faaliyetlerine de maruz kalmıştı. I. Dünya Savaşı devam ederken, Yunanistan'ın İtilaf bloğu içerisinde savaşa girme ihtimalinin de belirmesi üzerine, sahillerde ikamet eden Ermeni ve Rumların Anadolu'nun iç kısımlarına göç ettirilmesi hususu ve alınacak tedbirler, merkezi hükümet tarafından valilere gönderilen yazılarda sıklıkla hatırlatılmaktaydı. Bu bağlamda 1917 yılı içerisinde Söke kazasındaki Rumların Konya vilayetine geçici olarak göç ettirilmesi durumu gündeme gelmiş fakat değişik nedenlerden dolayı bu karar uygulanamamıştır (BOA, DH. ŞFR, 79/94; BOA, DH. ŞFR, 562/40).

Büyük Harp boyunca, özellikle 1916-1918 yılları arasında Osmanlı Devleti tarafından bölgedeki Rumlara karşı bazı sert önlemlerin alındığı görülmektedir. Rum tebaanın askere alma işlemleri bu tedbirlerin başında gelmekteydi. Ege sahillerindeki Rum yerleşmelerinde yaşayan askerlik çağına gelmiş gençler, sıklıkla firar ederek bölgede faaliyet gösteren Rum çetelerine katılmaktaydılar. Bu nedenle Rum köylerinde ev ev yapılan silah aramaları ve asker kaçaklarının kovuşturulması sıkça yapılan uygulamalar arasında yer alıyordu. Bu tedbirlerin yanı sıra, özellikle askerî açıdan vilayetteki Rum asker firarilerinin ailelerinin sürülmesi de başvurulan uygulamalar arasındaydı. Nitekim 1918 yılının kasım ayında Vali Rahmi Bey tarafından Dahiliye Nezaretine gönderilen telgrafta bildirildiğine göre, Söke kazasının Yoran ve Akköy beldelerindeki 560 Rum firarisinin ailelerinin sürgün edilmek suretiyle cezalandırılmaları gündeme gelmiş, fakat bu iki köydeki firari ailelerin nüfuslarının miktarı 1.500'e yakın olduğundan ve bu Rum ailelerin nakil, iskân ve iaşelerinin oldukça zor bulunmasından dolayı konunun etraflı bir şekilde yeniden tetkik edilmesine karar verilmişti (BOA, DH. ŞFR, 595/10). Devlet bu kararları almak ve uygulamak hususunda oldukça haklıydı. Çünkü söz konusu Rumlar, bölgedeki güvenlik sorunlarının temel nedenini oluşturmaktaydılar. Nitekim, Mondros Ateşkes Antlaşmasının imzalanmasından ve genel terhisten sonra köylerine gizlice dönen bu asker kaçakları Yunanistan'dan aldıkları emirlere uyarak Yoran isyanının çıkmasına neden olmuşlardı (Gökbel, 2005, s. 26). Bu bağlamda örneğin İzmir sancağından gelen çok sayıda göçmenin yerleştiği Sisam Adası'ndan Rumların, savaşın bitiminden sonra yavaş yavaş Anadolu'ya dönmeye başladıkları, aynı gelişmenin Midilli Adası'nda da yaşandığı gözlenmekteydi (Berber, 1997, s. 71). Nitekim, 25 Aralık 1918 tarihinde Aydın Vali Vekili Nurettin Paşa tarafından Dahiliye Nezaretine gönderilen telgraftan öğrenildiğine göre; I. Dünya Savaşı sırasında harp nedeniyle ülke içlerine gönderilen Söke, Urla ve Kuşadası kazalarına bağlı bazı Rum köyleri ahalisi ile İzmir Körfezi sahilinde ikamet eden bazı Rumlar, yeniden eski yerlerine dönmeye başlamışlardı (BOA, DH. ŞFR, 599/134). Bu durum, mütareke döneminin başlangıcından Yunanlıların mağlup olup Anadolu'yu boşaltmalarına kadar geçen süre boyunca devam etmiştir.

1917 yılı içerisinde, İzmir ve çevresi nüfus istatistiği verilerine göre (istatistik verilerindeki toplama hataları düzeltilmiştir) Söke kazasının demografik yapısı şu şekildedir (Serçe, 1998, s. 32-33):

Tablo 1: Söke Kazasının 1917 Yılına Ait Nüfus Verileri

Millet	Erkek	Kız	Toplam
İslam	10.393	11.246	21.639
Musevi	40	30	70
Ermeni	76	62	138
Rum	7.636	8.380	16.016
Katolik ve Milel-i Saire-i İristiyanıye	-	-	-
Toplam	18.145	19.718	37.863

Mütarekeden hemen önce, 21 Ekim 1918 tarihli Köylü gazetesinde yayınlanan nüfus istatistiğine göre, Aydın sancağında 239.530 Türk-İslam nüfusa karşılık 33.440 Rum nüfusu bulunmaktadır (Turan, 2006, s. 24). Sancaktaki Rum nüfusunun yaklaşık olarak yarısının Söke kazasında yaşadığı görülmektedir. Tabloda yer alan bilgilere çok yakın bir şekilde 1918 yılına ait bir başka veride ise, kazanın toplam nüfusu 38.049 olup, bunun 21.765'i Müslüman, 16.059'u Rum, 225'i ise Ermeni ve Yahudilerden oluşmaktadır (Ülker, 1990, s. 35-36).

2. İzmir'in İşgalinden Önce Söke ve Çevresindeki Rum Faaliyetleri

19. yüzyıl Batı Anadolu'sunun toplumsal gerçekliği arasında eşkıyalık, önemli bir sosyal olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çetecilik yalnız Müslüman Türkler arasında değil, Rumlar arasında da görülmektedir (Tekeli & İlkın, 1989, s. 55). Megali İdea'nın savunuculuğunu üstlenmiş olan Etnik-i Eterya, bölgede zaten yağın olan asayişsizliği daha da hakim kılmak için kendisine yöntem olarak siyasal eşkıyalık yolunu seçmiştir. Cemiyet, İzmir ve hinterlandını Makedonya'ya benzetip, emperyalist devletlerin müdehalesini sağlamak suretiyle amaçlarına ulaşmayı düşünmüştür. Etnik-i Eterya, bu maksatla bir taraftan Karabacak, Karayot oğlu Nikola, Hambriko oğlu Penayot, Nikola, Kaptan Andreyta, Kaptan Aleko ve Kaptan Foti gibi bölgedeki yerli Rum çetelerini örgütleyip dağlara çıkartırken, diğer taftan da Yunanistan'dan Kaptan Sokrat, Kaptan Ulaho ve Kör Mina çeteleri gibi bazı çeteleri Ege'ye çıkartmıştır (Yetkin, 2003, s. 55-56). Yunanistan'ın ve Yunan gizli cemiyetlerinin bu faaliyetleri I.Dünya Savaşı ve sonrasında da kesintiye uğramaksızın devam etmiştir. Örneğin, Yanya Şehbenderliğinden takdim olunan telgraftan öğrenildiğine göre 11 Haziran 1914 tarihinde İzmir sahiline çıkarılmak üzere yaklaşık 70 kişilik iki eşkıya çetesi Pire'den hareket etmiştir (BOA, HR. SYS, 2101/1-1). Milas kaymakamlığının yazısından anlaşıldığına göre, haziran 1914 tarihinde Sisam Adası'nda komite reisi Askalya'nın idaresi altında silahlı 3.000'i aşkın çete mensubu bulunmaktaydı. Bunların bir kısmı Dip Burunu önündeki dar boğazı geçerek rastladıkları İslam kayıkçılarını soymakta ve katletmekteydiler. Bu eşkıya güruhunun eğitilmesinde Yunanistan tarafından gönderilen subaylar büyük bir rol oynamaktaydı. Nitekim Yunanistan 31 Mayıs 1914 tarihinde Sisam Adası'na 25 civarında subay göndermişti. Bu subayların tek görevi, bu çete mensuplarını eğiterek Osmanlı sahillerine saldırılar düzenlemektir (BOA, HR. SYS, 2101/1-4; BOA, DH. ŞFR, 430/56). Atina sefirinin bildirdiğine göre bu tarihlerde, Osmanlı sahillerine taarruz etmek amacıyla, yakın Ege adalarına Girit, Epir, Selanik ve Kavala'dan akın akın Yunan eşkıyaları gelmekteydi (BOA, HR, SYS, 2101/1-10). Örneğin Atina sefiri Galip Kemali (Söylemezoğlu) Bey'in verdiği istihbarata göre ekim 1914 tarihinde, Kavala'da Yunan hükümeti memurlarının nezareti altında bazı komite ve çeteler teşkil edilmekteydi. Bunların amacı yelkenli kayıklarla önce Sisam'a, oradan da Anadolu sahillerine geçmektir. Fakat Galip Bey'in düşüncesine göre her ne kadar, Yunanistan Kavala'daki bu tertibatı inkâr etse de adalardan Ege sahillerine bir saldırının olacağı aşıkardı (BOA, DH, EUM. 3.Şb, 2/22). Bu bağlamda Yunanistan, mart 1914 tarihinde Söke ve Kuşadası sahillerine karşı Sisam ve Sakız adalarında birtakım tahkimatlar gerçekleştirdi. Aynı tarihte Sisam Adası'na bir vapur dolusu silah çıkardı. Bu adalardaki İslam ahaliyi göçe zorlayan Yunanistan, yerlerine Rumları yerleştirtiyordu. (BOA, DH. KMS, 16/39-1). Sisam, Sakız, Midilli ve Limni gibi oldukça önemli adaların karşısında bulunan Anadolu sahillerini topraklarına katmayı tasarlayan Venizelos, adalar politikasıyla ayrıca

Ege sahillerinde azınlıkta kalan Rumların sayısını artırmayı da planlıyordu (Çakmak, 2007, s. 56). Söke'deki Rum faaliyetleri işte tam da bu noktada oldukça büyük bir önem arz ediyordu.

I. Dünya Savaşı'ndan itibaren Ege sahillerinde Osmanlı varlığını tehdit ve yok etmeye çalışanlar sadece sahillerimize yakın ada ve bölgelerden gelen Yunan eşkıyalarından ibaret değildi. Bölgedeki Osmanlı vatandaşı olan yerli Rumlar da Yunan ideal ve faaliyetlerinin bir parçası olarak çoktan harekete geçmişlerdi. Bunların çoğunluğunu yerli Rum asker firarileri oluşturmaktaydı. Örneğin bunlardan Hristo Develioğlu Ordanyo isimli bir Rum asker firarisi, Söke kazasının Gülebeç köyünden Hacı Sokrat oğlu Dimitri'nin değirmenini soyduğu gibi bölgedeki telefon hatlarını da sürekli olarak tahrip etmekteydi (BOA, DH. EUM. 3.Şb, 11/52-11).

Ege sahillerindeki Rum köylerinde ikamet eden Osmanlı tebaası yerli Rumlar, adalardan gelen Rum eşkıyalarıyla iş birliği içerisinde onlara Anadolu topraklarında kılavuzluk hizmeti de vermekteydiler. Örneğin mayıs 1916 tarihinde Sisam Adası'na hayvan kaçırmak amacıyla bir grup Rum eşkıyası Söke'ye çıkmış fakat gördükleri baskı üzerine bunların bir kısmı geldikleri mahale kaçmak zorunda kalmışlardı. Kaçamayan Rum asiler ise Söke kazasından Kuşadası'nın Rumçaklı köyüne giderek bu seferde buradaki hayvanları kaçırmaya teşebbüsünde bulunmuşlar fakat fark edilmeleri üzerine bir şekilde kaçmayı başarmışlardı. Bununla beraber Rum eşkıyasına kılavuzluk yapan yerli Rumlardan altı kişi ise ele geçirilmişti (BOA, DH. EUM. 3. Şb, 13/94). Adalardan gelen Rum çetelerinin önemli amaçlarından birisi de hayvan hırsızlığıydı. Bu amaçla Sisam Adası'ndan Söke, Kuşadası, Çeşme ve Urla gibi önemli sahil merkezlerine sürekli olarak Rum eşkıyaları gelmekteydi. Rum çetelerin en önemli amacı, harp boyunca çalınan hayvanları düşman ordusuna satmaktı. Gasp edilen hayvanlar ayrıca yok pahasına Rum ve Ermeni tacirlerine de satılmaktaydı. Böylece kısa sürede servet kazanan bu tacirlerin de teşvikiyle Rum eşkıyaları ve Yunan askerlerinin bu türden faaliyetleri devam edip gitmekteydi (Anadolu'da Yunan Zulüm ve Vahşeti, 2020, s. 354). Bu durum Rum çeteleri için önemli bir finans kaynağını teşkil ediyordu. Zira eşkıyanın varlığını sürdürebilmesi için her daim paraya ihtiyacı vardı. Rumların hayvan hırsızlığı sıradan bir hadise halini almıştı. Örneğin Dahiliye Nazırı Talat Paşa tarafından Ağustos 1915 tarihinde Aydın vilayetiyle Menteşe, Karesi ve Antalya mutasarrıflıklarına gönderilen yazıda, hayvan hırsızlığı için Sisam Adası'ndan 200 kişilik bir çetenin Kuşadası'na geçeceğini haber alındığı belirtilerek ivedi olarak gerekli tedbirlerin alınması istenilmekteydi (BOA, DH. ŞFR, 55/81).

Bütün siyasi akımların bir merkezden idare edildiğine şüphe yoktu. Osmanlı parlamentosundaki Rum mebuslar, siyasal ve sosyal bütün Rum kurulları, sokakları dolduran kalabalık, hep beraber, direktifi Mavri Mira Cemiyetinden almaktaydılar (Bayar, 1997, C.V, s. 129). Cemiyet ise doğrudan doğruya Venizelos'tan direktif almaktaydı. Patrikhanenin bünyesinde teşekkül ettirilen bu cemiyetin Rumların silahlandırılmasında ve çete faaliyetlerinin meydana getirilmesinde büyük payı vardı (Güler, 1988, s. 36). Nitekim, Emniyet-i Umumiye Müdüriyetinin 16 Haziran 1919 tarihli raporundan, Yunanistan'ın İstanbul'daki temsilcilerinin, Patrikhane ve Kordos Cemiyetinin yardımcılarıyla muhacirleri kaydederek Anadolu'ya gönderdikleri anlaşılmaktadır. Şüphesiz ki bunların amacı Rumlardan çeteler teşkil etmek suretiyle asayiş bozmaktı. Yine aynı şekilde İtilaf Devletlerinin Yunan politikalarını desteklemesinden cesaret alan Patrikhane, Anadolu'daki tüm metropolitlere gönderdiği yazıda, İtilaf Devletleri temsilcilerine ve yüksek komiserliklere telgraflar çekilmek suretiyle Türkler hakkında şikayetlerde bulunulmasını talep etmekteydi (BOA, DH-KMS, 47-2/42). Esasen İttihat ve Terakki yönetimi (İTC), Hükümet ve Harbiye Nezareti, I. Dünya Savaşı henüz başlamadan, stratejik noktalara yoğun olarak yerleşen Rumların bölgede yol açabilecekleri tehlikenin farkındaydılar. Nitekim, Sisam, Midilli ve Sakız adalarının karşısında yer alan Anadolu toprakları, Söke ve İzmir, savaş boyunca ve sonrasında Millî Mücadele döneminde de Rum nüfusunun ve Yunan uyrukluların oluşturduğu sorunlarla karşılaşacaktır (Sürgevil, 2009, s. 112-113).

Rumlara güven olmayacağını bilenler sadece İTC yöneticileri değildi. Mütarekeden sonra İttihatçıların yerini alan can düşmanları Hürriyet ve İtilaf Partisi (HİF) de esasen Rumlara kuşkuyla bakmaktaydı. Avrupa gazetelerinden Rene Puaux'un 4 Nisan 1919 tarihli sayısında "İzmir Görüşmeleri" başlığı altında belirttiğine göre HİF (Progres Liberal), Rumlardan "Her istediğinizi yapacağız, yeter ki, kıyı vilayetlerini Yunanistan'a vermeyesiniz..." talebinde bulunmuş fakat İzmir'deki yerli Rumlar ise "Yunanistan'a katılmayı kesin olarak, elbette istiyoruz. Bu bizim üzerinde yüzyıllarca durduğumuz isteğimizdir." şeklinde bu konudaki adanmışlığı

belirten bir cevap vermişlerdir (Jaeschke, 2001, C.I, s. 110). Aslında bu durum Yunanistan'ın yerli Rumlarla ilgili politikasının da bir özeti idi. Zira Venizelos, 19 mayısta Paris'teki yüksek konsey toplantı halindeyken, Yunan işgal kuvvetleri komutanı Zafiriu'ya, Rum mültecilerin dönüp yerleşebilmesi için Anadolu'nun içlerine kadar girilmesi ve bunun içinde Rumların da silahlandırılması talimatını vermişti (Hatipoğlu, 1988, s. 92). Gerçekte Rumların silahlandırılması çok daha önceden başlamıştı. Nitelim Köylü Gazetesi, 28 Kasım 1918 tarihli haberinde "Kimler silahlanıyor" başlığı altında asıl silahlananların Rumlar olduğunu yazmaktan çekinmedi. Anadolu Gazetesinde de bunu destekleyen haberlerle çıktı (Öktem, 1991, s. 8-9).

Türkiye ile Yunanistan arasındaki Ege adaları sorunu, büyük devletlerin Balkan savaşlarından sonra 1914 şubatında aldıkları bir kararla İmroz ve Bozcaada dışında tüm Ege adalarını Yunanistan'a vermeleri üzerine başlamıştı. Türkiye, Midilli, Sakız ve Sisam adaları için bu kararı kabul etmedi. Bunun için haklı olarak ileri sürdüğü gerekçeler ise adaların stratejik durumları ve Anadolu'daki kalabalık Rum topluluklarına olan yakınlıklarıydı (Smith, 1978, s. 42). İncelenen bölge açısından, özellikle Sisam Adası bu türden faaliyetleri yürüten Rumların yuvası haline gelmişti. Örneğin Emniyet-i Umumiye Müdüriyetinden İzmir vilayeti ile Antalya ve Menteşe mutasarrıflıklarına çekilen telgrafta, I. Dünya Savaşı devam ederken 1916 yılı içerisinde düşman hesabına kayıkla Sisam'dan Kuşadası'na ve oradan da Sığacık ile Demircili arasındaki bir mevkiye gittiği anlaşılan Panayot Dimitraki isimli bir şahıstan bahsedilmekte ve bu şahıs hakkında uyanık davranılması istenilmekteydi (BOA, DH. ŞFR, 63/28). Yine bir başka örnekte, Söke dava vekili Eğinli Ali Bey'in keçilerini çalarak düşman işgali altında bulunan Sisam Adası'na götürmek suretiyle düşmanın yiyecek ve iaşelerini temin eden ve firarda buldukları sabit olan Zafir oğlu Kahya Yorgi ile Dimitri ve İlya Dore'nin idamlarına İzmir Divan-ı Harbi Örfi tarafından gıyaplarında karar verilmişti (BOA, BEO, 4458/334318). Yine 1916 yılının aralık ayında, Söke kazasınca bir hayli zamandır aranmakta olan Rum Çaklı köyünden şaki Yoran Nikola idaresindeki çete, Söke kaymakamlığı tarafından ele geçirilmişti. Nikola ve çetesi düşman himayesindeki çetelerle münasebette bulunmakta ve Söke'den Sisam'a bazı Rumlar ile İslam köylerinden çaldıkları hayvanları kaçırmaktaydılar (BOA, DH. EUM. 3.Şb, 17/20). Bu nedenle daha Yunan işgali başlamadan bile Türk-Müslüman kesimin ciddi olarak kendisini korumak için örgütlenmesi gerektiği bir gerçek olarak ortaya çıkmıştır (Tekeli & İlkin, 1989, s. 56). Dolayısıyla Batı Anadolu'nun sahil kesiminde yaşayan gayrimüslimler ve özellikle Rumlar bir tehdit olarak algılanmaya başlanmıştır (Sarı & Şimşek, 2014, s. 969). Zira Rumlar, I. Dünya Savaşı'ndan Osmanlı Devleti'nin mağlup, Yunanistan'ın ise galip çıkması üzerine saldırgan ve zalimane tavırlar sergilemeye başlamışlardır. Örneğin Dido Sotiriou'nun belirttiğine göre Selçuk bölgesindeki Rumların silahlanmasıyla birlikte Söke'ye kadar o çevredeki köylerde yaşayan bütün Türkler, evlerini ve tarlalarını bırakmak suretiyle Söke ve Kuşadası'na göç etmek zorunda kalmışlardır (Sotiriou, 1996, s. 135).

Yunan yeraltı çalışmalarının diğer bir yönünü, Batı Anadolu'dan göç etmek zorunda kalmış yerli Rumların gizlice ve askeri eğitimden geçirilerek geri döndürülmesi oluşturuyordu. (Tekeli & İlkin, 1989, s. 60; Atnur, 2010, s. 71). Buna mukabil İttihatçıların ünlü lideri Talat Paşa, Balkan Harbi'ndeki hıyanetleri açıkça görülen unsurlardan memleketi temizlemeyi en öncelikli politikası haline getirmişti (Menteşe, 2019, s. 85). Yunanistan'ın II. Balkan Savaşı'ndan sonra 14 Kasım 1913'de imzalanan anlaşmaya aykırı olarak sınırları içindeki Türkleri göçe zorlaması üzerine İttihat ve Terakki yönetimi de hem bir tedbir ve hem de bir misilleme olarak Teşkilat-ı Mahsusa aracılığıyla Batı Anadolu'daki Rumları takip ettikleri birtakım politikalarla göç etmek zorunda bırakmışlardı. Teşkilat-ı Mahsusa Reisi Kuşçubaşı Eşref Bey'in emrindeki Türk çeteleri; özellikle Söke dolaylarında, Sisam Adası'yla sıkı ilişkileri bulunan Rum köylerine baskınlar yapıyorlardı. Zira Yunanistan'ın zorla göç ettirdiği Türklerin Batı Anadolu Bölgesine yerleştirilebilmesi için Ege'nin Rumlardan temizlenmesi bir zorunluluktur. Fakat, Yunanistan'ın olası bir şikâyeti üzerine batılı devletlerin, bunu uluslararası bir sorun yapıp Osmanlı Devleti aleyhine kullanmalarını önlemek için tüm bu faaliyetler Teşkilat-ı Mahsusa tarafından el altından yönetilmekteydi. İlk etapta yüz binden fazla Rum, Yunanistan'a gitmiş, ya da Anadolu içlerine sürülmüşlerdi (Smith, 1978, s. 40; Taçalan, 1981, s. 57-58). Nitekim, Temmuz 1915 itibarıyla, tahliye olunan adalardaki Rum nüfusun haricinde Marmara sahillerindeki yaklaşık 13.500 Rum'un da Karesi sancağında yer olmadığından dolayı Bursa veya Konya'ya göç ettirilmesine karar verilmiştir. (BOA, DH. EUM. 3.Şb, 6/101-2). İzmir civarından ise yaklaşık 200.000'e yakın Rum Yunanistan'a gitmiştir. Gerçekleşen bu kitlesel Rum

göçü, şüphesiz ki büyük oranda İzmir Valisi Rahmi Bey'in gayretleriyle olmuştur (Menteşe, 2019, s. 86-180). Ele alınan Söke kazası söz konusu olduğunda Rum tehcirinin çok daha erken tarihlerde gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Balkan Harbi esnasında, Yunan adalarına oldukça yakın olan ve her zaman bir baskın beklenen Söke ve havalisinin savunmasında Enver Paşa'nın amcası olan Halil Paşa görevlendirilmiştir. Halil Paşa hatıralarında, sahilde Yunan eşkiyasını barındıran çok sayıda Rum köyünün bulunduğunu, Söke'deki görevine başlar başlamaz ilk iş olarak yöredeki Rumları adalara tehcir ettiğini ve gerçekleştirdiği hareketler ile de Söke mıntıkasını kısa zamanda tertemiz hale getirdiğini ifade etmektedir (Ağanoğlu, 2001, s. 110).

I. Dünya Savaşı süresince özellikle Osmanlının düşmanı olan devletlerin deniz harekâtına girişme ihtimallerinin bulunduğu yörelerde, 1916-1918 yılları arasında, Rumlara karşı oldukça sert tedbirler uygulanmıştı. Alınan birçok tedbir içerisinde askere alma işlemleri başta geliyordu. İzmir dışındaki yörelerde, asker kaçaklarının kovuşturulması ve Rum köylerinde ev ev yapılan silah aramalarının başarıyla yürütülmesi sonuç vermiş ve Rum ahalinin adalara doğru kaçması planı tam olarak uygulanabilmişti (Sürgevil, 2009, s. 112-113). Bu bağlamda hiçbir Rum'a açıkça "Yunanistan'a git" denilmiyordu. Eli silah tutan Rum gençleri, Amele Taburları adı altında toplanarak yol, orman ve yapı işlerinde çalıştırılmak suretiyle tedirgin edilerek rahatları kaçırılıyordu. Bu durum gerek Yunanistan'a gerekse de Anadolu'nun içlerine olan Rum göçlerini hızlandırmıştı. Nitekim, angaryaya dayanamayan Rumlar birer ikişer göç etmek zorunda kalıyorlardı (Taçalan, 1981, s. 58-59).

Bu taburlara katılmak istemeyen Rum gençleri, Ege sahillerimize çok yakın olan adalara kaçarak oralarda Etnik-i Eteryâ Cemiyeti tarafından birer anarşist olarak yetiştiriliyorlardı. Bu yetiştirme işi sadece Yunan adalarında gerçekleşmiyordu. Ayrıca Söke bölgesinde bulunan Samsun dağında ve Yamaç köyü yakınlarındaki manastırlarda da Rum anarşistlerine eğitimler veriliyordu (Çağbayır, 1989, s. 32). Yunanistan'ın harbe girmesi halinde Söke, Kuşadası ve Urla sahillerindeki Rumların dahilde farklı bölgelere iskanlarına; şayet Yunanistan tarafından sahillerimize bir taarruz gerçekleştirilirse İzmir'deki Rumların da geçici olarak iç kısımlara sevklerine karar verilmişti (BOA, DH. ŞFR, 509/27). Bu bağlamda Urla'dan 25.000, Seferihisar'dan 2.500, Söke'den 17.000 Rum'un trenle Isparta ve Afyonkarahisar taraflarına sevk edildiklerini görmekteyiz (BOA, DH. ŞFR, 533/68-1). İçişleri Bakanı Talat Paşa tarafından Aydın vilayetine gönderilen 11 Ağustos 1917 tarihli, gizli ve acele ibareli telgraftan öğrenildiğine göre Söke kazasında ikamet eden Rumların iç bölgelere göç ettirilmesi hadisesi 1917 yılı içerisinde de devam etmişti. Söz konusu yazıda, Söke Rumlarının hükümet tarafından Konya'ya sevk edilmeleri halinde, silah ile karşılık vererek kendilerini müdafaa edecekleri ve bunların Sisam ile Anadolu arasındaki en dar kısımdan yüzmek suretiyle Sisam Adası'na geçebilecekleri hususunda istihbarat alındığı ve bu nedenle derhal soruşturma yapılarak, gerekli tedbirlerin ivedilikle alınması talep edilmekteydi (BOA, DH. ŞFR, 79/94; BOA, DH. ŞFR, 562/40). Verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere Batı Anadolu'daki Rumlar, tamamen siyasi ve askeri nedenlerden dolayı sahillerden alınarak iç bölgelere göç ettirilmişlerdir. Fakat bu göçler geçici mahiyette olup, savaşın sonlarına doğru Rumların yeniden eski topraklarına dönmelerine müsaade edilmiştir.

Her şeye rağmen Rumların adalardan sahillere geçişi devam etmiştir. 17. Kolordu Kumandanı Vekili Süleyman Fethi Bey tarafından Harbiye Nezareti'ne gönderilen 5 Mart 1919 tarihli raporda; Söke kazasının yerli Rumlarından daha önce, adalara firar eden 791 kişiden 622'sinin silahlı olarak tekrar geriye döndükleri, sayıları bine ulaşan bu grubun düşmanla beraber hareket ederek bölge halkının huzurunu kaçırdıkları ve bunların yoğun olarak Söke'ye bağlı Akköy ve Yoran köylerinde toplandıkları belirtiliyordu (Turan, 2006, s. 33). Türklerle Rumların arasının iyice açılması ve aralarında büyük bir düşmanlığın doğması üzerine, Rum köylüleri, çok daha önceden silahlanmaya başlamışlardı (Umar, 1974, s. 50).

Mondros'un akdinden itibaren Rumlar, Megali İdea ülkülerini hayata geçirmek için artık uygun zaman ve ortamın doğduğu düşüncesine kapıldılar. Bu nedenledir ki İzmir'de çıkan bütün Rum gazeteleri İzmir'in, İstanbul'un, Trakya ve Trabzon'un Yunanistan'a ait olduğundan ve Osmanlı Devleti'nin yeryüzünden kaldırılması gerektiğinden bahsetmeye başladılar (Kaygusuz, 2002, s. 142). Bu hususla ilgili olarak Dahiliye Nezareti, Aydın vilayetine gönderdiği 25 Eylül 1918 tarihli telgrafta, İzmir'de yayınlanan ve Yunan siyasi emellerine hizmet eden Kozmos, Faros, Telegrafos ve Amaliya isimlerindeki gazetelerin, Yunan gazetelerinin neşriyatını aynen yayınlamak suretiyle yerel kamuoyunu ifsad ettikleri ve Türk İslam ahali aleyhinde tahrik edici

yayınlarda bulduklarının haber alındığına dikkat çekmekte ve vilayet tarafından bu durumla ilgili olarak tedbirler alınmasını istemekteydi (BOA, DH. ŞFR, 91/225). Nezaret, 6 Kasım 1918 tarihli telgrafında ise Aydın vilayetinden bu gibi yayınlarda bulunan gazeteler hakkında matbuat kanununun 16. Maddesi gereği (16. madde, Anasır-ı Osmaniye arasında nifak ve husumet tevliid edecek neşriyatın mucib-i mücazat olduğu hakkındadır) hemen kanuni takibatın başlatılmasını talep ediyordu (BOA, DH. ŞFR, 93/71).

Mütarekenin imzalanmasından sonra Rum çeteleri, kasım ve aralık ayları boyunca etkinliklerini ve eylemlerini kıyı bölgelerinden daha iç bölgelere doğru kaydırmaya başladılar (Mehmetefendioğlu, 2007, s. 31). Türk istihbaratı Yunanistan'ın Batı Anadolu'da bir takım hazırlıklar içerisinde olduğunu haber almıştı. Buna göre Yunanistan'dan Ege Bölgesine kaçak yollarla gelen ajanlar, değişik kimlikler altındaki subaylar, papazlar ve öğretmenler, Rumları büyük bir ayaklanmaya hazırlamaktaydılar. Tehcir, bu açıdan bakıldığında da büyük önem taşımaktaydı (Taçalan, 1981, s. 58). Yunanistan tarafından yapılan ve Mondros'tan çok önce başlayan tüm bu hazırlıklar şüphesiz ki İzmir Valisi Nurettin Paşa'nın da dikkatini çekmekteydi. 5 Ocak 1918 tarihinde Dahiliye Nezaretine gönderdiği şifreli telgrafta, İzmir'deki Rumların, Yunan bayraklarıyla beraber İtilaf Devletlerinin bayraklarını da tedarik etmek suretiyle nümayiş hazırlıklarında bulduklarını belirtmekteydi. Paşaya göre bu gösterilerin amacı Müslüman ahaliyi galeyana getirmek ve karışıklıklar çıkarmak suretiyle İtilaf Devletlerinin müdahalesini sağlamak ve İzmir'i Yunanistan'a vermek gayesine yönelikti. Bu nedenle bu husus konunun önemine binaen şimdiden İtilaf Devletlerinin dikkatlerine sunulmalıydı (BOA, DH. ŞFR, 601/31). Yerli Rumlar, bu gösteri ve taşkınlıklarını 1918 yılı boyunca ve Mütareke sonrasında da sürdürdüler. 1918 şubatı içerisinde gerçekleşen ve Fransızlar ile Yunanlıların da doğrudan katıldığı ve destek verdiği bu gösteriler yerel yönetim tarafından bastırılmış fakat olaylar esnasında bir polis memuru şehit edilmişti (BOA, DH. EUM.6.Şb, 32/9). 1918 yılının sonuna gelindiğinde Rumların gösteri ve taşkınlıkları iyice artmıştı. Bu durum sadece İzmir'de değil çevresindeki yerleşim merkezlerinde de endişeyle izlenmekteydi. Nitekim İzmir'de Yunan bayraklarıyla yapılan gösteriler üzerine Saruhan mebusları Mustafa İbrahim ve Mehmet Sabri Beyler, Meclis-i Mebusan'a verdikleri takdirde; Hükümetin bu gelişmelerden malumatının olup olmadığını ve ne gibi tedbirlerin alındığını Dahiliye Nezaretine sormaktaydılar (BOA, DH.İ.UM. EK, 112/16). Sadaret makamından Dahiliye Nezaretine gönderilen 12 Aralık 1918 tarihli yazıda ise İzmir'deki Rum unsurların Osmanlı Devleti'ni ve Müslüman halkı rencide edecek şekilde sürdürdükleri gösterilerin artık tahammül edilemez bir hal aldığı belirtiliyor ve bölgede güvenliğin sağlanması açısından bu duruma derhal son verilmesi gerektiğinin İtilaf Devletleri temsilcilerine de iletildiği bildiriliyordu (BOA, BEO, 4546/340884-1).

Tüm bu karışıklıkların ve planlamaların arkasında şüphesiz ki İzmir Rum Metropoliti Hrisostomos bulunmaktaydı. Yerli Rumlar üzerinde kuvvetli bir etkiye ve saygınlığa sahip olan Hrisostomos, müthiş bir Türk düşmanı ve aynı zamanda yaman bir çeteciydi. Onun emirleri doğrultusunda Ege kıyılarında, dışarıdan getirilen Rumlar tarafından köyler kurulmaktaydı. Ayrıca bunlar birçok şehir ve kasabamıza gerçek yerlilermiş gibi yerleştirilmekteydi. Bu serseri güruhu türedi Rumlara, kargaşa ve ayaklanma düşünceleri bizzat Hrisostomos tarafından aşılansmaktaydı (Gökbel, 2005, s. 24; Tansel, 1991, C.I, s. 172-173). Hrisostomos, sadece Rum eşkıyalarını organize etmekle kalmayacak, propagandaya da önem vererek Türkler aleyhine bir kamuoyu oluşturmaya çalışacaktır. Bu amaçla Osmanlı Devleti'ndeki Hıristiyanlara ve Rum Ortodokslara zulüm yapıldığından bahseden "Türklerin Hıristiyanlara İ'tisafatı" isimli bir kitap neşrederek bölgedeki Rumlar ile yabancılara dağıtacaktır (BOA, DH. ŞFR, 98/306). Nitekim, onun gelmesiyle birlikte bölge çapında ayaklanmalar başlayacaktır. Çünkü Hrisostomos, İzmir'e Ege çapında düzenlenen bir planı uygulamak amacıyla gelmiştir. Özellikle, Yunan adalarıyla sıkı bir ilişki içerisinde olan Söke ve civarındaki Rumlar, bu adalardan gelen çetelerle birleşmek suretiyle Türk köylerine baskınlar yaparak, motorlar vasıtasıyla hayvanlarını kaçırap Türk köylülerine zulmetmekteydiler (Taçalan, 1981, s. 137; Türkmen,). Söke, Urla, Kemalpaşa ve Ayvalık çevrelerinde Rum çeteleri aşar ambarlarına, jandarma karakollarına, araba kafilelerine ve Türk eşrafına saldırmaya başladılar (Tekeli & İlkin, 1989, s. 60).

2.1. Birinci Yoran (Yenihisar) İsyamı

Sökeli Rumların oluşturduğu çeteler, faaliyetlerine Mondros'tan sonra daha da hız verdiler. İzmir'in işgali onları daha da cesaretlendiren önemli bir gelişme olmuştur (Sarı & Şimşek, 2014, s. 969). Mütarekeden sonra Sisam Adası'yla civar adalardan Söke sahillerine çıkan Yunan çetecileri ile Akköy ve Yoran Rumları köylerde bulunan memur ve jandarmaları kovarak Türk köylerine saldırmaya, halkı katletmeye başlamışlar, mal ve hayvanlarını da gasp ederek civar adalara sevk etmişlerdir (Turan, 1990, s. 354). Mondros'tan hemen sonra bu yöreye gizlice gelen Yunan subayları, yerli Rumlardan oluşturduğu çeteleri Türk köyleri üzerine salmışlardır (Parlak, 1982, s. 400).

Aydın ve yöresindeki Rumları silahlandırıp Türklerin üzerine salan meşhur Söke olaylarının ilki, 1918 aralığının son günlerinde, o zamanların Yoran adıyla bilinen Yenihisar bucağında meydana gelmişti (Parlak, 1982, s. 400). Rumları Türkler aleyhine kışkırtıp tahrik eden bildirimler, adalarda basılıp hazırlandıktan sonra kayıklarla getirilerek Ege sahillerindeki köy ve kasabalarda dağıtılıyordu. Bu bildirimleri dağıtanlardan biri de Yoran'da bakkallık yapan Dimitri adında yerli bir Rum'du (Taçalan, 1981, s. 138; Çağbayır, 1989, s. 32). I. Yoran hadisesi ve Söke'de Rumlar tarafından gerçekleştirilen katliam, 1918 yılının 18 Aralığında 174. Alayın Altıncı Bölük Kumandanı Vekili olarak görev yapan Mülazım Bekir Sıtkı Efendi'nin Söke'nin Yoran köyünden Akköy'e dönerken Rumlar tarafından pusuya düşürülerek şehit edilmesiyle başladı. Şehit edilmiş olduğu, hayvanının başıboş olarak karakola dönmesinden anlaşıldı. Olayın faillerini bulmak için çıkarılan müfrezeze ise Rum çetesi tarafından ateşle karşılık verildi ve müfreze kumandanı çavuş yaralandı (BOA, DH. ŞFR, 95/135). Bekir Sıtkı Bey, birkaç gün önce yörede devriye gezerken aynı bucakta oturan yerli Rumlardan Bakkal Dimitri'den şüphelenmiş ve dükkanında yaptığı aramada bol miktarda dağıtılmak üzere Yunanistan'dan gönderilmiş bildirimlerle karşılaşmıştı. Bekir Sıtkı Bey, Dimitri'yi karakola götürürken yerli Rumlar tarafından pusuya düşürülerek şehit edilmişti (Parlak, 1982, s. 400-401).

Bu elim olay İzmir basınında da yankı bulmuş ve dönemin Osmanlı basını da bu olayı yakından takip ederek okuyucularına duyurmuştu. Anadolu gazetesinin belirttiğine göre, Mütarekeden önce Bekir Sıtkı Efendi, bakkal Dimitri'yi yukarıda değinilen faaliyetlerinden dolayı hapsetmişti. Bir şekilde kaçmayı başaran Dimitri, Mütarekeden sonra bölgeye dönerek, yörede eşkıyalık yapan Rumlarla iş birliği yapmak suretiyle intikam almak için bu cinayeti işlemişti (Mehmetefendioğlu, 2007, s. 31). Yenihisar bucağına hemen bir birlik sevk edilmiş ancak ne Dimitri ve ne de şüphelenen hiç kimse bulunamamıştı. Sonradan bunların Yunanistan'a kaçtıkları anlaşılacaktı. (Parlak, 1982, s. 400-401). Olayın takipçisi olan gazeteler, Dimitri ve suç ortaklarının yakalanamamasından duydukları endişeyi de okuyucularıyla paylaşmaktaydılar (Mehmetefendioğlu, 2007, s. 31).

Yoran'da meydana gelen bu hadiseye bölgedeki mevcut jandarma kuvveti sayı bakımından yetersiz kaldığı için müdahale edemedi. Bunun üzerine Söke kaymakamı valiliğe müracaat ederek takviye jandarma kuvveti talebinde bulundu (Tekir, 2019, s. 39). Rum çetelerinin faaliyetleri karşısında çaresiz kalan merkezi yönetim, İtilaf Devletleri temsilcileri nezdinde yardım talebinde bulunuyor, fakat bu girişimler çoğunlukla sonuçsuz kalıyordu. Zira bölgedeki Rum çeteleri, İtilaf Devletleri temsilcileri tarafından korunmaktaydılar. Mütareke hükümleri gereğince Osmanlı orduları terhis edildiği için bölgedeki asayiş ve güvenlik iyice yok olmuş ve bu durum karşısında Aydın vilayeti, avantajlı durumda bulunan Rum çetelerine karşı mücadele edebilmek için Konya ve Karahisar gibi iç bölgelerden jandarma takviyesi talebinde bulunmuştu (BOA, DH. ŞFR, 616/118). 18 Mart 1919 tarihinde, Bekir Sıtkı Efendi'yi şehit eden katil Aleko, yakalandığı halde Söke'deki bir İngiliz subayının işe karışması üzerine serbest bırakıldı. İlk etapta Sisam Adası'na kaçırılmak istenilen Aleko'nun teslimi için hükümet, birtakım teşebbüslerde bulduysa da herhangi bir sonuç alınamadı. Bu durum, Söke Havalı Kumandanlığı Erkan-ı Harbiye Reisi Abdülmecid Efendi tarafından Harbiye Nezareti'ne gönderilen 19 Mart 1919 tarihli raporda: "*Mülazım Sıtkı Efendi'yi şehit eden katil Aleko derdest edildiği sırada Söke'deki İngiliz zabitanın müdahalesiyle serbest bırakılmış ve Sisam'a kaçırılmak üzere olduğundan merkumun hükümete teslimi için mümessilin nezdinde teşebbüsatta bulunulmuştur.*" şeklinde ifade edilmiştir (BOA, DH.EUM.AYŞ, 3/27; Umar, 1974, s. 57; TİH, 1999, C.1, s. 204). Fakat bununla beraber, daha sonraki tarihlerde yapılan resmi yazışmalardan Mülazım Bekir Sıtkı Efendi'nin katilinin kim veya kimler olduğu ve cinayetin nasıl işlendiği

hususlarının tam olarak aydınlatılmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim 16 Aralık 1919 tarihinde Aydın valisi tarafından Dahiliye Nezareti'ne gönderilen yazıdan öğrenildiğine göre Bekir Sıtkı Efendi'nin kimliği meçhul kişiler tarafından şehit edilerek denize atıldığı belirtilmektedir. Yine aynı belgede, daha sonra yapılan tahkikatlar neticesinde saldırganların Bekir Sıtkı Efendi'nin Emir eri Hristo ile Sisam Adası'ndan Söke'ye geçen Milaslı İlya çetesi olduğu ifade edilmektedir. Geçen bunca zamana ve süre giden takibatlara rağmen İlya çetesi bir türlü yakalanamamıştır. Fakat, çeteye yataklık ettikleri anlaşılan beş kişi zanlı olarak ele geçirilmiştir (BOA, DH. EUM.6.Şb, 48/7).

17. Kolordu tarafından Dahiliye Nezareti'ne gönderilen telgrafta belirtildiğine göre mart ayının onuncu günü Söke'nin Gülebeç köyü civarında Boşnak köyü ahalisinden Boşnak İsmail ile kız kardeşi, Rumlar tarafından şiddetli bir şekilde katledilmişlerdir. Söz konusu telgrafta aynı günün gecesinde Söke'nin hemen sınır kazası olan Kuşadası sahili ile Urla kazasına 300'er kişilik iki ayrı Rum çetesinin çıkarılacağı kesin bir şekilde haber alındığı bildirilmektedir. Bölgede faaliyet gösteren Rum çeteleri o kadar fazladır ki telgrafta ayrıca Urla kazasında Manol adındaki bir Rum'un liderliğinde 500 kişilik bir diğer çetenin daha oluşturulduğu haber verilmektedir (BOA, DH. EUM. 3.Şb, 29/57).

Mart ayının ilk günlerinde olaylar birbirini izlerken Rum çetelerine Yunanlı subayların yanı sıra İngiliz subaylarının da katıldığı öğrenilecekti. Bu İngiliz subaylarından birinin adı da Teğmen Hoder'di. Ancak İngiliz subayları arasında en etkili olanı Yüzbaşı Smith'di. I. Dünya Savaşı boyunca Anadolu'dan ayrılmak isteyen Rumları adalara kaçırarak teşkilatın başında Haskot Smith bulunmaktaydı. Kaçırılan Rum gençleri, Yunanistan ve Makedonya'daki İngiliz ve Fransız ordularına gönüllü olarak yazılmaktaydılar. Eski İzmir Konsolosluğu ve Amiral Galthorpe'un katipliği gibi görevlerde de bulunmuş olan Smith, aynı zamanda Ege sahillerindeki casusluk işlerini de idare etmekteydi (Bayar, 1997, C.V, s. 136). I. Dünya Savaşı boyunca İzmir taraflarında İngiliz istihbaratından sorumlu olarak görev yapan Smith'in iki karısı da Rum olup, tüm gayesi sözde, Ermeni ve Rumları Türk tazyikinden kurtarmaya çalışmaktı (Söylemezoğlu, 1939, s. 40). Tüm bölgeyi karış karış dolaşan Smith, Söke'deki Rumların örgütlenmesinde de önemli bir rol oynamıştı (Parlak, 1982, s. 401). Tüm bölgede fakat özellikle Çeşme, Urla, Seferhisar ve Söke gibi sahil şehirlerinde Rum gençlerini örgütleyen Smith, Mondros'a giderken Rauf Orbay'ın yanına mihmandar olarak verilmişti. Koyu bir Türk düşmanı olan Yüzbaşı Smith, dolaştığı yerlerde Müslümanları yerli Rumların vasıtasıyla huzuruna çağırarak "artık sizin buralarda hakkı hayatınız kalmadı, defolun gidin" şeklinde sözler sarf etmekteydi (Parlak, 1982, s. 456). (Parlak, 1982, s. 395).

Şehit edilen Teğmen Sıtkı'nın katili olarak düşünülen Aleko, İngiliz subayı Hoder'in müdahalesiyle serbest bırakılmış ve adalara kaçırılmıştı. I. Dünya Savaşı öncesi bölgede yaptığı meyankökü ticareti dolayısıyla yöre insanıyla sıkı temasları olan ve bölgeyi iyi tanıyan Hoder, harp esnasında da Yunan adalarından Türk kıyılarına karşı yöneltilen casusluğu idare etmişti (TİH, 1999, C.1, s. 204). Askerlik görevini yedek subay olarak yapan ve biraz Türkçe bilen Hoder, aynı zamanda Forbes meyankökü şirketinin Söke şubesinde çalışan bir memurdur (Aker, 1937, C.2, s. 87; Taçalan, 1981, s. 145). İngilizlerin de açık bir şekilde desteğini alan Rumların bu faaliyetlerini engellemeye Osmanlı Hükümetinin gücü yetmiyordu. Söke'de bulunan 135. Alay, Sisam Adası'ndan gelen Rum çeteleri ve bunların destekledikleri yerli Rumlarla devamlı mücadele halinde bulunuyordu (TİH, 1999, C.2, s. 59).

2.2. İkinci Yoran (Yenihisar) İsyanı

19 Şubat 1919 tarihinde adalardan gelen anarşist Rum gençleri ile yerli Rumlar Yoran'da (Yenihisar) birleşerek ikinci kez isyan çıkardılar (Çağbayır, 1989, s. 33). Bunlar, I. Dünya Savaşı'nda buradan adalara kaçan ve Mütarekeden sonra İngiliz ve Yunan askeri elbiseleri giyerek kayıklarla Söke ve Yoran nahiyesine dönen firari Rumlardı (Umar, 1974, s. 50; Aydınel, 1990, s. 22; Bayar, 1997, C.V, s. 138). İsyanın elebaşları, I. Dünya Savaşı'nın başlarında Sisam'a firar etmiş olan 60 kadar Rum'dan oluşmaktaydı (Halıcı, 2009, s. 116). Rum çeteciler de herkes gibi Türk askerlerinin, bağlaşıklık devletlerin askerleriyle çatışmaya girmemesi hususunda emir aldıklarını bilmekte ve bu nedenle de İngiliz veya Yunan askeri üniformaları giymekteydiler (Umar, 1974, s. 50). Bu öncü isyancılar, Domatce'den İstavro, Yoran'dan Vasil, Dimitri, Söke'den Forbes Meyan fabrikasının

müdürü İngiliz Hoder'in Rum damadı Yorgo, Aleko, Bahçıvan Sarando, oğlu Kalfelis, Cücenoglu ve yardımcılarını Yovano, Tokidi, Astaki, Papadaki, Petro, Orfos, Cani ve yardımcılarını Yorgo, Pandeli, Petro, Dimitro, Tedo ve Yuvanis gibi isimlerden oluşmaktaydı. Bunlardan eşkıya Hrisantos, bağımsız olarak dağlarda dolaşarak Türklere karşı sistematik saldırı kampanyaları planlıyordu (Güneş, 2007, s. 77).

İsyancılar, ilk saldırılarını Akköy'de bulunan depoya gerçekleştirdiler. Burada bulunan 7.000 fişek, 465 bomba, 63 tüfek, 63 kasatura ve bir adet revolverin yanı sıra pek çok aydınlatma aracı, erzak ve muhtelif eşyaya el koyarak depoyu tamamen soydular (Halıcı, 2009, s. 117). Rum eşkıyalar, ikinci saldırılarını ise Rum köyü olan Yoran'da bulunan jandarma karakoluna yaptılar. Karakolda az sayıda jandarma eri bulunmaktaydı. Mütareke gereği ordu terhis edilip, silahlar bırakılınca silahların bir kısmı bu karakolda depolanmıştı (Çağbayır, 1989, s. 33). Sayıları pek az olan jandarma ve nizamiye erleri Akköy'e çekilmek zorunda kaldılar. Türk güvenlik güçlerinin çekilişinden sonra isyancılar Jandarma karakolunda bulunan 56. Tümen'e ait silah cephane ve bombalardan bulduklarını yağma ettiler (Bayar, 1997, C.V, s. 138; Gökbel, 2005, s. 25). Karakoldan yağmalanan silahlar, sonrasında yerli Rumlar ile adalardan gelen Rumlara dağıtıldı (Çağbayır, 1989, s. 33). Saldırı esnasında Jandarma Onbaşı Yusuf Efendi'yi de katleden saldırganların gasp ettikleri arasında karakol çalışanlarının kişisel eşyaları ve bir miktar erzağın yanı sıra üç tüfek ve 1.000 mermi de bulunmaktaydı (Halıcı, 2009, s. 117).

Kendilerine bu şekilde hareket serbestisi sağlayan asiler sonrasında, Yoran'a çok yakın olan Kovala (Mavi Şehir) limanında bulunan gümrük binasına saldırdılar. Burada görev yapan Duyun-u Umumiye memuru Ali Rıza Efendi'yi çıplak ve kolları bağlı olduğu halde darp edip, Yoran sokaklarında dolaştırdılar. Eşine tecavüz ettiler. Sonrasında ise Söke'nin Domatce nahiyesi merkezindeki Hıristiyan ahali, Sisam'dan gelen Rum şakilerle birleşmek suretiyle Yoran Jandarma Karakolunu yağmalamıştır. Durum derhal İtilaf Devletleri mümessillerine bildirilmiştir (BOA, DH. EUM.6.Şb, 49/72-3; Aker, 1937, C.1, s. 14; Taçalan, 1981, s. 145; Apak, 1990, s. 75; Bayar, 1997, C.V, s. 138; Gökbel, 2005, s. 25). Bu saldırı, Yoranlı Rumlar ile Sisam Adası'ndan gelen firari Rumlar tarafından gerçekleştirilmişti. Bunlar, Yunan ordusuna hizmet ettikten sonra memleketlerine geri dönmüş olan Rumlardı (Türkmen, 2010, s. 46). Yoran Duyun-u Umumiye İdarehanesinin kapısını kıran yerli Rumlar, burada görevli memur Ali efendiyi darp edip yaraladıktan sonra, Yoran sokaklarında teşhir edip, kişisel eşyalarını yağmalamışlardı. Fakat böyle bir hadisenin meydana geleceğini ortamdaki gergin havadan hissetmiş olan Ali Efendi tarafından, Duyun-u Umumiye İdaresindeki pullar ve ciltli evraklar daha önceden bir başka yere nakledilmişti. Ancak, daha sonraki aramalarda kasa yevmiye defteriyle diğer bazı defterlerin kayıp olduğu fark edildi. Belgelerden anlaşıldığına göre bu hadise, dinsel ve kişisel nedenlerden dolayı gerçekleşmişti. Zira, Aydın vilayetinden Dahiliye Nezaretine gönderilen yazıda da ifade edildiği üzere, Ali Efendi, mühtedi bir Rum kızıyla evlendiğinden dolayı Sisam'dan gelen firarilerin ve bazı yerli Rumların tecavüzüne uğramıştı. Üstelik Yoran'da bir yağma hadisesi gerçekleşmemiş, Duyun-u Umumiye İdaresinin eşyalarına bir zarar verilmemiş, sadece Ali Efendi'nin kişisel eşyaları yağmalanmıştı (BOA, DH.EUM.AYŞ, 9/57-1,3,5; Türkmen, 2010, s. 46).

Yoran'daki karakol baskınından kaçmayı başarabilen askerlerimizden ikisi Akköy'e gelerek olanları bucak müdürüne anlattılar. Söke'ye bir haberci göndermek suretiyle kaymakamdan da yardım talebinde bulunuldu. Bucak müdürü, emri altındaki küçük bir kuvvetle henüz isyanı bastırmaya fırsat bile bulamadan, isyan kısa süre içerisinde Akköy ile birlikte Domatce, Gülebeç ve Çanlı gibi diğer kıyı Rum köylerine de yayıldı. İsyanın bastırılmasında yeteri kadar güvenlik gücünün olmaması bu durumun en önemli nedenini oluşturmaktaydı (Gökbel, 2005, s. 26; Çağbayır, 1989, s. 33; Mehmetefendioğlu, 2007, s. 32). Yoran köyündeki olayları incelemeye giden Türk jandarmaları, inceleme sonrası Akköy'e dönerken Akköy yakınlarında saldırıya uğradılar. İzmir Valisi Nurettin Paşa'nın 22 Şubat 1919 tarihli bir yazı ile Harbiye Nezaretine bildirdiğine göre, Yunan ve İngiliz askeri elbiseleri giymiş çete üyeleri önde olmak üzere, bütün köy halkının açtığı şiddetli ateş sonucunda meydana gelen çatışmada bir onbaşı yaşamını yitirirken jandarmalarından dördü yaralanmış ve sekizi de kaybolmuştu. Bunlara ilaveten Rum eşkıyalar tarafından köyün karakolu da yağmalanmıştı (Umar, 1974, s. 50; Halıcı, 2009, s. 117). Saldırıdan kurtulmayı başaran bir jandarma askerinin ifadesine göre ise, Akköy jandarma karakoluna yapılan bu baskın neticesinde on askerden daha fazlası Rumlar tarafından katledilmişti. Yine aynı günlerde Sisam Adası'ndan gelerek Çeşme sahillerine çıkan iki Rum çetesi tarafından burada bulunan muhacirlere ait sürülerden bir miktar hayvan kaçırılmıştı (BOA, DH. EUM.6.Şb, 49/76-6).

İsyan dalgasının genişlemesi üzerine 20 Şubat 1919 tarihinde, İzmir Valisi Nurettin Paşa ile İtilaf Devletlerinin İngiliz, Fransız ve İtalyan temsilcileri bir araya gelerek resmi bir toplantı gerçekleştirdiler. İlgili devletlerin delegeleri, söz konusu toplantıda İtilaf polis ve jandarması ile Osmanlı güvenlik güçlerine yardım teklifinde bulundular. Nurettin Paşa, İtilaf temsilcilerinin bu önerisine verdiği cevapta; olayların Hıristiyanlar tarafından kasıtlı olarak çıkarıldığını ve eğer Rumlar şımartılmaz ve Yunan siyasi mümessili ile Kızılhaç'ının ve denizcilerin ve diğer Yunan kışkırtıcılarının tahrik ve propagandalarına imkân verilmezse, fiili olarak hiçbir yardıma ihtiyaç bulunmayacağını ifade etti (TİH, 1999, C.1, s. 204-205; Halıcı, 2009, s. 118). Nurettin Paşa, bu düşüncelerinde son derece haklıydı. Zira Rumlar, o kadar pervasızlaşmışlardı ki Sökeli Rumların, Söke ovasındaki bütün tarlaları kâğıt üzerinde paylaşmış oldukları söylenmekteydi (Elmacı, 2007, s. 50).

Nurettin Paşa, Harbiye Nezaretine çektiği telgraflarda ise Yoran ve Akköy'deki olayların İzmir'e de yansımalarının kuvvetle muhtemel olduğunu söyleyerek nezaretten ivedilikle birtakım tedbirlerin alınmasını talep ediyordu. Buna göre; Aydın'da bulunan fakat insani yardımlardan ziyade siyasi faaliyetlerle iştilal eden ve yerli Rumları isyana teşvik eden Yunan Kızılhaç'ı mutlak surette bölgeden uzaklaştırılmıyordu. İtilaf Devletleri nezdinde girişimlerde bulunularak, çetecilik ve kaçakçılık yapmanın yanı sıra yerli Rumları isyan ettiren adalı Rumların seyahatine de engel olunmalıydı. Bu bağlamda özellikle Midilli, Sakız, Sisam ve İstanköy adalarından Anadolu sahillerine çıkışlara asla izin verilmemeliydi. Ayrıca, 17. Kolordu'nun İzmir, Söke ve Urla yörelerinde güçlendirilmesi için bölgeye acilen 300-400 kişilik bir kuvvetin gönderilmesi gerektiğini belirten Paşa, yeterli sayıda jandarma bölgeye gönderilinceye kadar Konya ve Afyonkarahisar'dan getirilecek kuvvetlerle bölgenin güçlendirilmesini öneriyordu (Halıcı, 2009, s. 118-119).

İtilaf Devletleri, Rumların tutum ve faaliyetleri hususunda Osmanlı Devleti'ne karşı aslında hiç te samimi değillerdi. Bir taraftan polis ve jandarmaları ile Osmanlı güvenlik güçlerine yardım teklifinde bulunurlarken, diğer taraftan da Türk hükümetinin bu gibi olayları önleyici tedbirler almasına bilhassa İngilizler tarafından engel olunuyordu. Örneğin Akköy baskını sonrasında Harbiye Nezareti, Akşehir'deki 23. Tümenin İzmir'e naklini 1919 martında emretmiş ise de Selanik'teki İngiliz komutanlığının müdahalesi üzerine bu takviye yapılamamış, Tümen Afyon bölgesinde kalmıştı. Üstelik İngilizler, askerlik çağı gelen kişilerin askere alınmalarına ve İzmir'deki 17. Kolordu'nun bu yoldan kuvvetlendirilmesine de engel olmaktadır (Umar, 1974, s. 51).

İsyanlarla beraber, bölgedeki kimi askeri ve mülki yetkililerin aileleriyle birlikte vahşice öldürülmeleri ve Rum köylerinde teşhir edilmeleri sonucunda olaylar artarak devam etti (Mehmetefendioğlu, 2007, s. 32). Alınan tüm tedbirlere rağmen Rum baskınları bir türlü önlenemiyordu. İsyancılar, yukarıda da belirtildiği üzere, bölgede bulunan İngiliz subayları Hoder ve Smith'den büyük destek görüyorlardı. Şubat ayı sonunda Söke'nin Domatce nahiyesindeki Hıristiyan halk, Sisam Adası'ndan gelen Rum çeteleriyle birleşerek nahiye müdürlüğünü ve jandarma karakolunu yağmaladılar (Halıcı, 2009, s. 122). Söke ve çevresinde ticari işletme sahibi olan İngiliz ve Fransız şirketleri ve aileleri ise yaşanan tüm bu zulüm ve katliamlara seyirci kalarak görmezlikten geliyorlardı. Hatta içlerinden bazıları, Rum çetelerine yataklık bile ediyorlardı. Örneğin Söke'de bulunan Forbes meydan kökü fabrikasındaki Rum eşkıyalar, gündüz işçi gibi çalıştıkları halde, gece olunca tedhiş hareketlerine girişiyorlardı (Mehmetefendioğlu, 2007, s. 32).

İngiliz subayları tarafından da desteklenen yerli Rum ve Yunanlılardan oluşan silahlı çeteler, mart ayının ilk günü Söke dolaylarındaki bazı Türk köylerini basarak, ele geçirdikleri tüm hayvanları ve erzakı kendilerini kıyıda bekleyen gemilere yüklediler. Rum çeteciler, ayrıca Sökeli Mehmet Ağa'yı, Özyaşı köyünden Osman Efendi'yi ve Arnavut Hasan Çavuş'u da kaçırarak yanlarında rehin olarak götürdüler (Parlak, 1982, s. 401; Taçalan, 1981, s. 145). Kaçırılan bu kişilerden Ömerağazade Mehmet ağa, Söke'de düşmana karşı birleşme ve teşkilatlanma faaliyetlerinin başında bulunan isim olup, bu nedenle kaçırılmıştı. Mehmet Ağa, sonraki süreçte haziran ayı içerisinde kurulacak olan Söke Milli müfrezesinde de görev alacaktı (Gün & Özdemir, 1941, s. 100; Çağbayır, 1989, s. 34).

Rum çeteciler, ertesi gün Mehmet Ağa'nın Söke'deki oğlu Ahmet Ağa'ya bir haberci göndererek 500 altın kurtuluş fidyesi verdiği takdirde babasının teslim edileceğini söylediler. Parayı tedarik eden Ahmet Bey, babasını

kurtarmak üzere o zamanki adı Gülebeç olan Hacı Sokratoğlu Dimitri'nin bulunduğu Güllübahçe köyüne gidince tuzağa düşürülerek bu çete tarafından öldürüldü (BOA, DH. EUM.6.Şb, 49/76-6; Taçalan, 1981). Hacı Sokratoğlu Dimitri'nin bir Yunan subayı olduğu sonradan anlaşıldı. Diğer iki rehinenin akıbeti ise öğrenilemedi (Güneş, 2007, s. 76). Ahmet Bey'in cesedini almak üzere Gülebeç (Güllübahçe) köyüne giden jandarma müfrezesine de Rumlar tarafından ateş açıldı. Çarpışma sırasında Ramazan adında bir jandarma eri yaralandı (Taçalan, 1981, s. 145; Turan, 1990, s. 354-356).

Mart ayının üçüncü günü gecesi, şimdiki adı bilinmeyen fakat resmi kayıtlarda Hart ismiyle geçen Türk köyüne saldıran Rumlar, köy kahvesini tarayarak, kahvede oturmakta olan Altıoğlu Hasan Ağa'yı yaylım ateşi sonucunda öldürdüler. Pek çok kişi de yaralanmıştı. Fakat yaralıların akıbeti hiçbir zaman bilinemeyecekti. Yaylım ateşinden çok azının kurtulabildiği tahmin edilebilmekteydi (Parlak, 1982, s. 401; Taçalan, 1981, s. 145). Bekir Sıtkı Bey'in hazin ölümü hafızalarda henüz daha çok taze iken, 1919 yılının mart ayında şehrin ileri gelen eşraflarından Altıoğlu Hasan Ağa ile Mehmet Ağazade Ahmet Bey'in Rum çeteler tarafından katledilmesi yöredeki Müslüman ahalinin infialinin daha da artmasına neden oldu. Köylü gazetesinin Söke muhabiri, bölge halkınca çok sevilen Ahmet Bey'in cenaze törenini ve bu bağlamda Söke kazasında yaşanan gelişmeleri okuyucularına şu şekilde duyuruyordu: *"Cenazenin Söke'ye geleceği perşembe günü bütün İslam dükkanları sabaktan akşama kadar kapatılmış ve memleket içindeki en küçük çocuklardan yaşlı başlı kişilere varıncaya kadar herkesi matem ve üzüntü duyguları bürümüştü. Bütün memleket, şehidin cenazesinin Gelepiç'ten telefonla bildirilmesi üzerine, bütün halk yollara dökülerek göz yaşlarıyla cenazeyi karşılamaya gitmişler. Cenaze deve ile Yeniköy civarına getirilmiş ve orada tabuta konulabilmiştir. Tabut, al sancaklarla örtülmüş ve bütün din büyükleri, dervişler ile Allah'ı bir tanıyanlar tekbirler, tehliller arasında ve beş altı bin halkın omuzları üstünde Söke'ye getirilmiştir... Cenaze bütün gözyaşları içinde, akşama doğru Cami-i Kebir kabristanındaki dedesi Ömer Ağa'nın kabri yanına defnedildi..."* (Mehmetefendioğlu, 2007, s. 32-33).

Mart ayının dördüncü gününde de soygun olaylarının birbirini kovalaması ve Söke'nin de tıpkı Ayvalık gibi bir isyan bölgesi olması üzerine, isyanı bastırmak ve Söke'deki 174. Alayı desteklemek için, İzmir'den 56. Aydın'dan 57. Tümenlerden bir makinalı tüfek bölüğü ile Yüzbaşı Tefik Efendi'nin komutası altında 100 kişilik silahlı bir müfrezeye gönderilir. Daha sonra ise yine isyanı bastırmak için Ödemiş'ten 57. Tümenin 135. Alayı da Söke'ye ulaşınca Rum isyancılar oldukça zor durumda kalırlar. İsyân, İzmir'de 56. Fırka ve Aydın'da 57. Fırkalardan gönderilen askeri müfrezelerin müşterek hareketiyle birkaç gün içinde bastırılmıştır (Taçalan, 1981, s. 145; Parlak, 1982, s. 402; Turan, 1990, s. 354-356). İsyânın meydana geldiği köylerdeki Türk halkı bütün eşya ve mallarını bırakarak kayıklarla adalara kaçmışlar ve bir daha geri dönmemişlerdir (Turan, 1990, s. 354-356).

Olayların iyice çığırından çıkması üzerine, İngilizler 26 şubatta isyan bölgesine Hoder isminde bir subayı gönderdiler. Hoder'in görevi Yoran ve Akköy'deki isyancı Rumları olaylara son verme hususunda ikna etmektir (Taçalan, 1981, s.145; Çağbayır, 1989, s. 33). Albay Şefik Bey'in anılarında bahsettiği İngiliz subayı Hoder, Söke yöresine yerleşmiş İngiliz uyruklu bir ailenin çocuğu olup, tamamen Söke'de doğup büyümüşü. Yöreyi avucunun içi gibi bilmekteydi. Bölgede bulunan İngiliz birliklerinde yedek subay olarak görev yapıyordu. Askere gitmeden önce Forbes meyankökü şirketinin Söke şubesinde kâtip olarak çalışan bir memurdu. Olayın ilginç yanı, isyanı çıkaran Rum eşkıyaların elebaşısı Hoder'in damadıydı (Taçalan, 1981, s.145; Parlak, 1982, s. 402). Rum ihtilalcileri arasındaki damadını kurtarmak için Tümen kumandanına itilaf yolunu gösterdiği rivayet edilmektedir. Bu nedenle isyancılarla Türk kumandanı arasında anlaşma sağlanıp işin tatlıya bağlanması için çok gayret sarf edecektir. Bu gelişmeler üzerine 56. Tümen Kumandanı Hürrem Bey isyan bölgesine giderek İngiliz yedek subayı Hoder'in delaleti ile asilerle uzlaşır (Bayar, 1997, C.V, s.138).

Türk askerleriyle karşı karşıya gelmek istemeyen Yunanlı subaylar, Hoder'in arabuluculuğunu kabul ederek adalara çekildiler. Memleketi terk etmeleri ve silahlarını teslim etmeleri hususundaki şartı kabul ettiler. Bu isyancılar, I. Dünya Savaşı esnasında Yoran'dan adalara kaçan Rumlar olup, Mütareke'nin hemen sonrasında İngiliz ve Yunan askeri elbiseleri giymek suretiyle kayıklarla köyelerine gelip, isyanı gerçekleştirmişlerdir (Aker, 1937, C.1, s. 14; Taçalan, 1981, s. 145; Parlak, 1982, s. 402; Çakmak, 2007, s. 91). 17. Kolordu Komutan Vekili Süleyman Fethi'nin Harbiye Nezaretine yazdığı 3 Mart 1919 tarihli şifreli telgraftaki ifadeler de bu durumu

doğrulmaktadır: “Yoran ve Akköy karyeleri kamilen Hıristiyan’dır. Adalardan kaçmak suretiyle gelen Rumlardan olup, kısmen Yunan ve kısmen İngiliz üniformalarını labisdirler.” (Çakmak, 2007, s. 91-92). Bu gelişmeler sonrasında İzmir Valisi Nurettin Paşa, Harbiye Nezaretine gönderdiği 20 Mart 1919 tarihli şifre telgrafta; nahiye müdürünün göreve başlamış olduğunu, Akköy ve Yoran olaylarında Rum çeteleri tarafından gasp edilen silh ve cephanenin peyderpey teslim edildiğini, söz konusu isyan yerlerindeki Yunan ve İngiliz elbiseli 82 Rum’un bir İngiliz vapuruyla Sisam’a iade edileceğini ve Akköy ve Yoran’da Jandarma karakolları kurulduğunu bildirmiştir. Bölgedeki olaylara karışan diğer Rumlar ise aşama aşama sevk ve iade edileceklerdi. (BOA, DH. EUM.AYş, 73/13-2,3). Alınan tedbirler ve Söke’deki askeri birliğin takviye edilerek güçlendirilmesi, yörede yaşanan olayların büyük lde yatışmasını sağladı. Fakat, isyan dalgası bu sefer de Aydın’ın diğer bölgelerindeki Rum köylerinde başladı. İzmir’in işgaline birkaç gün kala Efes harabelerindeki silah deposunun yanı sıra Yenihisar bucağındaki deponun da basılması, silah ve cephanelerinin çalınması Rumların güçlerinin ve saldırılarının daha da artmasına neden oldu (Parlak, 1982, 402). Nitekim Rum çeteleri, cinayetler işlemek, yağma ve soygunlarda bulunmak gibi faaliyetlerin yanı sıra bilinçli ve planlı bir şekilde, bölgedeki silah depoları ile jandarma karakollarını da hedef almaktaydılar. Daha nce Akköy silah deposu ile Yoran Jandarma Karakolunu basıp buradaki silah ve cephaneleri kaçırdıkları gibi ve daha pek çok rneği görüldüğü üzere, 3 Nisan 1919 tarihinde, bu seferde Kuşadası’nın güney sahilindeki Rum köyüne 2 yk mavzerle 2 yk cephane kaşırmışlardı. Jandarma takip kumandanının gelmesi üzerine köydeki jandarma karakolunu basıp, jandarma askerlerinden birini şehit ederken diğerini de esir etmişlerdi (BOA, DH. şFR, 613/33).

Yoran (Yenihisar) isyanı, ilginç bir şekilde ve bilinçli olarak Venizelos’un Paris Barış Konferansı’nda Yunan isteklerini şiddetle savunduğu, ilgili komisyonun da bu istekleri önemle incelediği kritik bir zamanda gerçekleşmiş tamamen planlı bir hadisedir. Akköy ve Yoran isyanlarıyla ulaşılmak istenen hedefler şunlardır:

1. Osmanlı hakimiyeti altında yaşayan yerli Rumların Osmanlı idaresinden duydukları hoşnutsuzluğu İtilaf Devletlerine anlatmak suretiyle onları da inandırmak.
2. Aydın ilinde güvenliğin olmadığı, asayışsızlık ve huzursuzluğun devam ettiği şeklindeki Yunan tezini İtilaf Devletlerine de kabul ve teyit ettirmek
3. Galip devletlerin dikkatini bir kez daha Yunan tezine çekerek, onların bu işlere daha fazla önem vermelerini sağlamaktır (Gökbel, 2005, s. 26).

İşgal yaklaştıka yerli Rumların neden oldukları olaylar da dozunu artırıyordu. Mart 1919 başlarından itibaren Rum çetelerinin faaliyetlerinde önemli bir artış ve genişleme görülmekteydi. Söke’nin Kelih köyünde bulunan aşar ambarlarındaki zahire Rum köylüler tarafından yağmalanmıştı. Üstelik iyice pervasızlaşan Rumlar, hkmetten hiçbir korkuları olmadığını bildiren haberler gönderiyorlardı. Domatce (Doğanbey) köyüne 300’den fazla Yunan askeri elbiselerini giymiş Rum asker kaçakları gelmişti. Bu gelenler yörede aşıktan aşığa çete teşkilatları meydana getiriyorlardı. Bunlar pusu kurmak suretiyle çevre köylerden birçok kişiye katlettiler (Aydınel, 1990, s. 22-23; Tansel, 1991, C.I, s. 88; Gökbilgin, 2018, s. 62-63). Bölgede şekavet hareketlerinde bulunan Rum çetelerin bir kısmı, Sisam Adası’ndan Yunan askeri kıyafetiyle gelirken, diğer bir kısmı da Söke’deki Samsun dağından gelerek bunlara katılıyordu (Gökbilgin, 2018, s. 63). 5 Mart 1919 tarihinde Söke’den Akköy’e giden Söke Jandarma Bölük Kumandanı Yzbaşi İbrahim Bey ve emri altında bulunan on jandarma ve on asker, Akköy Rumları tarafından abluka altına alınarak hepsi de şehit edilmişlerdir. Dağa odun kesmek için gidip geri dönmeyen İslam Kelebiç Tahtacı köyünden Bektaş oğlu Hamit’in, yapılan tahkikat neticesinde elleri arkadan bağlı olarak Rum çeteleri tarafından öldürüldüğü ve kulaklarının kesildiği anlaşılmıştı (Sarı & şimşek, 2014, s. 970). Buna mukabil Rumca yayın yapan gazeteler: “Memlekette asayış yok, Türkler Rumları öldürmek için silahlanıyorlar” şeklinde iftira ve kara propagandalarla Yunanistan lehine bir kamuoyu oluşurmaya çalışıyorlardı. Bu iftiralar, mütemadiyen yalanlanmasına ve işlenen suçların ve bölgedeki asayışsızlığın nedeninin Rumlar olduğunun ispat edilmesine rağmen bu tür haberler kesintisiz olarak devam ediyordu. (Arıkan, 1989, s. 23).

Bu günlerde Yunanistan, Anadolu sahillerine Rum nüfusu yerleştirme çabasını yoğun bir şekilde sürdürmekteydi. Nitekim Nurettin Paşa tarafından Harbiye Nezaretine gönderilen 8 Mart 1919 tarihli yazıda; Yunan vapuruyla Söke sahillerine gelen Rumların iadesi ve bu tür olayların yeniden meydana gelmesini önlemek için İtilaf Devletleri temsilcileri nezdinde teşebbüste bulunulması talep edilmiştir (Sarı & Şimşek, 2014, s. 967). Bununla beraber, Mütareke öncesi dönemde olduğu gibi, Mütareke sonrası dönemde de Yunanistan ve adalardan Osmanlı sahillerine yapılan Rum geçişi önlenememiştir. Nitekim bu mesele 12 Nisan 1919'da Vükela Meclis'inde de görüşülmüş ve gizli yollardan Anadolu'ya gelen Rumların engellenmesi için gerekli tedbirlerinin alınması yönünde karara varılmıştır. Ancak Mütareke ortamı içerisinde alınan tedbirlerin tam olarak uygulanması asla mümkün olamamıştır (Sofuoğlu, 1994, s. 41). Örneğin 57. Fırka Kumandanlığından Harbiye Nezaretine gönderilen yazıda, Söke'den daha önce Yunanistan'a firar etmiş olan 35 Rum'un 9 Mart 1919'da Domatce köyüne tekrar döndükleri ve bunların asker elbiseli olarak yakalandıkları bildirilmekteydi. Bu durumla ilgili olarak İzmir İngiliz temsilcisi Dickson nezdinde bir teşebbüste bulunulmuş ve firarilerin Sisam kumandanlığına teslim edileceği belirtilmiştir (Sarı & Şimşek, 2014, s. 967). Kazaya Sisam Adası'ndan sürekli olarak bir Rum çete akını gerçekleşmekteydi. Başkumandanlık Vekâlet'inden Dahiliye Nezareti'ne gönderilen yazıdan anlaşıldığına göre yine benzer şekilde, mahalli hükümetle İngiliz temsilci arasında varılan anlaşma gereğince 22 Nisan 1919 tarihinde Söke mıntıkasında ele geçirilen Rumlardan Sisamlı olanlar ile zararlı faaliyetlerde bulunanlarının Sisam Adası'na gönderilmesine; diğerlerinin ise üzerlerindeki asker elbiseleri alınıp birbirlerine müteselsilen kefalet yoluyla bağlanmak suretiyle köylerine gönderilmelerine karar verilmişti (BOA, DH. ECB, 23/85). Devlet Rum çetelerle mücadelesini kolaylaştırmak için aslında yüzyıllardır eşkiyayla mücadelede kullandığı geleneksel bir yöntem olan kefalet sistemini bu kez de Söke kazasında uygulamaya sokmuştu.

Adalardan Ege sahillerine Rum çetelerin geçişini önlemek isteyen hükümet, Mütarekeden hemen sonra sancağın uzun sahillerini korumak için bir motor gambotu İzmir'e göndermişse de istediği sonucu alamamıştır. Bunun üzerine hükümet önce, Yunan Hükümeti'nin eşkiyalara yardımcı olmaması için İtilaf Devletleri nezdinde girişimde bulunmuş, ardından 5 Mart 1919'da kendi gambotunun yapamadığı hizmetin İngiliz, Fransız, İtalyan ve Amerikan savaş gemileri tarafından yapılmasını bu devletlere teklif etmek zorunda kalmıştı (Berber, 1999, s. 72). Hükümet nezdindeki bu girişimler bile adalardan Söke ve çevresine olan Rum akışını önleyemedi. Nitekim, Kuşadası mıntika kumandanı 2 Nisan 1919 tarihinde 57. Fırka Kumandanlığına Söke'nin bazı köylerinde yapılan aramalarda, biri yaralı olmak üzere 13 Rum'un yakalandığını, iki Rum'un da kaçmış olduğunu bildiriyordu (Güneş, 2007, s. 77). Yine 2 Nisan tarihinde Söke kazasında Osmanlı asker elbiseli Vasiloglu Yani, Rum çeteleri tarafından katledilmiştir. Şüphesiz ki, Rumların da hedef alınmasındaki amaç, bölgedeki Hıristiyanların can güvenliklerinin olmadığı hususunda büyük devletlerin dikkatini bölgeye çekerek, onların müdahalesine ve Yunanistan'ın işgaline zemin hazırlamaktır (BOA, DH. EUM.AYŞ, 3/14).

Rum çeteler, zulüm ve katliamlarını hız kesmeksizin sürdürürken, İzmir ve havalisinde işlenen türlü türlü suçlar ve cinayetler karşısında İtilaf Devletleri temsilcileri tarafından gerekli takibatlar yapılmadığı gibi suç işleyenler de kaçırılmak suretiyle korunmaktaydı. Örneğin, 2 Nisan 1919 tarihinde, Kuşadası'nda toplanan Rum firarileri İngiliz torpil arama gemisi tarafından alınarak Sisam Adası'na kaçırılmıştır. Üstelik Sisam'a kaçırılmak istenenler arasında Mülazım Sıtkı Efendi'yi şehit eden katil zanlısı Aleko da bulunmaktadır (BOA, DH.EUM.AYŞ, 3/27).

Yunan işgali yaklaştıkça Rum çetelerin Söke ve çevresinde Türk köylerini basmak suretiyle Müslüman Türk ahaliye yaptığı zulümler de artarak devam etmiştir. 10 Nisan 1919 tarihinde üç Rum, Gülebeç köyünde askerlerimize silahla saldırdılar. Yapılan takibat neticesinde kaçmayı başaran iki firari ile birlikte 12 Rum eşkiya Yeniköy'de, 48'i de Söke'nin diğer köylerinde ele geçirildiler. Fakat, Rum çeteciler her zaman olduğu gibi yine İngilizler tarafından korundular. Söke'deki İngiliz temsilcinin devreye girmesiyle hepsi birden kefaletle serbest bırakıldılar. Üstelik sadece dört Rum eşkiyası Sisam'a geri gönderilirken, yerli Rum şakilerin ise köylerinde oturmalarına izin verilmişti (Halıcı, 2009, s. 125). Yine, 17. Kolordu Kumandanlığı tarafından Harbiye Nezaretine gönderilen 10 Nisan 1919 tarihli raporda belirtildiğine göre Rum eşkiyalar, bu seferde Söke'nin Domane köyüne saldırmışlardı. 35 kişilik bu çeteden 32'si sağ olarak ele geçirilirken, ikisi kaçmayı başarmış, biri ise açılan ateş sonucunda ölü olarak ele geçirilmişti (Turan, 2006, s. 33). Açıkça görülmektedir ki, Rum

çetelerin işlediği suçların cezasız kalması onların daha da fazla cesaretlenmelerine neden olmuştur. Sadece çevre köylerde değil, Söke kazasının merkezinde dahi cinayetler işlemekten çekinmemişlerdir. 14 Nisan 1919'da Söke'nin Çeltikçi mahallesinden Mustafa oğlu İbrahim, 25 Nisan 1919 tarihinde ise Sultaniye mahallesinden Hasan oğlu Mehmet, Rum çeteleri tarafından katledilmişlerdir (Turan, 2006, s. 180). Kuşadası'na bağlı Hayriye köyünden 18 yaşlarındaki İsmail ise Paskalya günü gittiği Çirkince köyünde öldürülmüştür. Ailesinin resmi makamları haberdar etmesi üzerine olayın faillerinden olan dört Rum, Türk jandarmaları tarafından ele geçirilmiştir (BOA, DH. EUM.AYŞ, 7/51). Yine 15 Nisan Cuma günü Söke'nin Akburgazı köyünden Koca Mehmet oğlu İsmail, köy civarında sekiz kişilik bir Rum çetesi tarafından yolu kesilerek katledilmiş, aynı şekilde kızı Raziye'nin karnı yarılarak şehit edilmişti (Sarı & Şimşek, 2014, s. 970).

17. Kolordu Kumandan Vekili Süleyman Fethi'nin Harbiye Nezaretine yazdığı 10 Mayıs 1919 tarihli şifreli telgraftan öğrenildiğine göre ise Söke'nin Domane köyünde askeri birlikler bir Rum çetesiyle karşılaşmışlar ve meydana gelen çatışma neticesinde yedisi Sisam Adası'ndan yirmi sekizi de köy halkından olmak üzere 35 kişilik çetenin 32'si yakalanmış, üç tanesi ise kaçmayı başarmıştı (Çakmak, 2007, s. 92). İzmir'in işgal edildiği gün olan 15 Mayıs 1919 tarihinde ise Ömer Ağazade Mehmet Efendi'nin 860 koyunu Akköy Rumlarından oluşan bir çete tarafından çalınmıştı (Çakmak, 2007, s. 95).

Söke kazasında başta Yoran olmak üzere Rum saldırılarının artmasıyla birlikte Aydın valisi Nurettin Paşa tarafından Dahiliye Nezareti'ne çekilen telgrafta jandarma miktarının artırılması gerektiği belirtilmekteydi. Bununla beraber yeterli miktarda jandarma verilinceye kadar Konya ve Afyon gibi sahilden uzak bölgelerden gönderilmesi mümkün olan jandarmalarla sahillerin takviye edilmesi talep ediliyordu (BOA, DH. ŞFR, 616/118). Oysa bu günlerde, Rumların tüm bu tecavüzlerine rağmen, Yunan işgal kuvvetlerince bir taraftan Osmanlı jandarmalarının silahları ellerinden alınırken diğer taraftan da vazifelerini yapmaları yasaklanıyordu. Rum asiler hiçbir şekilde takibata uğramıyor, şikâyet vukuunda ise takiplerine Yunan jandarmalarının gönderildiği ifade ediliyordu. Gerçekte ise Yunan jandarması gönderilip gönderilmediği veya gönderilmiş ise ne yapıldığı hükümetçe de meçhul kalmakta idi (BOA, DH. EUM.AYŞ, 41/16-45, 47, 52). Şehir ve kasabalarda çete adı altında mezalim yapan yerli Rum ve Ermeniler, doğrudan doğruya Yunan ordusunun resmi himayesine dayanıyorlardı. Haklarında Yunan Jandarma Kumandanlığına veya diğer Yunan memurlarına şikâyette bulunulmasından hiç çekinmiyorlardı. Müslüman ahali her gün her tarafta tekerrür eden olaylar karşısında bizzat Yunanlılar tarafından silahlandırılan Rum çeteleri ile Yunan Hükümeti ve ordusu arasında kat'i bir ortaklık olduğuna kanaat getirdikleri için haklarında reva görülen cinayetlerin her türlüüne karşı artık sükût etmekten başka bir çare bulamamışlardı (Us, 1964, s. 66).

Sonuç

İncelenen dönem içerisinde Söke kazasında yaşayan Gayr-ı Müslimler, Müslümanlarla birlikte her türlü hak ve özgürlüklerden faydalanmışlardır. Tanzimat döneminde artan ayrıcalıklarıyla beraber, Osmanlı Devleti'nin her tarafında olduğu gibi Söke kazasında da idari, sosyal ve iktisadi anlamda huzurlu bir hayat yaşamışlardır. Osmanlı Devleti'nin idaresi altında temsil haklarını nüfus güçleri oranında kullanmışlardır. Aydın Vilayeti Salnamelerinden edinilen bilgilere göre, Söke kazasında, tıpkı 1878 yılında görüldüğü gibi, 1908 yılında da başta belediye başkanlığı olmak üzere, kaza idare meclisi, deavi meclisi ve belediye meclisi gibi idari görevlerin her birisinde Müslümanlarla birlikte Gayr-ı Müslim memurlar, bunlar içerisinde ise özellikle Rumların görev yaptığı görülmektedir. Müslüman veya Gayr-ı Müslim, kaza halkının desteğini alıp seçilmeyi başaran herkes mahalli idarelerde görev yapabilmekteydi. Örneğin 1908 yılında kazanın belediye başkanlığı görevini Rum Kalanço Efendi yerine getirdiği görülmektedir. Bu tarihte Söke kazasında oturan yaklaşık 18 bin Müslümana karşı, 14 bin Rum'un yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda, Kalanço Efendi'nin kazadaki Rum tebaa kadar Müslüman tebaadan da oy aldığı anlaşılmaktadır.

Rumlar, bölgenin genelinde olduğu gibi Söke'de de Türklere daha müreffeh bir yaşam sürmekteydiler. Bu nedenle Ege'deki Rumların sayısında bir süre sonra büyük artışlar yaşanmış ve bu artışlar örneğin İzmir şehir merkezinde görüldüğü üzere demografik olarak Türkleri geçmeleri sonucunu doğurmuştur. İncelediğimiz dönem içerisinde Söke kazasında nüfus çoğunluğunu Müslümanlar oluşturmaktaydı. İslam ahaliden hemen sonra nüfus sıralamasında Rumlar gelmekteydi. Bununla beraber Aydın sancağı içerisinde Rum nüfusunun en yoğun olarak bulunduğu yer Söke kazasıydı. Örneğin 1919 yılı başlarında kaza nüfusunun 21.765 kişilik kısmı Müslümanlardan oluşurken Rumların sayısı %42,2 oranla 16.059 kişi idi. Bu sayı kazadaki Müslüman nüfusun oranına hemen hemen yakın bir miktardaydı.

I. Dünya Savaşı henüz başlamadan, stratejik noktalara yoğun olarak yerleşen Rumların bölgede yol açabilecekleri tehlike merkezi yönetim tarafından da fark edilmişti. Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı'nın başlarından itibaren sadece düşman devletlerden kaynaklanan tehdit ve tehlikelerle karşı karşıya kalmamış, aynı zamanda Gayr-ı Müslim unsurların, özellikle de ele alınan çalışma bakımından Rumların, bir takım zararlı faaliyetlerine de maruz kalmıştı. Bunlar arasında; çeteler oluşturmak, Yunanistan, İngiltere ve Fransa lehine casusluk yapmak, istihbarat toplamak suretiyle Ege sahilindeki köylere saldırılar düzenlemek, sabotaj ve propaganda faaliyetlerinde bulunmak gibi birtakım eylemler yer almaktaydı. Ayrıca tüm bunlara ek olarak, silah altındaki Rumların ordudan firar etmelerine de destek olmaktadır. Balkan savaşları ve I. Dünya Savaşı sırasında Söke'den kaçarak tüm bu dönem boyunca düşman devletler lehine faaliyet gösteren firari Rumlar, mütarekenin imzalanmasıyla beraber üzerlerindeki asker elbiseleriyle beraber yeniden Söke'ye dönmeye başlamışlardır. Bunlar, Sisam Adası'ndan gelen Rumlarla iş birliği içerisinde Söke ve civarında eşkıyalık faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Müslüman köylerinden çaldıkları hayvanları Sisam Adası'na kaçırdıkları gibi, halkın mallarını gasp ederek karakolları basmışlar, silah ve cephaneleri ele geçirmişlerdir.

Gayrimüslimlerin bu tutumlarından dolayı, I. Dünya Savaşı devam ederken, Yunanistan'ın İtilaf bloğu içerisinde savaşa girme ihtimalinin de belirmesi üzerine, sahillerde ikamet eden Ermeni ve Rumların Anadolu'nun iç kısımlarına göç ettirilmesi hususu ve alınacak tedbirler, merkezi hükümet tarafından valilere gönderilen yazılarda sıklıkla hatırlatılmış ve uygulanmıştır. Nitekim, Söke'den bir kısım Rum'un trenle Isparta ve Afyonkarahisar taraflarına sevk edildiklerini görmekteyiz. Yine 1917 yılı içerisinde Söke Rumlarının Konya vilayetine gönderilmeleri gündeme gelmiş fakat daha sonra bundan vazgeçilmiştir. Fakat Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasından kısa bir süre sonra Ege sahillerinden iç kısımlara sevk edilen Rumların hükümetin izniyle yeniden memleketlerine dönmeye başladıkları görülmüştür. Bunlar bizzat Yunan hükümetinden aldıkları talimatlar doğrultusunda Yoran isyanının çıkmasına neden olmuşlardır.

Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasından sonra, İzmir'in Yunanlılara verileceğinden emin olan Söke ve civarındaki yerli Rumlar taşkınlıklarını iyice artırmışlardır. Bu durumdan aldıkları cesaretle, Türklerin kendilerini katledeceği şeklinde yalan ve iftiraya dayalı haberler çıkarmak suretiyle batı kamuoyunu etkilemeye çalışmışlardır. İşledikleri cinayetler ve çetecilik faaliyetleriyle asayışı ihlal eden yerli Rumlar, her yere Yunan bayrakları asarak Yunanlıları karşılamak amacıyla da bir hazırlık içerisinde bulunmuşlardır.

Kaynakça**1. Arşiv Vesikaları**

- BOA. BEO. 4546/340884-1, H.08.03.1337/12 Aralık 1918
BOA. BEO. 4458/334318, H.11.05.1335/4 Mart 1917
BOA. DH. ECB. 23/85, H. 21.07.1337/22 Nisan 1919
BOA. DH. EUM.AYŞ. 3/14, H. 01.07.1337/2 Nisan 1919
BOA. DH.EUM.AYŞ. 3/27, H. 01.07.1337 / 2 Nisan 1919
BOA. DH. EUM.AYŞ. 7/51, H. 05.08.1337/ 6 Mayıs 1919
BOA. DH.EUM.AYŞ. 9/57 Vesika:1,3,5, H. 23.08.1337/24 Mayıs 1919
BOA. DH. EUM.AYŞ. 41/16 Vesika: 45, 47, 52, 4 Teşrin-i Sani 1335/4 Kasım 1919
BOA. DH. EUM.AYŞ. 73/13-2,3 H.17.06.1337/20 Mart 1919
BOA. DH. EUM. 3.Şb. 2/22 H. 27.11.1332/17 Ekim 1914
BOA DH. EUM. 3.Şb. 6/101 Vesika:2, H. 29.08.1333/12 Temmuz 1915
BOA. DH. EUM. 3.Şb. 11/52, Vesika:11, H.10.04.1334/15 Şubat 1916
BOA. DH. EUM. 3. Şb.13/94, H. 118.1334/13 Haziran 1916
BOA. DH. EUM. 3.Şb. 17/20, H.15.02.1335/11 Aralık 1916
BOA DH. EUM. 3.Şb. 29/57, H.07.06.1337/10 Mart 1919
BOA, DH. EUM.6.ŞB. 32/9, H.15.05.1336/26 Şubat 1918
BOA, DH. EUM.6.ŞB. 48/7, H. 13.04.1337/16 Ocak 1919
BOA, DH. EUM.6.ŞB. 49/72-3, H. 25.05.1337/26 Şubat 1919
BOA, DH. EUM.6.ŞB. 49/76-6, H. 25.05.1337/26 Şubat 1919
BOA. DH.İUM. EK. 112/16, H. 07.02.1337/12 Kasım 1918
BOA. DH. KMS. 16/39, H.19.7.1332/13 Haziran 1914
BOA. DH. ŞFR. 55/81, H.7.10.1333/18 Ağustos 1915
BOA. DH. ŞFR. 63/28, H. 13.06.1334/ 17 Nisan 1916
BOA. DH. ŞFR. 79/94, H. 22.10.1335/11 Ağustos 1917
BOA. DH. ŞFR. 91/225, H.19.12.1336/25 Eylül 1918
BOA. DH. ŞFR. 93/71, H.01.02.1337/6 Kasım 1918
BOA. DH. ŞFR. 95/135, H. 12.04.1337/15 Ocak 1919
BOA. DH. ŞFR. 98/306, H.25.07.1337/28 Nisan 1919
BOA. DH. ŞFR. 430/56, R.2.4.1330/15 Haziran 1914
BOA. DH. ŞFR. 509/27, 31.11.1331/13 Şubat 1916
BOA. DH. ŞFR. 533/68, R. 15.07.1332/28 Eylül 1916
BOA. DH. ŞFR. 562/40, R. 12.06.1333/12 Ağustos 1917

BOA. DH. ŞFR. 595/10, R. 08.09.1334/ 8 Kasım 1918
BOA. DH. ŞFR. 599/134, R. 25.10.1334/ 25 Aralık 1918
BOA. DH. ŞFR. 601/31, R. 05.11.1334/5 Ocak 1918
BOA. DH. ŞFR. 609/25
BOA. DH. ŞFR. 613/33, R.03.02.1335/3 Nisan 1919
BOA. DH. ŞFR. 616/118, R.24.02.1335/24 Nisan 1919
BOA. HR. SYS. 2101/1, Vesika:1, 4, 10, M. 11.06.1916

2. Belgesel Kaynaklar

Salname-i Vilayet-i Aydın, H.1296/M.1878, Vilayet Basımevi.
Salname-i Vilayet-i Aydın, H.1311/M.1893, Vilayet Basımevi.
Salname-i Vilayet-i Aydın, H.1326/M.1908, Vilayet Basımevi.

Anadolu'da Yunan Zulüm ve Vahşeti (Matbuat Müdüriyet-i Vesaik-i Resmîyeye Müsteniden Kaleme Alınmış Garbi Anadolu'daki Son Yunan Fecayine Aid Risaledir), Matbuat ve İstihbarat Matbaası, Ankara 1338 (Hazırlayan: Mustafa Zahit Öner), Dün Bugün Yarın Yayınları, İstanbul, 2020.

3. Araştırma ve İnceleme Eserler

Ağanoğlu, H.Y. (2001). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Balkanların Makus Talihi: Göç. İstanbul: Kumsaati Yayınları.

Aker, Ş. (1937). 57. Tümen ve Aydın Milli Cidali, C.I. İstanbul: Matbaa-i Askeri.

Aker, Ş. (1937). 57. Tümen ve Aydın Milli Cidali, C.II. İstanbul: Matbaa-i Askeri.

Apak, R. (1990). İstiklal Savaşı'nda Garp Cephesi Nasıl Kuruldu. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Arıkan, Z. (1989). Mütareke ve İşgal Dönemi İzmir Basını (30 Ekim 1918-8 Eylül 1922). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Atnur, E. (2010). Millî Mücadelede Kuvay-ı Milliye, Rum ve Ermeni İlişkileri. Atatürk Dergisi, 1(6), 71-84.

Aydınel, S. (1990). Güneybatı Anadolu'da Kuva-yı Milliye Harekâtı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bayar, C. (1997). Ben de Yazdım, Millî Mücadeleye Giriş, C.V. İstanbul: Sabah Kitapları.

Berber, E. (1997). Sancılı Yıllar: İzmir 1918-1922: Mütareke ve Yunan İşgali Döneminde İzmir Sancağı. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Berber, E. (1999). Yeni Onbinlerin Gölgesinde Bir Sancak: İzmir (30 Ekim 1918-15 Mayıs 1919). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Çağbayır, Y. (1989). Söke. İzmir: Ayma Matbaası.

Çakmak, Z. (2007). İzmir ve Çevresinde Yunan İşgali ve Rum Mezalimi. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Doğtekin, A. (2021). Söke'nin İşgali ve İşgal Döneminde Rum Faaliyetleri", Osmanlı Medeniyeti Araştırmaları Dergisi. 13, 143-168.

Elmacı, M. E. (2007). Sökeli Cafer Efe. G. Güneş (Edt.). Millî Mücadele'de Söke Cephesi ve Önderleri İçinde (s.49-57). Aydın: Aydın İli ve İlçeleri Kültür ve Eğitim Derneği Yayınları.

Genel Kurmay Başkanlığı. (1999). Türk İstiklal Harbi I Mondros Mütarekesi ve Tatbikatı. Ankara: Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.

- Genel Kurmay Başkanlığı. (1994). Türk İstiklal Harbi: II. Cilt, Batı Cephesi, 1. Kısım. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Genel Kurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı. (1999). Türk İstiklal Harbi: II. Cilt, Batı Cephesi, 2. Kısım. Ankara: Gnkur. Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- Gökbel, A. (2005). Millî Mücadele’de Aydın (sadeleştiren: Hüseyin Kuruüzüm). Aydın: Kolalı Matbaası.
- Gökbel, A.-Şölen H. (1936). Aydın İli Tarihi (Eski Zamanlardan Yunan İşgaline Kadar) C.I. Aydın: Ahmet İhsan Basımevi.
- Gökbilgin, M.T. (2018). Millî Mücadele Başlarken (Mondros Mütarekesi’nden Büyük Millet Meclisi’nin Açılmasına). İstanbul: Kronik Yayınları.
- Güler, A. (1988). İşgal Yıllarında Yunan Gizli Teşkilatları. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Gün, İ.-Özdemir, A. (1941). Söke Tarihi ve Coğrafyası. Aydın: CHP Basımevi.
- Güneş, G. (2007). Yunan İşgalinin Söke ve Çevresinde Yarattığı Tahribat. G. Güneş (Edt.). Millî Mücadele’de Söke Cephesi ve Önderleri içinde (s.73-96). Aydın: Aydın İli ve İlçeleri Kültür ve Eğitim Derneği Yayınları.
- Halıcı, Ş. (2009). Millî Mücadele’de Kuşadası ve Söke (1919-1922). İzmir: Yeni Yol Matbaası.
- Hatipoğlu, M. M. (1988). Yunanistan’daki Gelişmelerin ışığında Türk-Yunan İlişkilerinin 101 Yılı (1821-1922). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Jaeschke, G. (2001). Kurtuluş Savaşı ile İlgili İngiliz Belgeleri I. Cumhuriyet Yayınları.
- Karpat, H. K. (2003). Osmanlı Nüfusu (1830-1914) Demografik ve Sosyal Özellikleri. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kaygusuz, B. N. (2002). Bir Roman Gibi. İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayını.
- Kitsikis, D. (1963). Yunan Propagandası. İstanbul: Meydan Neşriyat.
- Köstüklü, N. (1990). Millî Mücadele’de Denizli, Isparta ve Burdur Sancakları. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Mehmetefendioğlu, A. (2007). İşgal Öncesinde ve İşgalde Söke’de Güvenlik. G. Güneş (Edt.). Millî Mücadele’de Söke Cephesi ve Önderleri İçinde (s.29-37). Aydın: Aydın İli ve İlçeleri Kültür ve Eğitim Derneği Yayınları.
- Menteşe, H. (2019). Osmanlı Mebusan Meclisi Reisi Halil Mentese’nin Anıları. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Nakracas, G. (2005). Anadolu ve Rum Göçmenlerin Kökeni. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Ozil, A. (2016). Anadolu Rumları: Osmanlı İmparatorluğu’nun Son Döneminde Millet Sistemini Yeniden Düşünmek. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Öktem, H. R. (1991). Mütareke ve İşgal Anıları (Haz: Zeki Arıkan). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Özdemir, M. (2007). I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı Devleti Tarafından gerçekleştirilen Rum Tehciri”, ÇTTAD, VI/14, 27-40.
- Parlak, T. (1982). İşgalden Kurtuluşa I Yunan Ege’ye Nasıl Geldi (İlk Günler). İzmir: İzmir Sosyal Hizmetler Vakfı Kültür Yayınları.
- Sarı, M.-Şimşek, M. (2014). Millî Mücadele Yıllarında Aydın Sancağında Gayr-i Müslimlerin Faaliyetleri. Büyük Taarruzun 90. Yılında Uluslararası Millî Mücadele ve Zafer Yolu Sempozyumu. 2-4 Ekim 2012. Uşak. 2014. ss. 959-985.

- Serçe, E. (1998). İzmir ve Çevresi Nüfus İstatistiği 1917. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Smith, M. L. (1978). Anadolu Üzerindeki Göz (İonian Vision). İstanbul: Hür Yayın ve Ticaret Aş.
- Sofuoğlu, A. (1994). Kuvayı Milliye Döneminde Kuzeybatı Anadolu (1919-1921). Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Sonyel, R. S. (2001). Hıristiyan Azınlıklar ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Dönemi. Yeni Türkiye, S.38, 687-691.
- Sotiriou, D. (1996). Benden Selam Söyle Anadolu'ya. İstanbul: Alan Yayınları.
- Söylemezoğlu, G. K. (1939). Başımıza Gelenler, Yakın Bir Mazinin Hatıraları, Mondros'tan Mudanya'ya. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- Sürgevil, S. (2009). II. Meşrutiyet Döneminde İzmir. İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayını.
- Şemsettin S. (1996). Kamusu'l Alam, C.4. Ankara: Kaşgar Neşriyat.
- Taçalan, N. (1981). Ege'de Kurtuluş Savaşı Başlarken. İstanbul: Hür Yayın.
- Tansel, S. (1991). Mondros'tan Mudanya'ya Kadar, C.I. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tekeli, İ.-İlkin S. (1989). Ege'deki Sivil Direnişten Kurtuluş Savaşı'na Geçerken Uşak Heyet-i Merkeziyesi ve İbrahim (Tahtakılıç) Bey. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tekir, S. (2019). Yunan İşgali Öncesinde İzmir ve Çevresinde Rum Faaliyetleri. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, XIX/ Özel Sayı: İzmir'in İşgali, 29-61.
- Turan, M. (2006). Yunan Mezalimi (İzmir, Aydın, Manisa, Denizli 1919-1923). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Turan, M. (1990). İzmir'in İşgalinden Önce Anadolu'da Rum Taşkınlıkları ve Tedbirler. Atatürk Yolu Dergisi, 2/6, 349-361.
- Türkmen, Z. (2010). Devlet Merkezine Gönderilen Raporlara Göre Batı Anadolu'da Yunan Mezalimi. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Umar, B. (1974). İzmir'de Yunanlıların Son Günleri, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1974.
- Us, A. (1964). Gördüklerim Duyduklarım Duygularım (Meşrutiyet ve Cumhuriyet Devirlerine Ait Hatıralar ve Tetkikler). İstanbul: Vakit Matbaası.
- Ülker, N. (1990). Mondros Mütarekesi Döneminde Aydın Vilayetinin Nüfusuna Dair Bir Belge. Tarih İncelemeleri Dergisi, C.V, 35-36.
- Yetkin, S. (2003). Ege'de Eşkıyalar. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Extended Summary

Purpose and Significance:

The main purpose of this study is to reveal the changes in the attitudes and behaviors of the Greeks in the period from the First World War to the occupation of İzmir, and the Greek activities that took place in and around the town of Söke. Especially Samos Island, which is just across Söke, has become the home of the Greeks who carry out such activities. The Greeks living in Söke and coming from the surrounding islands, while trying to bring the region under Greek rule, also did not hesitate to cooperate with the hostile states for this purpose. These; In addition to espionage, they also engaged in activities such as supporting the desertions of the conscripted Greeks, forming revolutionary committees and gangs, gathering intelligence, propaganda and sabotage. As a result of the murders they committed by merging with the local Greek gangs, they did not only cause loss of life, but also usurped the belongings and animals of the Muslim Turks by engaging in robbery and looting activities. The Aegean Islands, located across Anatolian lands, pose a significant threat and danger today as it was yesterday. The article also aims to draw attention to this danger once again by mentioning the Greek and Greek activities in the Aegean islands during the period we examined.

Methodology:

General screening method was used in this study. While discussing the Greek activities from the First World War to the occupation of İzmir, primary sources, especially the Presidency Ottoman Archive documents, were used as much as possible. Documents from many funds of the Presidential Ottoman Archive have been examined. Catalog searches were made in the Archives of the Republic Archive and the Turkish Revolution History Institute (TİTE), but the documents that could be related to our subject could not be found. Apart from the Ottoman archive documents, memoirs, copyright and research works covering the historical period in question were also used. Although the subject we have examined has been discussed in some copyrighted works, this way of handling is partial and not holistic and comprehensive as we have included in our study. In addition, in these studies, the Military Archive of the General Staff was mostly used, and the documents of the Ottoman Archive were either never applied for or partially included in some studies. In this respect, the article is a first in terms of both its comprehensiveness and the sources it deals with, as well as the historical process we have examined.

Results, discussion and conclusion:

As seen in all parts of the Ottoman country, non-Muslims benefited from all the facilities of the state, took part in almost every level of the administrative mechanism, and played a very active role in economic life in Aydın sanjak and Söke, a district of this sanjak. Considering that they are represented in local administrations, it can be easily said that the Greeks lived a peaceful life in Söke in social and economic terms. According to the information we have obtained from the Aydın Province Annuals, in Söke district, just as it was seen in 1878, in 1908, especially the mayor, in each of the administrative duties such as the district administrative council, the deavi council and the municipal council, together with Muslims, non-Muslim officials, especially the Greeks, were assigned. appears to have done. For example, in 1908, the mayor of the district was Rum Kalanço Efendi. The Greeks were richer and more advanced than the Turks in Söke, as well as throughout the region. For this reason, there was a great increase in the number of Greeks in the Aegean after a while, and these increases resulted in their demographic overtaking the Turks, as seen, for example, in the city center of İzmir. During the period we examined, the majority of the population in Söke was composed of the Muslim people, while the Greeks took the second place. However, the place where the Greek population was most concentrated in Aydın sanjak was Söke district. For example, at the beginning of 1919, 21,765 people of the population of the district were Muslims, while the number of Greeks was 16,059 with 42.2%. This number was almost close to the proportion of the Muslim population in the district.

Söke and its environs were exposed to the attacks of Greek gangs, especially from Samos and operating in cooperation with the local Greeks. Those who carried out these attacks were the fugitive Greeks who fled from Söke during the Balkan Wars and the World War, and cooperated with the enemy against the Ottomans. Greek bandits coming from the Aegean islands, especially Samos Island, united with the local Greeks and attacked the villages of Söke, raided the police stations, seized weapons and ammunition, and robbed the property of the local people by committing murders. In the process after the signing of the armistice, the local Greeks of Söke, who heard that the Greeks would come to İzmir, not only decorated all sides with Greek flags, but also complained to both the representatives of the Entente Powers and the Greek Government with false and slanderous news that the Turks would attempt a massacre.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sorunlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Social Studies Teachers' Views About Global Issues

Kasım Yiğit¹, Hilmi Demirkaya²

MAKALE BİLGİSİ

Araştırma Makalesi Research Article

¹ Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
kasim70_70@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1684-4534

Sorumlu yazar/Corresponding author:

² Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
hilmi.demirkaya@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4456-580X

Başvuru/Submitted : 22 Mart 2022
Kabul/Accepted : 25 Mayıs 2022

DOI: 10.20860/ijoses.1091561

Atıf/Citation:

Yiğit, K; Demirkaya, H. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sorunlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(2022): 24-43.

Öz

Dünya toplumunu ve çevreyi olumsuz olarak etkileyen çevre sorunları, siyasi krizler, sosyal sorunlar ve ekonomik krizlere küresel sorun adı verilir. İnsanlığı tehdit eden küresel sorunların sayısı her geçen gün artmakta ve acil önlemler alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunları algılama biçimlerini ve sosyal bilgiler öğretim programına yönelik önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunları; çok boyutlu, insan hayatını tehdit eden sorunlar, tüm insanlığı tehdit eden sorunlar, ozon tabakasının delinmesi, çevre sorunu ve tükenbilir enerji kaynaklarının tükenmesi olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunları ayrıca; ozon tabakasının delinmesi, sağlık sorunları, çevre sorunları, su kirliliği, savaşlar ve küresel ısınma olarak algıladıkları belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri küresel sorunların çözümüne yönelik olarak 19 tane kuruluşun ismini yazmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Dünya'da ve Türkiye'de etkili olan küresel sorunları; savaşlar, ırkçılık, iklim değişikliği, küresel ısınma, gıda sorunları, çevre sorunları, nesli tükenen hayvanlar, ozon tabakasının delinmesi, enerji kaynaklarının tükenmesi, sağlık sorunları ve aşırı nüfuslanma olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin insanları küresel sorunlara karşı bilinçlendirme konusunda; bilinçlendirme, geri dönüşüm, medya kullanımı, küresel sorunlarla mücadele için ayrılan paranın artırılması, canlı örnekler, devlet politikası haline getirilmesi, proje teşvikleri, ders kitaplarına konulması, TV programları-belgeseller-filmler yapılması ve sivil toplum örgütlerinin daha işlevli hale getirilmesi şeklinde önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunları önleme konusunda; geri dönüşüme kazandırma, eğitim vererek duyarlı hale getirme ve bilinçlendirme, sosyal medyadan destekleme, çevreyi kirliletmekten kaçınma, tükenbilir enerji kaynaklarının tasarruflu kullanılması, öğrencilere örnek olma, sivil toplum kuruluşlarına üye olma ve aktif rol alınabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen, Küresel Sorunlar, Öğretim Programı.

Abstract

Environmental problems, political crises, social problems and economic crises that negatively affect the world society and the environment are called global problems. The number of global problems that threaten humanity is increasing day by day, making it necessary to take urgent measures. The aim of this research is to reveal the ways in which social studies teachers perceive global problems and suggestions for social studies curriculum. The research is designed according to the case study research design of qualitative research methods. According to the findings of the study; global problems of social studies teachers; the problems that threaten human life, the problems that threaten all humanity, ozone layer perforation, environmental problem and depletion of exhaustible energy sources have emerged. Global problems of social studies teachers; ozone layer perforation, health problems, environmental problems, water pollution, wars and global warming were perceived as perceived. Social studies teachers have written the names of 19 organizations to solve global problems. Global issues in Turkey and World; wars, racism, climate change, global warming, food problems, environmental problems, endangered animals, ozone depletion, energy resources depletion, health problems and overpopulation were identified. Social studies teachers to raise awareness of global problems; awareness raising, recycling, media use, increasing money allocated to tackle global problems, making live examples, making government policy, project incentives, putting into textbooks, making TV programs, documentaries and films and making civil society organizations more functional. Social studies teachers to prevent global problems; recycling, training, sensitizing and raising awareness, social media, avoiding the environment, avoiding the use of consumable energy sources, exemplifying students, becoming members of non-governmental organizations and taking an active role.

Keywords: Social Studies, Teacher, Global Issues, Perception, Curriculum.

* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazara ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Küreselleşme, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde ortaya çıkan değişmelerle birlikte gelişim gösteren ve insanlığın daha fazla buluşmasını sağlayan bir olgudur (Baygül, 2020). Küreselleşme süreciyle diğer bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanı da büyük ölçüde etkilenmiştir. Yaşanan gelişmelere paralel olarak eğitim sistemlerinin kendilerini sürekli geliştirme ve gelişmelere uyum sağlama mecburiyeti, geçmiş dönemlere kıyasla daha çok hissedilmektedir (Uslu Çetin, 2015). Eğitimin iyileştirilmesi yoluyla tüm dünyayı ilgilendiren konularda bilinçli, yaşanmakta olan sorunların çözümüne katkı sunacak ve yenilerinin meydana gelmesini engelleyecek bilgi, tutum, beceri, şahsi ve toplumsal görev ve sorumluluklara sahip dünya vatandaşı yetiştirme amacı güdülmektedir (Demirkaya, 2016).

Genel olarak küreselleşme, ekonomik, ulusal kültürel ve politik bir takım ulus devlet üstü bir koalisyonun kaynaşması olarak ifade edilebilmektedir. Küreselleşme kavramının kapsamında ülkeler arasındaki sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerin gelişmesi ve yaygın hale gelmesi, temelinde ideolojik ayrımların yer aldığı kutuplaşmaların çözüme ulaştırılması, farklı kültürlerin inanç ve beklentilerinin iyi bir şekilde tanınması ve sermaye hareketliliğinin artması olguları bulunmaktadır. Küreselleşme sürecine paralel olarak dünya çapında bazı problemlerle karşılaşmıştır. Küreselleşme süreci, ekolojik anlamda bozulmaya yol açarken, toplumsal anlamda çatışmaların ve dengesizliklerin yaşanmasına neden olmuştur (Kan, 2009).

Küreselleşme süreciyle birlikte, önceki dönemlere kıyasla çok daha fazla problemle karşılaşmaktadır. Küresel problemleri evrensel bir bakış açısıyla değerlendirebilen ve ön yargılardan uzak olan duyarlı vatandaşların yetiştirilmesine büyük ölçüde gereksinim duyulmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesini sağlamayı amaçlayan bir ders olmakta ve bu çerçevede küresel sorunların eğitimine son derece önem vermektedir (Özpinar ve Şimşek, 2003). Sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm üretebilen ve etkili kararlar alabilen “iyi vatandaş” yetiştirme de yer almaktadır.

Vatandaşların evrensel değerleri benimseyerek yetiştirilmesi son derece önemlidir. Bu amaç doğrultusunda, Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında ulusal ve evrensel değerler ifade edilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). 14.09.1973 tarihli ve 1739 sayılı kanun çerçevesinde yer alan sistemde, genç nesillerin eğitiminin ulusal ve evrensel amaçlara göre yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Söz konusu kanunda ulusal ve evrensel amaçlar şöyle ifade edilmektedir; Ulusal amaçlar; “Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirmek”tir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1995, m.1). Evrensel amaçlar ise; “Beden, zihin, ahlak ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı, verimli kişiler ile bunların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak ve bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”tir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1995).

Artık küresel konuların eğitime daha fazla ağırlık verilmekte ve bu konular gündemde sıklıkla yer almaktadır. Zira bireyler yaşadıkları topluma yabancılaşmamak için sosyal, siyasi ve ekonomik alanlarda yoğun bir şekilde ortaya çıkan küresel değişimlere uyum sağlamak mecburiyetindedirler. İlgili kanun çerçevesinde belirtildiği üzere Türk eğitim sisteminde ulusal karakterin üzerine evrensel karakterin inşa edilmesi öngörülmüştür. Vatandaşları evrensel karaktere sahip olarak yetiştirme ise küresel eğitimle mümkün olabilmektedir. Küresel eğitim kapsamında yer alan küresel sorunların öğretilmesi hususu da, içinde bulunulan dünyaya karşı daha sorumlu eylemlerde bulunmaya katkı sağlar (Savaşlar, 2007).

Son yıllarda küresel sorunların öğretilmesi aşamasında, “etkili vatandaşlık” kavramı önem arz eden bir konu olarak dünya literatüründe yerini almıştır. Etkili vatandaş, ortaya çıkan değişimlerin ve gelişmelerin farkında olan ve bunlara katkı sağlayan vatandaşlar olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda “etkili vatandaşların” yetiştirilmesi amacıyla sosyal bilgiler programlarında gereken çalışmalar yürütülmelidir (Shaver, 1984).

Sosyal bilgiler programında “etkili vatandaşlık” kavramı üç boyut çerçevesinde ele alınabilmektedir. Bu boyutlar davranış becerisi, mantıklı olma ve sosyal farkındalık olarak ifade edilmektedir. Söz konusu nitelikler, vatandaşların demokratik bir toplum içerisinde üstlendikleri roller kolayca oynamalarını sağlayan davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle “etkili vatandaş”, doğası gereği sahip olduğu hakları ile anayasal haklarının farkında olarak toplumsal gelişmeye katkı sağlayabilecek ve toplumdaki diğer vatandaşların haklarını korumaya yönelik bir görev üstlenmiş olacaktır (Martorella, Beal ve Bolick, 2002).

Öte yandan öğretmenler küresel bilincin gelişmesi hususunda önemli görevler üstlenmektedirler (Akhan ve Kaymak, 2021). Bu bilincin oluşması açısından öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri süresince aldıkları dersler de büyük ölçüde önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler lisans programlarında, küresel konular ve sorunlar farklı derslerin içeriğine dahil olmaktadır. Bu konular aynı zamanda öğretmen adaylarının “küresel vatandaşlık” bilincinin gelişmesi ve dünya genelinde ortaya çıkan problemlere duyarsız kalmamaları açısından da önem taşıdığı ifade edilebilir.

Dünyanın uluslararası anlayışa yönelmesini sağlayan birtakım önemli gelişmeler bulunmaktadır. Söz konusu önemli gelişmeleri inşa etmede ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde küresel eğitime büyük ölçüde gereksinim duyulmaktadır.

Üniversite ve öğretmen eğitimi hususunda öncelik küresel ve uluslararası eğitime verilmelidir. Bu hususlar, bireylerin mevcut sınırları ve kültürel farklılıkları aşamasında 20. yüzyıl için eğitimsel zorunluluklar olarak nitelendirilmektedir. Böylece öğrencilerin bilgi, beceri ve deneyim kazanarak daha etkili katılımcılar olması sağlanabilmektedir (Merryfield, 1994).

Geleceğin katılımcı ve etkili vatandaşlarını yetiştirme hususunda, küresel eğitim ve onun ayrılmaz bir parçası niteliğinde olan küresel sorunların öğretiminin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. İlköğretim sosyal bilgiler programında küresel konulara yer verilmesinin yanı sıra öğrencilerin ulusal ve evrensel amaçlar çerçevesinde yetiştirilmesi gerektirmektedir. Öğretmenler küresel konuların eğitiminde önem arz eden görevler üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının da bu konulara yönelik bilgi, beceri ve duyarlılığa sahip olmaları son derece önemlidir.

Türkiye’de küresel sorunlara yönelik oldukça az sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar içerisinde doğrudan sosyal bilgiler dersi öğretmen ya da öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuş bir araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla çalışmanın sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülmesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik olarak yürütülen bu araştırmanın, ilköğretim ve üniversite düzeyinde program geliştirme çalışmalarına büyük ölçüde katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte elde edilen araştırma bulgularının yürütülecek olan yeni araştırmalar için yönlendirici olabileceği de düşünülmektedir (Shaver, 1984). Yukarıda belirtilen görüşler doğrultusunda bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunları algılama biçimlerinin tespit edilmesi ve bu sorunlar temelinde sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara yönelik algıları ve sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara ilişkin algıları ve sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik önerileri nelerdir?” olarak oluşturulmuştur.

Araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorun algıları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara yönelik farkındalık düzeyleri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanı kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara ilişkin algılarının araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Durum çalışması, değerlendirme süreci başta olmak üzere birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, eylemi, olayı, programı, süreci ve bir ya da daha fazla kişiyi derinlemesine irdelediği bir araştırma desendir. Araştırmacı ya da araştırmacıların uzun bir zaman diliminde çeşitli veri toplama yolları kullandıkları durumlar ilgili eylem ve zamanla sınırlıdır (Creswell, 2013). Durum çalışması gerçek hayatın güncel bağlam ve ortamdaki bir durumun incelenmesini öngörür. Çalışmada halen işlemekte olan bir sürecin mevcut durumu ele alınarak, ortamdaki kişilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye gidilir (Yin, 2009; Sarılarhamamı ve Demirkaya, 2021).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya'nın (Türkiye) Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı ilçelerinde özel ve devlet okullarında görev yapan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen 17 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçüt olarak; sosyal bilgiler öğretmeni olması ve devlet ya da özel kurumda çalışması belirlenmiştir.

Nitel çalışmada amaçlı örneklem, Patton'a (1987) göre “zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durumla, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.” Patton'a göre (1987) “amaçlı örnekleme maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın en azından iki yararı vardır: (1) örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve (2) büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların derinliğinin ortaya çıkarılması” (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.119). Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturabilir ya da önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016)

Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Özellikleri

Katılımcıların 7'sini kadın 11'ini ise erkek öğretmen olmak üzere 17 katılımcı oluşturulmuştur. Katılımcılardan 8'ini sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu, 6'sını tarih bölümü veya tarih öğretmenliği mezunu, 3'ünü coğrafya bölümü veya coğrafya öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerden 12 kişi 12 yıl ve üzeri mesleki deneyime, 1 tanesi 8-12 yıl arası deneyime, 2 öğretmen 4-7 yıl arası deneyime, 2 öğretmende 0-3 yıl arası mesleki deneyime sahiptir.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada verilere nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle ulaşılmıştır. Çalışmada verileri toplamak amacıyla “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sorunları Algılama biçimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim programına yönelik önerileri “Görüşme formu” hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikli olarak sosyal bilgiler dersi 5. 6. 7. sınıf kazanımlarından yararlanılmış ve ek olarak görüşme formunda yer alabilecek olası sorulara da yer verilmiştir. Daha önce hazırlanan görüşme formları da incelenerek görüşme formu taslağı hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu taslağı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan eğitim programları ve öğretimi alan uzmanına, ölçme değerlendirme uzmanına, sosyal bilgiler öğretimi alan uzmanına ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Form alınan görüşler doğrultusunda düzenlenip geliştirilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanmasında sosyal bilgiler ders öğretim programında yer alan kazanımlardan faydalanılmıştır. Alan uzmanlarının ve ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiştir.

Görüşme formunun uygulanacağı okullara araştırmacı tarafından gidilerek öncelikle okul yöneticilerinden görüşme formunun öğretmenlere uygulanabilmesi için izin alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı

aktarıldıktan sonra elde edilen sonuçlarının nasıl kullanılacağına ve gizlilik ilkesine ilişkin bilgi verilmiştir. Gönüllülük ilkesi göz önünde tutularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesi sürecinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analizde, katılımcının görüşlerini etkileyici bir şekilde sunmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Bu bölümde, araştırma amacı doğrultusunda nitel bulgulara yer verilmiştir. Bulgularda birbirini destekleyen veya farklılık gösteren yönler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Küresel Sorun Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 1. soruda: “Küresel sorun nedir?” verdikleri cevapların analizi sonucunda 6 farklı tanımlama kategorisi ortaya çıkmıştır. Oluşan kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşleri şöyledir:

4.1.a. Küresel sorunlar çok boyutludur (K2)

K2: Sonuçları tüm dünyayı etkileyen değiştiren sorunlardır. Küresel sorunlar çok boyutludur. Sebepleri ve sonuçları tüm insanları yakından ilgilendirir.

4.1.b. Hayatımızı tehdit eden problemler (K3)

K3: Tüm dünyayı ilgilendiren ortak sorunlar ve hayatımızı tehdit eden problemlerdir.

4.1.c. Tüm insanlığı tehdit eden sorunlardır (K4,K5,K7,K9,K10,K11,K12,K13,K14,K16,K17)

K4: Yeryüzünde yaşayan insanların tümünü ilgilendiren sorunlardır.

K5: Tüm dünyayı ilgilendiren çevreye zarar veren coğrafi sorundur.

K7: Tüm dünyayı (insan ve canlı) ilgilendiren sorunlardır.

4.1.d. Ozon tabakasının delinmesi (K6)

K6: Sera gazlarının atmosferde sıcaklığı arttırması diyebiliriz.

4.1.e. Çevre sorunu (K8)

K8: Çevre sorunudur.

4.1.f. Fosil enerji kaynaklarının tükenmesi (K15)

4.2. Öğretmen Görüşmelerine Göre Küresel Sorunların Yol Açabileceği Olaylar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 2. soruda: “Küresel sorunlara bağlı olarak gerçekleşebilecek olaylar nelerdir?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 5 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategorilere ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bulgular şöyledir:

4.2.a. Ozon tabakasının delinmesi (K1)

K1: Ozon tabakasının delinmesi sonucu dünyanın güneşin zararlı ışınlarına maruz kalması

4.2.b. Sağlık sorunları

4.2.b.1. Bulaşıcı hastalıklar (K2, K14)

K2: Küresel sorunların sonuçları tüm dünyayı etkileyeceği için sorunlar insanlar üzerinde etkili sonuçlar bırakabilir. Sağlık sorunları, bulaşıcı hastalıklar, çevre sorunları, savaşlar, iç çatışmalar, uluslararası terör örgütleri gibi.

K14: Çevre felaketleri doğal yaşamı bozacak salgınlar, bulaşıcı hastalıklar, terörizm

4.2.b.2. Solunum hastalıkları (K3)

K3: Aşırı ısınma, birçok solunum hastalıkları, seller, nesli tükenen hayvanlar

4.2.c. Çevre sorunları

4.2.c.1. Seller (K3, K4, K7)

K3: Aşırı ısınma, birçok solunum hastalıkları, seller, nesli tükenen hayvanlar

K4: Su kirliliği, hava kirliliği, iklim değişiklikleri, küresel ısınma.

K7: Çevre sorunları, politik-siyasal çatışmalar.

4.2.c.2. Su kirliliği (K4, K9)

K4: Su kirliliği, hava kirliliği, iklim değişiklikleri, küresel ısınma.

K9: Su sıkıntısı (içilebilir), çevre kirliliğine bağlı hastalıklar, bazı canlı türlerinin yok olması, aşırı sıcaklık, aşırı soğukluk, kuraklık, tarımda sorun, beslenme vb.

4.2.c.3. Hava kirliliği (K4, K10, K11)

K4: Su kirliliği, hava kirliliği, iklim değişiklikleri, küresel ısınma.

K10: Buzulların erimesi, bazı canlı türlerinin yok olması, gıda yetersizliği, çevre kirliliği vb.

K11: Küresel ısınma, çevre kirliliği, terör, savaşlar, kıtlıklar, doğal afetler, kimyasal katkı maddeleri, gıdaların yol açtığı hastalıklar.

4.2.d. Savaşlar (K7,K11,K12,K13,K14,K16,K17)

K7: Çevre sorunları, politik-siyasal çatışmalar.

4.2.d.1. İç çatışmalar

4.2.d.2. Uluslararası terör

4.2.d.3. İç ve dış göçler (K12)

K12: Tüm dünyanın, insanlığın olumsuz etkilenmesi, doğal afetler, savaşlar, açlık, göçler, kutuplaşma.

4.2.e. Küresel ısınma (K3,K4,K6,K11,K15,K17)

4.2.e.1. Nesli tükenen hayvanlar (K3, K8, K9, K10)

K3: Aşırı ısınma, birçok solunum hastalıkları, seller, nesli tükenen hayvanlar

K8: İklim değişiklikleri, susuzluk, çölleşme, toplu göçler, bitki ve hayvan türlerinde azalma, kitlesel kayıplar.

K9: Su sıkıntısı (içilebilir), çevre kirliliğine bağlı hastalıklar, bazı canlı türlerinin yok olması, aşırı sıcaklık, aşırı soğukluk, kuraklık, tarımda sorun, beslenme vb.

K10: Buzulların erimesi, bazı canlı türlerinin yok olması, gıda yetersizliği, çevre kirliliği.

4.2.e.2. Doğal afetler (K5, K7, K8, K11, K12, K15, K16)

K5: Doğal afetler, buzulların erimesi, ekstrem olaylar, kuraklık.

K7: *Çevre sorunları, politik-siyasal çatışmalar.*

K15: *Mevsimlerin değişimi, iklim değişimi, kasırgalar, seller, kuraklık, çölleşme, buzulların erimesi sonucu bazı alanların su altında kalması, buzullarda yaşayan canlı florasının yok olması.*

4.2.e.3. İklim değişikliği (K9, K15)

K9: *Su sıkıntısı (içilebilir), çevre kirliliğine bağlı hastalıklar, bazı canlı türlerinin yok olması, aşırı sıcaklık, aşırı soğukluk, kuraklık, tarımda sorun, beslenme vb.*

K15: *Mevsimlerin değişimi, iklim değişimi, kasırgalar, seller, kuraklık, çölleşme, buzulların erimesi sonucu bazı alanların su altında kalması, buzullarda yaşayan canlı florasının yok olması.*

4.2.e.4. Gıda sorunları (K10, K11, K12, K16)

K10: *Buzulların erimesi, bazı canlı türlerinin yok olması, gıda yetersizliği, çevre kirliliği.*

K11: *Küresel ısınma, çevre kirliliği, terör, savaşlar, kıtlıklar, doğal afetler, kimyasal katkı maddeleri, gıdaların yol açtığı hastalıklar.*

4.3. Öğretmen Görüşmelerine Göre Küresel Sorunların Çözümü İçin Çalışan Uluslararası Kuruluşlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 3. soruda: “Küresel sorunların çözümü için oluşturulmuş uluslararası kuruluşlar nelerdir?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda sadece 1 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategori ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.3.a. Dernek ya da Vakıflar

4.3.a.1. Greenpeace (K1,K2,K4,K9,K10,K11,K13,K14,K15,K,16K17)

4.3.a.2. Doğal hayatı koruma derneği (DHKD) (K1, K4, K15, K17)

4.3.a.3. Dünya doğayı koruma vakfı (WWF) (K1, K10, K13, K15)

4.3.a.4. TEMA (K3, K14, K15)

4.3.a.5. Dünya kuşları koruma örgütü (K4, K17)

4.3.a.6. Gıda ve tarım örgütü (FAO) (K9, K10)

4.3.a.7. Turmepa (K14)

4.3.a.8. ÇEVKO (K3)

4.3.a.9. WHO (K11, K13)

4.3.a.10. İLO (K11)

4.3.b. Resmî Kurumlar

4.3.b.1. Birleşmiş Milletler (BM) (K2, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K16)

4.3.b.2. UNİCEF (K2, K9, K10, K12, K13, K16)

4.3.b.3. UNESCO (K11, K16)

4.3.b.4. Kızılay (K2)

4.3.b.5. Kızıllaç (K2, K9)

4.3.b.6. AHİM (K12)

4.3.b.7. Uluslararası doğayı koruma birliği (UCN) (K17),

4. 3.c. Anlaşmalar

4.3.c.1. Kyoto protokolü (K3, K8, K17)

4.3.c.2. Stockholm Sözleşmesi (K3, K17)

4.4. Öğretmen Görüşmelerine Göre Dünya’da ve Türkiye’de Etkili Olan Küresel Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 4. soruda: “Dünya’da ve Türkiye’de etkili olan küresel sorunlar nelerdir?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 11 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.4.a. Savaşlar (K1,K4,K9,K10,K11,K17)

4.4.a.1. Silahlanma (K2, K10)

K2: *Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.*

K10: Erozyon, sel, terör, savaş

4.4.a.2. Terör olayları (K2, K9, K10, K11, K14)

K2: *Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.*

K9: Terör, savaş, sel, yangın, erozyon

K10: Erozyon, sel, terör, savaş.

4.4.a.3. İç ve dış göçler (K12, K13)

K12: *İklim değişiklikleri. Savaşlar, ırkçılık, açlık, doğanın tahrip edilmesi, göçler*

K13: *Kuraklık, küresel ısınma, göçler ve mülteci sorunu*

4.4.a.4. Mülteci sorunu (K13)

K13: *Kuraklık, küresel ısınma, göçler ve mülteci sorunu.*

4.4.b. Irkçılık (K12,K16)

4.4.c. İklim değişikliği (K1,K2,K3,K6,K11,K14,K15)

4.4.c.1. Doğal dengenin bozulması (K2, K16, K17)

K2: *Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.*

K16: *Tarım alanlarının verimsiz kullanımı, iklim dengesinin değişmesi, su kaynaklarının azalması ve kirlenmesi, mezhepsel ve ırkçı söylemlerin artmaya başlaması.*

K17: *Küresel ısınma, virüsler, savaşlar, hava ve çevre kirliliği, nesli tükenen hayvanların yok olması, ekosistem bozulması.*

4.4.c.2 Sıcaklığın artması (K6)

K6: *Sıcaklıkların artması, mevsimlerin belirginleşmemesi, buzulların erimesi.*

4.4.c.3 Mevsimsel farklılıkların azalması (K6)

K6: *Sıcaklıkların artması, mevsimlerin belirginleşmemesi, buzulların erimesi.*

4.4.d. Küresel ısınma (K2,K3,K4,K11,K13,K14,K15)

K2: Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.

K14: İklim değişikliği, küresel ısınma, obezite

4.4.d.1. Buzulların erimesi (K5)

K5: Aşırı sel, kuraklık.

4.4.e. Gıda sorunları (K2,K4,K11)

K2: Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.

K11: Terör, küresel ısınma, çevre kirliliği, işsizlik, nüfus artışı, açlık, salgın hastalıklar.

4.4.e.1. Açlık (K2, K11, K12)

K2: Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.

K11: Terör, küresel ısınma, çevre kirliliği, işsizlik, nüfus artışı, açlık, salgın hastalıklar.

4.4.e.2. Kıtık (K4)

K4: Küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi, savaşlar, kıtlık, enerji kaynaklarının tükenmesi, salgın hastalıklar, savaşlar, terörizm.

4.4.e.3. Obezite (K14)

K14: İklim değişikliği, küresel ısınma, obezite.

4.4.f. Çevre sorunları (K2,K5,K7,K8,K11,K12)

K2: Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.

K8: Çevre sorunu diye düşünüyorum.

4.4.f.1. Ormanların yok olması (K2)

K2: Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.

4.4.f.2. Çevre kirliliği (K2, K11)

K2: Küresel ısınma, ormanların aşırı tahribi, çevre kirliliği, nükleer santraller, silahlanma, terör olayları, iklim değişikliği, doğal dengenin bozulması, kuraklık, açlık gibi sorunlardır.

4.4.f.3. Nükleer santrallere bağlı kirlilik (K2)

4.4.f.4. Seller (K5, K9, K10)

4.4.f.5. Kuraklık (K5, K13)

4.4.f.6. Erozyon (K9, K10)

4.4.f.7. Su kirliliği (K16)

4.4.f.8. Hava kirliliği (K17)

4.4.g. Nesli tükenen hayvanlar (K3,K17)

4.4.g.1. Kutup hayvanları

4.4.h. Ozon tabakasının delinmesi (K4)

4.4.1. Enerji kaynaklarının tükenmesi (K4)

4.4.i. Sağlık sorunları (K4,K11)

4.4.i.1 Virüs (K17)

4.4.j. Aşırı nüfus (K11)

4.4.j.1. İşsizlik (K11)

4.5. Öğretmen Görüşmelerine Göre Küresel sorunların Gelecek Nesillere Muhtemel Etkileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 5. soruda: “Küresel sorunlar gelecek nesilleri nasıl etkileyecek?”(olumlu veya olumsuz) verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 11 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.5.a. Bu konuda olumlu düşünce yok.

4.5.b. Olumsuz (K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K9,K10,K11,K12,K13,K14,K15,K16,K17).

K2: Küresel sorunlar çözülmezse, kaynaklar bilinçsiz ve israf edilerek kullanılmaya bu şekilde devam edilirse dünyada savaşlar ve çatışmalar yaşanır, salgın hastalıklar ve toplu ölümler olabilir.

K:4 Her şey bizim elimizde şu durumda olumsuz etkileyecek ve neslimize yaşanabilir dünya bırakamayacağız. Geleceği tayin edip bazı şeyleri kurtarabiliriz.

K11: Güvensiz ortam, açlık, hastalıklar, işsizlik, insanların psikolojisi bozacak, insanların tahammül sınırı yok olacak, beklentisiz, amaçsız, başıboş bir nesil olacak bu da ülkelerin parçalanması ve yok olması demektir.

4.6. Öğretmen Görüşmelerine Göre Küresel Sorunlara Karşı Bilinçli İnsanlar oluşturmak İçin Yapılabilecek Faaliyetler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 6. soruda: “İnsanları küresel sorunlara karşı bilinçlendirmek için neler yapılabilir?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 10 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.6.a. Bilinçlendirme arttırılmalı (K1,K3,K5,K9,K10,K11,K13,K15,K16)

K1: Kitle iletişim araçlarında insanları bilgilendirici yayınlar yapılması ve okullarda gelecek nesilleri bu konu hakkında ders verilmesi gerekir.

K3: Halk bilinçlendirilmeli, geri dönüşüm arttırılmalı.

4.6.b. Geri dönüşüm arttırılmalı (K3)

4.6.c. Medya daha sık kullanılmalı (K4,K8,K9,K10)

4.6.d. Küresel sorunlarla mücadele için ayrılan para arttırılmalı (K2)

4.6.e. Canlı örnekler gösterilmeli (K5)

4.6.f. Devlet politikası haline getirilmeli (K6)

4.6.g. Projeler yapılması için teşvik edilmeli (K11)

4.6.h. Ders kitaplarına konulmalı (K4,K12,K14)

4.6.i. TV programları, Belgeseller, filmler yapılmalı (K12, K17)

4.6.i. Sivil toplum örgütleri daha işlevli hale getirilmeli (K13)

4.7. Öğretmenlerin Küresel Sorunlara Karşı Duyarlılıkları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 7. soruda: “Küresel sorunlara karşı duyarlı mısınız? Niçin?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda sadece bir temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategori ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.7.a. Tüm katılımcılar (17 kişi) küresel sorunlara karşı duyarlı oldukları cevabını vermiştir.

K1: *Duyarlıyım çünkü dünyanın parçasıyım*

K6: *Evet çocuğumu ve gelecek nesilleri düşünüyorum.*

K9: *Duyarlıyım bütün canlı varlıkları için tehdit oluşturuyor. Güzel bir çevrede ve dünyada yaşamak istiyorum*

4.8. Küresel Sorunları Önlemek İçin Yapılabilecek Faaliyetler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 8. soruda: “Küresel sorunları önlemek adına bireysel veya grup olarak neler yapıyorsunuz?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 7 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.8.a. Geri dönüşüme kazandırmak (K2,K9,K10)

4.8.a.1. Kağıt atığı (K1, K10)

4.8.a.4. Çöpleri ayrıştırmak (K12)

4.8.b. Eğitim vererek duyarlı hale getirmek ve bilinçlendirmek (K2,K4,K6,K9,K11,K12,K13,K15,K16)

K2: *Öğrencilerin küresel sorunlara karşı duyarlı hale getirmek için eğitiyorum. Geri dönüşüm konusunda hem evimde hem sınıfta duyarlıyım.*

K6: *Öğretmen olarak derslerde öncelikle üzerinde duruyorum, doğa yürüyüşleri, çevre temizliği etkinlikleri gibi.*

4.8.c. Sosyal medyadan desteklemek (K4)

K4: *Bireysel olarak sosyal medyadan destek veriyor en azından sesimi duyurmaya çalışıyorum. Grup olarak da arkadaş çevreme bu şuuru veriyor yanımda bu grubun artmasını sağlıyorum.*

4.8.d. Çevreyi kirletmekten kaçınmak (K5)

4.8.e. Tükenebilir enerji kaynaklarının tasarruflu kullanılması

4.8.e.1. Elektrik tüketimi (K8)

K8: *Bireysel olarak elektrik tüketimine, su tüketimine dikkat etmeye çalışıyorum.*

4.8.e.2. Su tüketimi (K8)

K8: *Bireysel olarak elektrik tüketimine, su tüketimine dikkat etmeye çalışıyorum.*

4.8.f. Öğrencilere örnek olmak (K11)

4.8.g. Sivil toplum kuruluşlarına üye olmak ve aktif rol almak (K14,K17)

4.9. Öğretmen Görüşmelerine Göre Küresel Sorunlara Karşı Alınan Önlemlerin Yeterlilik Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 9. soruda: “Dünyada Küresel sorunlara karşı yeterince önlem alındığını inaniyor musunuz? Evet, çünkü & hayır, çünkü” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda sadece 1 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategori ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.9.a. Evet: Bu soruya hiç kimse evet cevabını vermemiştir.

4.9.b. Hayır: K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13,14,K15,K16,K17

Katılımcıların tamamı bu soruya hayır cevabını vermiştir ve küresel sorunlara yeterince önlem alınmadığını düşünüyor

K2: *Küresel sorunların çözümünde tüm ülkelerin beraber hareket etmesi halinde başarıya ulaşacağını düşünüyor.*

K12: *Uluslararası kuruluşların küresel sorunlarla mücadelede yetersiz olduğu cevabını vermiştir.*

4.10. Öğretmen Görüşmelerine Göre Türkiye’de Küresel Sorunlara Karşı Alınan Önlemlerin Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 10. soruda: “Türkiye’de küresel sorunlarla mücadelede gerekli önlemlerin alındığına inanıyor musunuz? Evet, çünkü & Hayır, çünkü” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 2 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.10.a. Evet: K5, K8

K5: *Yeterince bilgilendirme yapılıyor fakat insanlar üzerine düşen görevi yerine getirmiyor cevabını vermiştir.*

K8: *Azda olsa önlemlerin alındığını düşünüyorum.*

4.10.b. Hayır: K1,K2,K3,K4,K6,K7,K9,K10,K11,K12,K13,K14,K14,K15,K16,K17

K2, K16: *Alınan ufak önlemler devasa sorunları çözmede yeterli değil. Çözümler devlet politikası haline getirilmeli, kişilere bağlı kalınmamalıdır.*

K11: *Daha köklü ve yapıcı önlemlerin alınması gerektiğini düşünüyorum şeklinde cevaplamıştır.*

4.11. Öğretmen Görüşmelerine Göre Küresel Sorunlara Karşı Kurulmuş Olan Kurum ve Kuruluşların Amaçlarını Gerçekleştirme Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 11. soruda: “Dünyadaki küresel sorunları göz önünde bulundurduğunuzda bu örgütlerin kuruluş amaçlarını yerine getirdiklerine inanıyor musunuz; Evet, çünkü & hayır, çünkü” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 2 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.11.a. Evet: K4,K9,K10,K13,K14,K15,K16,K17

4.11.a.1. Yeterli destek alamıyorlar (K4, K14, K17)

K4: *İnanıyorum lakin devletler gerekli desteği vermiyor.*

K14: *Çok başarılı çalışmalar yapılıyor ancak sanayileşmiş ülkelerin engellediğini düşünüyorum.*

K17: *Kısmen inanıyorum.*

4.11.a.2. Gereken önlem verilmiyor (K5)

K5: *Çevrede yeterince zihin oyunu yapan kuruluşlar var, fabrikalar gereken önemi vermiyor.*

4.11.b. Hayır: K1,K2,K3,K5,K6,K7,K9,K11,K12

4.11.b.1. Çıkarlar doğrultusunda ilerliyorlar (K1, K3, K7, K9)

K1: *Ellerinden geleni yapsalar da büyük çıkar gruplarıyla baş edemezler.*

K3: *Olumsuz.*

K7: *Büyük devlerin çıkarlarına hizmet ediyor.*

4.11.b.2. Yönlendiriyorlar (K2)

4.11.b.3. Toplum tarafından benimsenmiyor (K6)

4.12. Öğretmenlerin Küresel Sorunlara Bakışlarına Medya Araçlarının Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 12. soruda: “Küresel sorunlarla ilgili filmler, reklamlar ve haberler bu konuya bakışınızı etkiliyor mu; Evet, çünkü & hayır, çünkü” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 2 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.12.a. Evet: K1,K2,K4,K5,K6,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K14,K15,K16,K17

Duyarlı hale getirme (K2, K6)

Kamuoyu oluşturma (K1, K2, K10)

Bilinçlendirme (K2, K12, K13)

Görsellik (K2, K9, K10, K11)

Farkındalık (K4, K5, K8)

4.12.b. Hayır: K7

K7: *Samimi değil.*

4.13. Öğretmenlere Göre Küresel Sorunlarla Mücadelede Türkiye'nin Dünyadaki Yeri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 13. soruda: “Küresel sorunlarla mücadelede dünyada Türkiye'nin yerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 3 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.13.a. Yetersiz (K2,K5,K6,K9,K11,K15,K16,K17)

K2: *Ekonomik ve siyasi anlamda güçlü olan devletlerin küresel sorunlarla mücadelede daha etkili olduğunu düşünüyorum. Türkiye bu anlamda hala gelişmekte olan ülkeler arasında yer aldığından sorunların çözümünde çok etkili olacağını sanmıyorum.*

K5: *Türkiye diğer ülkelere göre alt seviyede.*

K6: *Görmüyorum, Türkiye bunun neresinde sadece Kyoto'ya imza attığını biliyoruz.*

4.13.b. Orta (K1,K4,K8,K10,K13,K14)

K1: *Bu konuda Türkiye ortanın biraz üstünde.*

K4: *Şu anda 200 tane devlet olduğunu varsayarsak Türkiye bu noktada 100.dür.*

4.13.c. Yeterli (K7,K12)

K2: *Ekonomik ve siyasi anlamda güçlü olan devletlerin küresel sorunlarla mücadelede daha etkili olduğunu düşünüyorum. Türkiye bu anlamda hala gelişmekte olan ülkeler arasında yer aldığından sorunların çözümünde çok etkili olacağını düşünmüyorum cevabını vermiştir.*

4.14. Öğretmen Görüşlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Küresel Sorunlar Açısından Yeterliliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 14. soruda: “Küresel sorunlara Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yeterince yer” verildiğini düşünüyor musunuz? Evet, çünkü & hayır, çünkü” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda 2 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.14.a. Evet: (K1,K2,K7,K8,K9,K10,K12,K13)

Ders içeriklerinde mevcut olduğu görüşündeler, öğrencilerin konu hakkında yeterince bilgiye sahip olacakları kaynakların var olduğu hatta sosyal bilgiler ders saatinin artmasıyla bu konuya daha geniş yer verileceği cevaplarını vermiştir.

4.14.b. Hayır: (K3,K4,K5,K6,K11,K14,K15,K16,K17)

Ders içeriklerinde yetersiz olduğu, konunun daha da genişletebileceği, kazanımların daha da arttırılabileceği, konunun en son ünite de olmasında dolayı verimli işlenemediği, konuyla ilgili daha fazla materyal ve görsele ihtiyaç duyulduğu görüşündeler.

4.15. Öğretmen Görüşlerine Göre Küresel Sorunların Çözümünde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 15. soruda: “Küresel sorunların çözümünde Sosyal Bilgiler dersinin yeri nedir?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda sadece 1 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategori ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.15.a. Önemli

K1: *Çok önemlidir.*

K2: *Dersimizin hedefi küresel sorunlara karşı kamuoyu oluşturmak insanları bilinçlendirmek, eğitmek, toplumsal sorunlara karşı duyarlı hale getirmektir.*

K3: *Sosyal bilgiler demek çevre demek fakat bu konuda yeterince müfredatta yer almamaktadır.*

K4: *Öğrenciyi, gençleri küresel sorunlara hazırlamak ve gerekli tedbirleri almasını sağlamak.*

Sosyal bilgiler dersi iyi olan ve kendini geliştiren bir öğrenci küresel sorunları iyi görecektir ve çözüm bulmaya çalışacaktır.

K5: *Önemi büyüktür. Sosyal olan her şey dersimizi kapsamaktadır.*

K6: *Bu soruna eğilebilecek en yakın ders sosyal bilgiler dersi fakat çözüm insanların eğitiminden ziyade devletlerin bu konuyla ilgili politikalarıdır.*

K7: *Önemli.*

K8: *Farkındalık oluşturmak, bilinç düzeyini arttırmak.*

K9: *Sosyal Bilgiler dersinin yeri önemlidir. Bu ders olmadan öğrenciler bilinçlendirilemez.*

K10: *Sosyal Bilgiler ve fen bilgisi dersi olmadan öğrenciler bilinçlendirilemez.*

K11: *Sosyal bilgiler dersinin çok önemli olduğunu düşünüyorum insan sosyal bir varlıktır. Sosyalleşme, sorumluluk, bilinçlendirme, dünya ve ülke sorunlarına karşı duyarlı olmayı bu ders sayesinde öğrendiklerini düşünüyorum.*

K12: *Sosyal bilgiler dersi konularına çok fazla yer verilerek öğrenciler bu konuda bilinçlendirilebilir.*

K13: *Yetişen yeni nesil ileride neyle karşı karşıya kalacakları hakkında öngörü veriyor.*

K14: *Eğitim sistemi içinde küresel sorunların işleneceği en spesifik derstir.*

K15: *Hiçbir etkisi yok mevcut konuları irdeleyince bunun etkisi yoktur.*

K16: *Öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili bilgi alabileceği tek ders sosyal bilgilerdir.*

K17: *Sosyal bilgiler dersini araç olarak görüyorum öğrenciler üzerinde etkili oluyor fakat kazanım sayıları bu konulara yönelik arttırılmalıdır. Küresel sorunlarla ilgili sivil toplum kuruluşları okullarla içli dışlı olmalıdır.*

4.16. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Küresel Sorunların Yer Almasına İlişkin Öğretmen Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 16. soruda: “Sosyal Bilgiler Öğretim programına yönelik küresel sorunlarla ilgili önerileriniz nedir?” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda sadece 1 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategori ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

K1: *Yeterince iyi durumda*

K2: *Küresel sorunlar 5. 6.sınıfların müfredat programlarında yer alıyor. 7. 8. sınıflarda da küresel sorunların yer alması gerekmektedir.*

K3: *Daha çok yaparak yaşayarak bir müfredatla bu tür sorumluluklar geliştirilmelidir.*

K4: *Müfredat noktasında küresel bakış açısı, küresel sorunlar gibi bazı konu başlıkları getirilir.*

K5: *Çocuklara sanal geziler yapılabilir.*

K6: *Sadece 6. sınıfların bir ünitesinde bir kazanım olarak var fakat ilkökul hayat bilgisi dersinden başlayarak 5. 6. 7. sınıflarda da olması gerekir.*

K8: *Bir başlık altında bir ünite de işlenebilir.*

K10: *İlave bir ünite olarak eklenebilir.*

K11: *Sosyal bilgiler dersi, ders saatinin arttırılıp daha çok uygulamaya yönelik ders işleme yönteminin uygulanmasının daha kalıcı olacağını düşünüyorum.*

Küresel sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilere proje görevleri verilerek bu ülkenin bireyi olarak sorumluk duygularının geliştirilebileceğine yönelik görüşler ortaya çıkmıştır.

K12: *Projeler yapılabilir, özel günlerde küresel sorunlara yönelik çalışmalar yapılabilir, üniversitelerle işbirliği yapılabilir.*

K13: *Küresel sorunların çok boyutlu olduğu anlatılmalı.*

K14: *Tüm kademelerde ayrı bir ünite olarak ele alınmalı, teoriden çok pratik yapılabilecek projeler üretilmeli.*

K16: *Çevre koruma bilinci ile ilgili ders kitabında daha fazla yer verilmeli ya da ayrı bir kitap hazırlanmalı, çevre sorunları ve alınması gereken önlemler ile ilgili seminer ya da paneller yapılmalı, öğrenci gezileri yapılmalı hatta bu konu ile ilgili seçmeli bir ders yapılmalı.*

K17: *Kazanım sayıları arttırılmalı, sosyal bilgiler sınıfları oluşturulmalı ve tüm araç gereçler sağlanmalıdır. Öğrencilerin somut olarak görmeleri son derece önemlidir.*

Öğrenciler kişisel konularda bilinçlendirilmeli ve günlük yaşamlarında bunu pratiğe dökmelidir, öğrencilere istedik yönde davranışlar kazandırılmalıdır.

4.17. Küresel Sorunları Çözecek Uluslararası Bir Kuruluş Oluşturmaya Yönelik Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 17. soruda: “Küresel sorunların çözümüne yönelik uluslararası bir kuruluş kurmak isteseydiniz nasıl bir kuruluş kurardınız? (ismi, amacı, sloganı ne olurdu, amblemi nasıl olurdu)” verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda sadece 2 temel tanımlama kategorisi saptanmıştır. Belirlenen kategoriler ve doğrudan katılımcı görüşlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

4.17.a. Böyle bir kuruluş kurmadım.

K1: *Böyle bir kuruluş kuramazdım, çünkü bu şahısların üzerinde olup en başta devletin ilgilenip çözebileceği sorunlardır.*

4.17.b. Kuruluş kurardım.

K2: ‘*Bu dünya bize atalarımızdan miras kalmadı biz onu çocuklarımızdan ödünç aldık*’ sloganı kullanırdım.

Tüm kadınların bir araya gelerek sorunları (savaş)bitirmek için çalışabilecekleri bir sivil toplum kuruluşu kurmak isterdim.

K4: *Amblemi dünya olan ve altında birçok el tarafından tutulan bir amblem olurdu.*

Sloganı ise ‘yaşanabilir bir dünya için el ele’

Amacı: Farkındalık oluşturmak, dikkat çekmek

İsmi: Geleceğimizi koruma (kurtarma) örgütü (GKÖ)

K5: *Küresel mücadele vakfı (KMV)*

Slogan ise ‘dünyamızı küresel tutalım’

K11: *İsim ‘su hayattır’*

Amaç: Kaynaklarımızın hızla ortadan kalkmasını engellemek ve sahip çıkmak.

Slogan: DOĞRU KULLAN KALİTELİ YAŞA!

K12: *Çevre sorunlarına, göçmenlere, savaşlara açlık sorunlarına, ırkçılığa karşı sorunları çözecek kuruluşlar kurmak isterdim amaçları ise konularına yönelik olurdu.*

K13: *Açlıkla ve kuraklıkla ilgili bir kuruluş kurardım*

Slogan ise ‘paylaşalım hep beraber gülelim’ veya ‘unutma bugün toksun yarın belli değil’

Adı ise açlık ve kuraklık mücadele platform olurdu

Amblem: dünya ve gülen yüzler.

K14: *Yenilenebilir enerji özellikle ‘güneş enerjisi’ üzerine (tanıtım, arge) çalışmaları yapan bir kuruluş kurmak isterdim.*

Adı ise ‘güneş içimizde’ olurdu

Amacı: Güneş enerjisinin birinci enerji kaynağı olarak kullanılmasını sağlamak olurdu.

Slogan: ‘güneş hayatınıza doğsun’ olurdu.

K16: *Adı ‘temiz doğa, sağlıklı yaşam’ olabilirdi.*

Amacı: savaşları önlemek ve doğanın yok olmasını önlemek olurdu.

K17: *Sloganı ‘doğamızı koruyoruz, yaşattıyoruz ve var oluyoruz’ olurdu.*

Doğayla ilgili olurdu ve can alıcı resimlerle bunu desteklerdim.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmenleri küresel sorunları çok boyutlu olarak görmektedirler. Onlara göre küresel sorunlar bireyi ve insanlığı tehdit eden problemler olarak ön plana çıkmaktadır. Bunların başlıcaları; çevre sorunları, ozon tabakasının delinmesi, fosil enerji kaynaklarının tükenmesi olarak dile getirilmiştir. Bu sonuçlar literatürde yer alan araştırma bulguları ile paralellik gösterir (Özey, 2001; Özgen, 2012; Demirezen ve Turan, 2016; Palaz, 2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara bağlı olarak gerçekleşebilecek olayları; ozon tabakasının delinmesi, sağlık sorunları, çevre kirliliği, savaşlar ve küresel ısınma olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar Ersoy ve Türkkan (2010)'ın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunların çözümü için oluşturulmuş uluslararası kuruluşlardan en çok Greenpeace, Birleşmiş Milletler, UNICEF, UNESCO, Kyoto protokolü ve TEMA vakfı'nı vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Dünya'da ve Türkiye'de etkili olan küresel sorunlar arasında; savaşlar, ırkçılık, iklim değişikliği, küresel ısınma, gıda sorunları, çevre sorunları, nesli tükenen hayvanlar, ozon tabakasının delinmesi, enerji kaynaklarının tükenmesi, sağlık sorunları ve aşırı nüfusa değindikleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar alanyazındaki çalışmaların (Özey, 2001; Ersoy ve Türkkan, 2010; Özgen, 2012; Sayhan ve Çamurcu, 2013; Aydın, 2016) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin insanları küresel sorunlara karşı bilinçlendirme konusunda; bilinçlendirme artırılmalı, geri dönüşüm arttırılmalı, medya daha sık kullanılmalı, küresel sorunlarla mücadele için ayrılan para artırılmalı, canlı örnekler gösterilmeli, devlet politikası haline getirilmeli, projeler yapılması için teşvik edilmeli, ders kitaplarına konulmalı, TV programları-belgeseller-filmler yapılmalı ve sivil toplum örgütleri daha işlevli hale getirilmeli gibi yanıtları ön plana çıkmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunları önlemek adına bireysel veya grup olarak kullanılan ürünleri geri dönüşüme kazandırmak, eğitim vererek duyarlı hale getirmek ve bilinçlendirmek, sosyal medyadan desteklemek, çevreyi kirletmekten kaçınmak, tükenebilir enerji kaynaklarının tasarruflu kullanılması, öğrencilere örnek olmak, sivil toplum kuruluşlarına üye olmak ve aktif rol alma gibi faaliyetlerde buldukları tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlarla mücadelede Dünya Türkiye'nin faaliyetlerini yetersiz, orta ve yeterli şeklinde 3 kategoride değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Yeterli ve orta düzeyde olduğu düşüncesine oranla, Türkiye'nin küresel sorunlarla mücadelede hala yetersiz olduğunu savunan katılımcıların oranı daha yüksek çıkmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara sosyal bilgiler dersi öğretim programında 1998-2004 yılları arasındaki sosyal bilgiler dersi öğretim programında küreselleşme ve küresel konulara daha az yer verildiği, 2005 yılından itibaren ise sosyal bilgiler dersi öğretim programında küreselleşmenin ve küresel konuların daha fazla yer bulmaya başladığına ilişkin görüşleri alanyazın tarafından da desteklenmektedir (MEB, 2005; Fırcıncı, 2006; Sağlam, Vural ve Akdeniz, 2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında küreselleşme ve küresel sorunlar üzerinde gün geçtikçe daha fazla durulmaktadır. Ancak katılımcılardan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre küresel sorunlar üzerinde daha fazla durulması gerektiği düşüncesi baskındır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunların çözümünde sosyal bilgiler dersinin yerini önemli buldukları görülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalara bakıldığında, sosyal bilgiler dersinin amaçlarından birinin de küresel vatandaş yetiştirmek olduğu ve küresel vatandaş yetiştirmede ve küresel sorunların çözümünde sosyal bilgiler dersinin önemli bir yeri olduğu çıkarımı yapılmaktadır. Yapılan çıkarım sonucunda

yapılmış olan bu çalışmanın sonuçlarıyla bazı çalışmaların benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Kan, 2009; Kaymakçı, 2010; NCSS, 2010).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik küresel sorunlarla ilgili önerileri incelendiğinde öğrencilerde küresel sorunlara yönelik farkındalık kazandıracak ve onların bu konuya yönelik sorumluluk duygularını geliştirecek önerilere değinilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan bir sonuç olarak küresel sorunlara yönelik farkındalık oluşturulması önerisi literatürdeki farklı çalışmaların sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Kaplan,1999; Kan, 2009; Çolak, 2015; Palaz, 2017).

5.2. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmenlerin küresel sorunlar konusunda güncel bilgilere ve analizlere yeterli düzeyde sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programları, sosyal faaliyetler ve proje çalışmaları yapılabilir.

Öğretmenler sosyal bilgiler dersi öğretim programında güncel dünya sorunlarına yeterli düzeyde yer verilmediğini düşünmektedirler. Revize edilecek ya da yeniden hazırlanacak olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında güncel dünya sorunlarına daha fazla yer verilebilir.

Öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda ikinci görüşme formu hazırlanıp aynı katılımcı öğretmenlere uygulanabilir. Böylelikle öğretmenlerin algılarının altında yatan sebepler detaylandırılabilir ve daha güvenli veriler elde edilebilir.

Okullarda küresel sorunların geniş bir platformda tartışılması için gerekli zemin oluşturulup, okul-toplum ilişkilerinden de yararlanarak küresel sorunlar konusunda uzman kişilerden destek alınarak seminer, konferans ve paneller düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akhan, N. E., & Kaymak, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme, küresel eğitim ve küresel vatandaş kavramlarına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 50(229), 129-155.
- Aydın, F. (2016). *Günümüz dünya sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baygöl, S. (2020). Küreselleşme ve teknoloji üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Humanities and Education (IJHE)*, 6(139), 395-411.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirezen, S., & Turan, R. (2016). Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan kavramların öğrenilmesinde kavram analizi yönteminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Demirkaya, H. (2016). Günümüz dünya sorunlarına genel bir bakış. İçinde Fatih Aydın (Ed.), *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F., & Türkkın, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Fırıncı, T. (2006). *Küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kaplan, A. (1999). *Küresel çevre sorunları ve politikaları*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları No: 19. Ankara: Maki Basım.
- Kaymıkcı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapıları kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martorella, P., Beal, C. M., & Bolick, C. M. (2002). *Teaching social studies in middle and secondary school*. United States: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Merryfield, M. (1994). Teacher education in global and international education. *ERIC Identifier: ED384601*
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1995). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. No: 1739. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmî Gazete 24/06/1973*. Sayı: 14574, Tertip:5, Cilt:12, Sayfa:2342.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment*. Silver Springs, MD: NCSS. Bulletin 111.
- Özey, R. (2001). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özgen, N. (2012). *Günümüz dünya sorunları*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Özpinar, Ö. & Şimşek, E. (2003). Küreselleşmenin getirdiği sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXII(2), 1-11.
- Palaz, T. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Sağlam, M., Vural, L., & Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 001-015.
- Sarılarhamamı, H., & Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *IJOFE International Journal of Field Education*, 7(1), 131-155.
- Savaşlar, Z. (2007). *Küreselleşme ve sosyal boyutu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seyhan, H., & Çamurcu, H. (Ed.). (2013). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Shaver, J. P. (1984). Citizenship education, global education, and the education of social studies teachers. *ERIC Identifier: ED250256*.
- Uslu Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin eğitimin farklı boyutları üzerindeki etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 75-93.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage



Geleneksel Çocuk Oyunları ve Erken Çocuklukta Eğitici Oyun Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi

A Bibliographic Essay on Traditional Children's Games and Educational Play in Early Childhood

Musa Bardak¹, Nihat Topaç², Suat Çelik³

MAKALE BİLGİSİ

Bibliyografi Bibliography

Sorumlu yazar/Corresponding author:

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
musa.bardak@izu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5585-8002

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
ntopac@istanbul.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9364-4072

³ Milli Eğitim Bakanlığı
suatclk73@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-7209-5115

Başvuru/ Submitted: 12 Mart 2022

Kabul/Accepted : 3 Nisan 2022

DOI: 10.20860/ijoses.1016430

Atıf/Citation:

Bardak, M; Topaç, N; Çelik, S.
"Geleneksel Çocuk Oyunları ve Erken
Çocuklukta Eğitici Oyun Üzerine Bir
Bibliyografya Denemesi ". Uluslararası
Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17
(2022): 44-77.

Öz

Oyun birçok disiplin tarafından inceleme konusu olmuş insanların farklı amaçlarla yaptığı genellikle eğlenceli bir faaliyettir. Bu çalışmada çocuk folkloru açısından büyük bir öneme sahip olan geleneksel çocuk oyunları ve erken çocuklukta sanal olmayan eğitici oyunlara ilişkin eser ve yazılar, lisansüstü tezler ile uygulamaya dönük çalışmalar sınıflandırmaya tabi tutularak bilim dünyasının kullanımına sunmak amaçlanmıştır. Böylelikle bir yandan ileride geleneksel çocuk oyunları ve eğitici oyun üzerine araştırma yapacaklara kaynak bulma noktasında katkı sağlarken, öte yandan bu alanlardaki çalışmaların daha çok hangi konularda yoğunlaştığını ve nelerin hâlâ eksik olduğu da ortaya konulabilecektir. Tarama modelinde yapılan çalışmada elde edilen veriler doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Oyun konusunun geniş bir yelpazede ele alınma durumundan dolayı erken çocukluk döneminde geleneksel çocuk oyunları ile serbest veya yapılandırılmış eğitsel oyunlar araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Geleneksel çocuk oyunları ve erken çocuklukta eğitici oyun ile ilgili kısa bir alan yazından sonra kitap, kitap bölümü, makale, tez ve bildiriler, farklı başlıklarda sunularak bibliyografya ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Çocuk Oyunları, Eğitici Oyun, Erken Çocukluk, Bibliyografya.

Abstract

Play is a generally entertaining activity for different purposes, which has been the subject of many disciplines. This study, it is aimed to present the works and articles on traditional children's games and non-virtual educational games in early childhood, postgraduate theses and practical studies in Turkey and present them to the use of the scientific world. In this way, on the one hand, it will contribute to those who will research traditional children's games and educational games in the future; on the other hand, it will be possible to reveal which subjects the studies in these fields focus on and what is still missing. The data obtained in the study conducted in the scanning model were evaluated by document analysis. Traditional children's games and free or structured educational games in early childhood were included in the scope of the research because the game subject is handled in a wide range. After short literature on traditional children's games and educational games in early childhood, a bibliography has been revealed by presenting books, book chapters, articles, theses and papers under different headings.

Keywords: Traditional Children's Games, Educational Play, Early Childhood, Bibliography.

Giriş

Sosyal bilimlerde bibliyografik çalışma ve hazırlıkların araştırmalara temel teşkil ettiği ve önemli görüldüğü söylenebilir. Erkal'a göre (1975) sosyal araştırmaların yapılabilmesi için konu ile ilgili bibliyografik bir hazırlığa ihtiyaç vardır. Daha da özelleştirmek gerekirse bibliyografyalar, biyografiler, kavramlar, terimler ile istatistikler temel kaynaklar ve başvuru kitapları arasındadır (Tütengil, 1971). Aksu'ya (2020) göre bibliyografik eserler, ilgi duydukları konu hakkında araştırmacılara zaman kaybetmeden, kısa yoldan güvenilir kaynaklara ulaşma imkânı sağlar.

Güncel zamandan geriye gidildikçe kaynakların, fiziksel durumlarının yanında dijital ortamlarda bile sınıflandırılmalarında sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle yol gösterici olarak katalog ve bibliyografya gibi araçların kullanılması ihtiyaçların giderilmesinde önemli hale gelmektedir. Ötügen'e (1940) göre kitap, broşür ya da makalelere (genellikle matbu eserler) ait listeye bibliyografya denilir. Bibliyografya bir konu, kavram veya alan ile ilgili yayımları tanımlayıcı özellikleriyle, ayırt edici bilgileri bir araya getiren ve sunan çalışmalardır. Bu tür eserler araştırmacılara ilgilendikleri unsur hakkında kısa yoldan güvenilir bir çerçeve sunar. Bibliyografyaların kapsam açısından genel ve özel olarak ikiye ayrılmasından hareketle, bu çalışmanın özel bir konu hakkında özel bir bibliyografya olduğu söylenebilir.

Geleneksel Çocuk Oyunları ve Erken Çocuklukta Eğitici Oyun

Çocuklar yaptıkları etkinlikler aracılığıyla dünyayı "bilir", ortak yaşama ilişkin yeni bir biçim oluşturur, ilişkilere yönelir ve dünyaya ilişkin bir bilgi ve uzmanlık geliştirirler (Güney, 2005). Özellikle erken çocukluk yıllarında bu etkinlikler genellikle oyun olarak adlandırılır. Oyun, çocuk folkloru ve kültürü açısından olduğu gibi eğitim açısından da önemli bir unsurdur. Oyun çocuğun dünyayı anlamlandırmada kullanacağı en uygun yöntemdir. Kişiliğinin, bilgilerinin, değerlerinin ve deneyimlerinin oluşmasında hayati bir öneme sahip olduğu iddia edilebilir. Bardak'a (2018) göre oyun; çocuğun tüm gelişim alanlarına doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayan; amaçlı veya amaçsız, kurallı veya kuralsız, gerçek veya model materyallerle olduğu gibi materyalsiz de gerçekleştirilebilen, serbest veya yapılandırılmış bir ortam ve süreye sahip olabilecek her şartta gönüllü katılım ve eğlencenin olduğu öğrenmeye dayalı yaşam biçimi olarak tanımlanmıştır.

Çocuk folklorunun önemli bir parçası olan oyunlar; içinde bulunulan kültürün yeni nesle aktarılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Oyun ilk veya güncellenmiş haliyle oynansa da önceki nesilden aktarıldığı için geleneksel kabul edilir. Daha çok doğaya açık ortamlarda oynanan, içinde fazlaca kural ve tasarım olmayan, içten, samimi, yetişkin müdahalesinin olmadığı pratik oyunlar geleneksel oyun olarak nitelendirilebilir (İnal, 2014). Çocuğun sosyalleşmesi ve kültürünü içselleştirmesi için geleneksel çocuk oyunları hayatının ilk yıllarından itibaren önemli bir temel oluşturabilir.

Oyun; kapsamı, türü veya çeşitleri konusunda esnekliğe sahip bir alandır. Özellikle serbest oyun olarak adlandırılan ve kontrolü çocuğun yetenekleri, becerileri, gücü, bilgisi ve çevresel imkanları doğrultusunda değişebilen oyunların esnek bir evreni vardır. Öğretmen, yetişkin veya diğer çocuklar tarafından yapılandırılan ve kuralları konulan oyunlar ise hedeflediği birçok beceri ile toplumsal yaşama uyumda önemli bir rol üstlenir.

Geçmişten bugüne kadar dünya genelinde ve Türkiye'de oyun ile ilgili pek çok çalışmanın yapılması sonucunda ayrıntılı ve çok yönlü bir literatür oluşmuştur. Oyun konusunun geniş bir yelpazede ele alınma durumundan dolayı erken çocukluk döneminde ilkokulun ilk yıllarını kapsayacak şekilde 8 yaşına kadar) geleneksel çocuk oyunları ile serbest veya yapılandırılmış eğitsel oyun bu araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Örneğin çocuk tiyatrosunda sahnelenen çocuk oyunları bu kapsamda değildir. Ayrıca özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmalar da kapsam dışında tutulmuştur. Bunlar da dahil olmak üzere kapsam dışında tutulan başlıklar aşağıda belirtilmiştir.

- Özel gereksinimli çocuklar için oyunu içeren çalışmalar
- Çocuk oyun alanları ile ilgili çalışmalar
- Tiyatro metinleri olarak çocuk oyunlarını ele alan çalışmalar
- Çocuk oyun materyalleri ile ilgili çalışmalar
- Oyun terapisi ile ilgili çalışmalar

Son yıllarda yapılan çalışmaların sayısının oldukça artması ve çok yönlülüğü nedeniyle bu bibliyografya çalışması 1900-2020 yılları arasında yapılmış Türkçe çalışmalarla sınırlı tutulmuştur. Ayrıca 1928 Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanunu'ndan önce Osmanlı Türkçesi ile yazılmış eserlerin incelenmesiyle elde edilen veriler de bu alandaki sürekliliği göstermesi açısından önemli görülmüştür. Bu konuyla ilgili dar kapsamlı bir çalışmada erken çocuklukta oyunu konu edinilen 38 tez, içerik analiziyle incelenmiştir (Kaytez & Durualp, 2014).

Geleneksel çocuk oyunları ve eğitici oyun, özellikle erken çocukluk açısından yukarıda belirtilen önemli yanları çerçevesinde bireyin gelişimi ve yaşamındaki önemi nedeniyle erken çocukluk dönemi araştırmacılarının ilgisini çekmektedir. Genelde araştırmacıların alan yazının tamamına ulaşamamalarına, özelde de konuyla ilgili kitap, makale, tez ve bildirimleri bütüncül olarak görememeleri sebebiyle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 1900-2020 yılları arasında geleneksel çocuk oyunları ile ilgili yayımlanmış Türkçe (çeviriler de dahil) kaynaklar nelerdir?
2. 1900-2020 yılları arasında erken çocukluk dönemine hitap eden eğitici oyunlar ile ilgili yayımlanmış Türkçe (çeviriler de dahil) kaynaklar nelerdir?

Yöntem

Çalışma tarama modeli ile yapılmış olup veriler doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Öncelikle Türkçe literatürde Osmanlıca metinler de dahil olmak üzere Osmanlı döneminden (1900 yılından itibaren) 2020 yılına kadar erken çocukluk dönemi çocuklarına hitap eden oyunlar ile ilişkili Türkçe veya Türkçeye çevrilmiş kitap, makale, tez, bildiri ve yazılar incelenmiştir. Bunlar arasından başlığında ve anahtar kelimelerinde “oyun” kavramı geçenler ile oyun isimleri bulunanlar araştırma kapsamına alınmıştır. Bu anlamda aşağıda bulunan iki temel kriterden yola çıkılarak veriler bibliyografik türü itibarıyla sınıflamaya dahil edilmiştir.

- * Eğitsel ve folklorik açıdan erken çocukluk dönemi çocuk oyunları
- * Erken çocukluğa uygun yapılandırılmış oyun etkinlikleri

İncelenen eserlerin kaynakçaları da teyit amacıyla taranmıştır. Kütüphanelerin online katalogları, Google Akademik, Dergipark, Bookcites, Asos Index, Eğitim ve Bilim, Turcademy, Sürelikitap, TR Dizin, İdealonline, Türk Eğitim İndeksi, Sobiad, YÖK tez tarama ile sahaf ve kitapevlerinin web sayfaları başta olmak üzere online birçok kaynak taranmıştır. Bibliyografya oluşturulurken yayının künyesinde belirsizlik mevcutsa, belirsizliğin olduğu kısma “?” (soru işareti) konulmuştur. Çalışmada künye bilgileri APA stillerine uygun bir şekilde oluşturulmuştur.

Bulgular

Elde edilen bibliyografik veriler analiz sonucunda alt kategoriler ayrılarak ve frekans değerleri ile verilmiştir. Ayrıca veriler yayın tarihlerini belirtecek şekilde onar yıllık aralıklarla ve frekanslarıyla tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. Oyun konusunun yer aldığı çalışma türlerinin alt tür, içerik ve sayıları

Tür	Alt Tür	İçerik	Sayı
Kitap	Kitap	Folklorik	75
		Eğitsel	105
	Kitap Bölümü	Folklorik	-
		Eğitsel	18
Makale	Kültürel	Folklorik	40
		Eğitsel	27
	Akademik	Folklorik	54
		Eğitsel	127
Tez	Yüksek Lisans	Folklorik	5
		Eğitsel	105
	Doktora	Folklorik	2
		Eğitsel	24
Bildiri	Ulusal	Folklorik	5
		Eğitsel	13
	Uluslararası	Folklorik	27
		Eğitsel	41
Toplam			668

Tablo 1’de görüldüğü gibi, yapılan alan araştırması sonucunda 1900-2020 yılları arasındaki 198 kitap ve kitap bölümü, 248 makale, 136 tez ve 86 bildiri olmak üzere 668 çalışmada oyun konusunun ele alındığı tespit edilmiştir. Kitap başlığı altında kitaplar ve kitap bölümleri incelenmiş olup oyun konusunun ele alındığı 180 kitap ile 18 kitap bölümü bulunmuştur. Kitap bölümlerinin tamamının içeriği eğitsel oyunlarla ilgilidir. Kitapların 105 tanesi eğitsel olup 75 tanesi folklorik oyunlar konusunda hazırlanmıştır. Oyun konusunun çalışıldığı makalelerin 67 tanesinin kültürel, 181 tanesinin akademik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel makalelerin 40 tanesinin folklorik, 27 tanesinin eğitsel içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Akademik makalelerin ise 54 tanesinin folklorik, 127 tanesinin eğitsel içerikle çalışıldığı saptanmıştır. Lisansüstü tezler incelendiğinde 110 yüksek lisans, 26 doktora tezinde oyun konusunun çalışıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 5 tanesinde folklorik, 105 tanesinde eğitsel; doktora tezlerinin ise 2 tanesinde folklorik, 24 tanesinde eğitsel içerik çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Oyun konusunun çalışıldığı bildirilere bakıldığında ise 18 tanesinin ulusal, 68 tanesinin uluslararası sempozyumlarda sunulduğu saptanmıştır. Bildirilerden ulusal olanlarının 5 tanesinin folklorik, 13 tanesinin eğitsel, uluslararası olanların ise 27 tanesinin folklorik, 41 tanesinin eğitsel oyunlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Oyun konusunun yer aldığı çalışma türlerinin yıllara göre dağılımı

Yıl / Tür	1900-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950	1951-1960	1961-1970	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2020	Toplam
Kitap	0	4	3	3	0	1	2	2	16	34	67	66	198
Makale	0	1	1	6	10	10	19	26	31	41	39	64	248
Tez	0	0	0	0	0	0	0	0	4	17	24	91	136
Bildiri	0	0	0	0	0	0	0	3	1	11	10	61	86
Toplam	0	5	4	9	10	11	21	31	52	103	140	282	668

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 1900-2020 yılları arasında, oyun konusunun çalışıldığı 668 eser yer almaktadır. İncelemeler sonucunda bulgular 10 yıllık periyotlar halinde gruplaştırılmış olup, en çok eserin oluşturduğu zaman aralığının 2011-2020 yıllarında, en az eserin oluşturduğu zaman aralığının ise 1921-1930 yılları olduğu tespit edilmiştir. 1900-1910 yılları arasında ise oyun konusunun ele alındığı herhangi bir esere ulaşılamamıştır. Toplamda hazırlanan eserlerdeki yıllara göre gerçekleşen artışa bakıldığında, her 10 yılın önceki 10 yıla göre belirgin olarak yükseliş gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca 1990 yılından itibaren eser üretimindeki artışın giderek daha fazla yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölümde, incelenen eserlerin kaynakları aşağıdaki başlıklar şeklinde verilmiştir:

- a. Kitap ve Kitap Bölümleri
- b. Makaleler
- c. Lisansüstü Tezler
- d. Bildiriler

a. Kitap ve Kitap Bölümleri

- Abdullah M. (2004). *Türkmen Milli Çocuk Oyunları*, Erbil: Irak Türkmen Cephesi Kültür Müdürlüğü Yayınları.
- Abdülmecit, M. S. (2011). *Irak Türkmenlerinde Çocuk Oyunları*. İstanbul: Kerkük Vakfı Yayınları.
- Ada, Ş. (2018). Oyun ve Çocuk. *Çocuk ve Aile*, (Ed. R. Küçükali), 222-239, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akandere, M. (1998). *Sportif Oyunlara Hazırlayıcı Toplu Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akbulak, A. & Bulut, A. K. (2015). *Kars Çocuk Oyunları Kitabı*. Kars: Serka Yayınları.
- Akgün, A. & Çebi, H. & Ünal E. & Altay, F. & Mirzeoğlu, A. D. (2012). *Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Akgün, E. & Uysal, İ. (2005). *Oyun Bahçesi: Parmak Oyunları Tekerleme Bilmece Şiir*. İstanbul: Esin Yayıncılık
- Aksoy, A.B. & Çiftçi, H.D. (2008). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişimi Destekleyen Oyunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akşin-Yavuz, E. (2017). Oyunda Anne-Babanın ve Öğretmenin Rolü. *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme*, (Ed. A. Önder & H. Arslan-Çiftçi), 355-381, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyıldız, Naciye. (1991). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu.
- And, M. (2012). *Oyun ve Bugü-Türk Kültüründe Oyun Kavramı* (3. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aral, N. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N. & Gürsoy, F. & Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arda, I. & Deniz, S. (2012). *Her Güne Bir Oyun*. İstanbul: Yapı kredi Yayınları/Doğan Kardeş.
- Arnold, Arnold. (1995). *Çocuğumuz ve Oyun*, (Yay. Haz.: Ahmet Gümüş). İstanbul: Denge Yayınları.
- Arsunar, Ferruh. (1955). *Türk Çocuk Oyunlarından Örnekler*. Ankara: Maarif Vekilliği.
- Artun, Erman. (1992). *Tekirdağ Çocuk Oyunları*. Tekirdağ: Trakya Doğuş Tesisleri.
- Atalık, Mustafa (2015). *Geleneksel Çocuk Oyun Kuralları*. Ankara: GEÇODER Yayınları.
- Auerbach, S. (2008). *Anne babalar için çocuk yetiştirmede oyunun önemi*. (Çev. Maide Meltem Açıan). İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.
- Aydın, Gülay (2010). *Oynuyorum Eğleniyorum Çocuk Oyunları El Kitabı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Aynal, Ş. Ö. (2010). Çocukta Oyun Gelişimi ve Yaratıcılık. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, (Ed. M. Engin Deniz), 281-316, Ankara: Maya Akademi.
- Aytar, E. (2007). *Seçme Çocuk Oyunları*. İstanbul: Damla Yayınları.

- Baran, M. (1993). *Çocuk Oyunları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Barber, V. (2011). *Oyunlarla Çocukların Duygusal Dünyasını Geliştirmek*, (Çev. Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme. *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları*, (Ed. A. Gürol), 207-230, İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Bardak, M. & Topaç, N. (2019). *Eğitici Çocuk Oyunları: Bir Osmanlı Pedagogu Ahmed Edib ve Terbiyevi Çocuk Oyunları*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Başal, H. A. (2010). *Türkiye'de Geleneksel Çocuk Oyunları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, Hanifi. (1993). *50 Yıl Öncesinin Elazığ Çocuk Oyunları*. Ankara: Yorum Matbaacılık.
- Bateson, P. & Martin, P. (2014). *Oyun, Oyunbazlık, Yaratıcılık ve İnovasyon*, (Çev. S. Kırcızen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Batlori, J. & Escandell, V. (2010). *Haydi Oyuna!: Üç Yaşa Kadar Çocuk Gelişimine Katkıda Bulunacak 150 Farklı Oyun*, (Çev. F. Yurdözü). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Baykoç-Dönmez N. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Bener, S. S. (2013). *Antikçağda Oyun ve Oyuncaklar*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Beşkızıoğlu, B. & Sagsöz, O. (2007). *Uşak ili geleneksel çocuk oyunları derlemesi*. Uşak: Uşak İl Özel İdare Yayınları.
- Bilir Ş. & Baykoç-Dönmez, N. (1987). *Hastanede Oyun-Yaş Gruplarına Göre Hastanede Yatan Çocuklar, Çocuk ve Hastane*. Ankara: Ayyıldız Matbaacılık.
- Boratav, P.N. (1991). Türküli Çocuk Oyunları. *Folklor ve Edebiyat*, (Cilt 2). İstanbul: Anadolu Yayıncılık.
- Boratav, P. N. (2011). *Halk Edebiyatı Dersleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bozkurt, N. (2007). Oyun. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 34,15-16.
- Bozyiğit, A. Esat. (1989). Beypazarı Ninnileri. *Türk Folklorundan Derlemeler*, 9-11, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bredenkamp, S. (2015). Çocukların Öğrenmeleri ve Gelişimleri Hakkındaki Bildiklerimizi Uygulamaya Koyma: Oyunun Gelişim ve Öğrenmedeki Rolü. *Erken Çocukluk Eğitiminde Etik uygulamalar*, (Çev. Ed. H. Z. İnan & T. İnan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bruel, C. (1995). *Çocuklar İçin Top Oyunları*, (Çev. Mehmet Dündar). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1994). *Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme II: Oyunlar, Tekerlemeler, Yanıltmaçlar ve Oyun İstihlaları*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Caner, G. & Fischer, B. (1963). *Küçük Çocuklar İçin Oyun ve Faaliyetler*, (2. Baskı). İstanbul: Amerikan Kız Koleji Çocuk Tetkik Laboratuvarı Yayınları.
- Cantürk-Günhan, B. (2019). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cömert, S. (1988). *Oyun ve Rontlar: 200 Oyun*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlak, S. (1999). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Oyun Yeri. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, 24-29, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Çakmak, A. & Elibol, F. (2015). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çankırılı, A. (2006). *Benimle Oynar mısın Anne?* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çankırılı, A. (2010). *Annem Ve Babamla Oynuyorum Öğreniyorum: Okul Öncesi Çocuklarda El Becerisini, Öz Güveni, Sosyalleşmeyi ve Duygusal Zekayı Artırıcı Oyunlar*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çelikkanat, D. (2004). *Oyunlar: Okulda, Bahçede, Evde*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Çınar, Hafize. (1999). Oyunun Doğası ve Anlamı. *Türkiye I. Drama Liderleri Buluşması*, 53-60, Ankara: Fersa Matbaası.
-

- Çiğdemoğlu, Göksel. (1999). Okulöncesi Çocuklarıyla Yapılan Yaratıcı Drama Çalışmalarında Oyun. *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması*, 24-29, Ankara: Fersa Matbaası.
- Çoban, B. & Nacar E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Basımevi
- Çolak, F. (2009). *Geleneksel Kayseri Çocuk Oyunları ve Halk Bilimsel İncelemesi*. Konya: Kömen Yayınları.
- Decroly, Melle Monchamp (1931). *Terbiyevi Oyunlarla Zihni Ve Hareki Faaliyet Temrinleri: Küçük Çocuklarla Gayrimuntazam Çocukların Psikolojisine Yardım*, (Çev. Kazım Nami). Ankara: Maarif Vekaleti Yayınları.
- Demircioğlu, Yusuf Ziya. (1934). *Anadolu'da Eski Çocuk Oyunları*. İstanbul: Milli Mecmua Matbaası.
- Dirim, A. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama: Pandomim, Dramatizasyon ve Kukla Oyunu*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Dragehjelm, H. (1928). *Kumlarda Çocuk Oyunları*, (Çev. Ahmet Hilmi). İstanbul: Devlet Matbaası.
- Dodson, F. (1998). *Çocuğunuz ve Oyun*. İstanbul: Denge Yayınları.
- Doğan, A. (2013). *Malatya Çocuk Oyunları*. Malatya: Malatya Valiliği Yayınları.
- Durualp, E. & Aral, N. (2011). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Durualp, E. & Aral, N. (2015). Oyunun Gelişimi ve Türleri. *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, (Ed. B. Aksoy), 31-54, Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Düşmez, Hanifi. (2000). *Urfa mahalli çocuk oyunları*. Şanlıurfa: Kaliru Yayınları.
- Edib, A. (1329/1911). *Terbiyevi Çocuk Oyunları*. İstanbul: Cihan Matbaası.
- Egeli, M. H. (1927). *Çocuk nasıl ve ne ile oynamalıdır?*. Ankara: Hâkimiyet-i Milliye Matbaası.
- Elbaş, A. (2014). *Bursa Köylerinde Çocuk Oyunları ve Oyuncakları*. Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Elkind, D. (2006). *Oyunun Gücü*, (Çev. Demet Erol Öngen). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Elliialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ellison, S. & Gray, J. (2018). *Çocukların Sevdiği 365 Yaratıcı Oyun: Çocukların Kendilerini Geliştirecekleri Zeka*, (Çev. I. Gündüz). İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Erçelik, M. vd. (2011). Türkiye'de Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunları. *Comenius Proje Kitapçığı*, Konya.
- Erdoğan, E. (2016). *Çocuk Oyunları 1: Top Oyunları ve Eğlenceleri*. İstanbul: Kültür A. Ş. Yayınları.
- Erdoğan, E. (2016). *Çocuk Oyunları 2: Kumsal Oyunları ve Eğlenceleri*. İstanbul: Kültür A. Ş. Yayınları.
- Erdoğan, E. (2016). *Çocuk Oyunları 3: İp-Mendil Oyunları ve Eğlenceleri*. İstanbul: Kültür A. Ş. Yayınları.
- Erdoğan, E. (2014). *Çocuk Oyunları 4: Taş Oyunları ve Eğlenceleri*. İstanbul: Kültür A. Ş. Yayınları.
- Erdoğan, E. (2014). *Çocuk Oyunları 5: Kelime Oyunları ve Eğlenceleri*. İstanbul: Kültür A. Ş. Yayınları.
- Erkal, A. L. (2011). *Unutturduğumuz Çocuk Oyunları*. İstanbul: Özyürek Yayınları.
- Erkmen, C. (2004). *4-7 Yaş Okulöncesi Çocuklar İçin IQ Geliştirici Zeka Oyunları*, (3 Cilt). İstanbul: Söz Yayıncılık.
- Fetihi, L. (1999). Çocuklar ve Oyun. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, 19-23, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Featherstone, S. & Featherstone, P. (2012). *16-36 Ay Okul Öncesi Çocuklarla Yapılacak 50 Eğitici Aktivite*, (Çev. Tuğçe Kanbur). İstanbul: Mikado Çocuk.
- Girgin, G. & Gürşimşek, I. (2005). *Oyunlarla Kavram Eğitimi Etkinlik Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göncü, A. (1996). Oyunun Çocuğun Hayatındaki Yeri. *Eğitim Psikolojisi*, 59-60, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Göncü, A. (2001). Çocuk Oyunlarının Gelişiminde Toplumsal ve Kültürel Bağlamın Rolü. *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk*, (Ed. B. Onur), 37-50, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Merkezi Yayınları.
- Göncü, A. (2019). *Oyunda Büyümek Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Sosyokültürel Bakış*. (Çev. A. Turan). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Gülay-Ogelman, H. (2016). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, A. (2002). *Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, A. O. (2003). Çocuk Oyunları. *Pursaklar Folkloru*, 111-119. Ankara: Hassoy Matbaacılık.
- Güneş, H. (2010). *Şimdi Oyun Zamanı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güneş, H. (2003). *Çocuk Oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, M. & Güneş, H. (2008). *Öğretmen ve Öğrenciler İçin Yaşayan Çocuk Oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günyüz, M. (2006). Sihirli bahçe: oyunlar-oyun tekerlemeleri. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gürsakal, N. (2011). *Benimle Oynar mısın?*. Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Hamilton, L. (2001). *Çocuklara Oyunlar: Okul Çağı Öncesi Çocuklara Yönelik Basit Elişleri ve Boyama Teknikleri*, (Çev. S. Tanrıninkulu). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Huizinga, Jolian. (1995). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*, (çev.: M. A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnhan, F. (1997). Türkiye’de çocukların oyuncak gereksinmesi, sorunlar ve çözümler. *Çocuk Kültürü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- İslamoğlu, Mahmut. (1979). *Kıbrıs Çocuk Oyunları*. Lefkoşe: Kıbrıs Basımevi.
- Jones, M. (2001). *Oyun ve Çocuk*. (Çev. Ayda Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Kalkan, A. (2010). *Dinar’da Çocuk Oyunları ve Oyun Araçları*. Dinar: Mercan Ofset Matbaacılık.
- Kaya, Doğan. (2011). *Çöm Çöm Çömbelek Sivas Çocuk Oyunları*. İstanbul: Kitabevi.
- Kazan, Ş. & Kazan-Kırçık, Ş. (2006). *Dedemle Ninem de Çocuktan Dünden Bugüne Burdur’da Oynanan Çocuk Oyunları*. Burdur: İl Kültür Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Keskin, T. (2015). *Çocuğumla Oyun Oynuyorum*. Ankara: Tutku Yayınevi.
- Kurt, G. & Tortamış-Özkaya, B. (2015). Çocuk ve Oyun: Çocukların Öğrenmesini ve Anlamasını Destekleme. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (Ed. N. Avcı & M. Toran), (2. Basım), 125-151, Ankara: Eğiten Kitap.
- Kuş, Z. (1986). *Oyun İçinde Oyun: Tekerlemeler, Oyunlar*. İstanbul: Erdem Yayıncılık.
- Maktal-Canko, D. (2014). *Müzeler, Oyunlar, Oyuncaklar ve Çocuklar*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Mangır, M. & Silleli F. N. (1987). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- MEB (2011). *Çocuk Oyunları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2012). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Albümü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinliği-1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morgül, M. (1988). *Oyunlu şarkılar*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Nalbant, Ö. (2020). *Çocuk Oyun ve Hareket Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oğuz-Öcal, M. & Ersoy, P. (2007). *Türkiye’de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*. Ankara: Gazi Üniversitesi THBMER Yayınları.
- Oğuz, Ö. & Beden, D. (2006). *2005 Yılında Çorum’da Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*. Ankara: Hitit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Halkbilimi Topluluğu Yayınları.
- Oktay, A. (2001). Oyuna Kuramsal Yaklaşım. *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*, 35-52. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Onay, C. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Oyunla Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Onay, C. (2007). *İlköğretim Okulları İçin 100 Eğitsel Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.

- Onur, B. (2007). Eğlence ve Oyun Kültürünün Tarihi. *Çocuk Tarih ve Toplum*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Onur, B. & Güney, N. (2004). *Türkiye'de Çocuk Oyunları, Araştırmalar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Onur, B. & Güney, N. (2002). *Türkiye'de Çocuk Oyunları, Derlemeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Onur, B. & Çelen, N. (2002). Geleneksel ve Modern Çocuk Oyunları Üzerine Düşünceler. *Bursa Halk Kültürü*, (Ed. Y. Oğuzoğlu & K. Üstünova), 2.Cilt, 513-522. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Ormanoğlu-Uluğ, M. (2013). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları.
- Öğüt, E. (2010). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Aktarımına Bir Bakış: Geleneksel Çocuk Oyunlarının Yaşatılması İçin Öneriler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Ömeroğlu, Esra (1992). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Öncü-Çelebi, E. & Özbay, E. (2005). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder A, & Çiftçi-Arslan H. (2017). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbey, Ç. (2009). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Oyun*. İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Özçelik, N. İ. (1998). *Çocuklarla Oyun Atölyesi*. İstanbul: Morpa.
- Özdemir, Nebi. (2006). *Türk Çocuk Oyunları I-II*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdoğan, Belka (2000). *Çocuk ve Oyun-Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdoğan, Belka (1988). *Çocuk ve Oyun Terapisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Özen, G. (2019). *Saklambaç*. İstanbul: Düşyeri Yayınları.
- Özen, G. (2019). *Yerden Yüksek*. İstanbul: Düşyeri Yayınları.
- Özen, G. (2019). *İstopt*. İstanbul: Düşyeri Yayınları.
- Özen, G. (2019). *Yakartop*. İstanbul: Düşyeri Yayınları.
- Özen, G. (2019). *Körebe*. İstanbul: Düşyeri Yayınları.
- Özhan, Mevlüt. (1990). *Çocuk Oyunlarımız*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özhan, Mevlüt. (1997). *Türkiye'de Çocuk Oyunları Kültürü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Özhan, Mevlüt. (2005). *Çocuk Oyun ve Oyuncak Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Özhan, Mevlüt & Muradoğlu, M. (1997). *Türk Cumhuriyetlerinde Çocuk Oyunları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özmutlu, İ. & Eroğlu, B. (2019). Çocuk ve Oyun. *Çocuklar İçin Spor Eğitimi*, (Ed. U. Canlı & C. Taşkın & Ç. V. Koçak), 189-220, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özturan, H. A. (2010). *Kahramanmaraş'ta Çocuk Oyunları*. Kahramanmaraş: Ukde Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2004). *Kukla Oyunları ve Dramatizasyon*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Esin Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve Öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Plashette, A. M. (2009). *Oyun Çocuğun Gidasıdır: 0-12 Yaş Arası Sağlıklı ve Duyarlı Çocuk Yetiştirme Metotları*, (Çev. İ. D. Erguvan-Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Poyraz H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz H. (2012). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Razon, N. (1985). Okul Öncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi. 2-3. *YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*, 57-64, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Ripoll, O. (2011). *Birlikte Oynayalım: Dünyanın Dört Bir Yanından 100 Oyun* (Çev. Barış Bıçakçı). Ankara: Tübitak Yayınları.

- Sakaoğlu, Yurdanur. (1980). *Çocuklara ve Gençlere Oyunlar ve Eğlenceler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Samur, İ. (1989). *Anaokulları ve İlkokulları İçin Eğitici Öğretici Oyunlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sayar, Kadri. (1969). *Oyun*. Adana: Güney Matbaası.
- Sel, R. (1987). *Eğitsel Oyun*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Sel, R. (1987). *Anaokulunda Oyun*, (3. Baskı). Ankara: Yeni Uğur Matbaası.
- Sel, R. (1990). *Her Yaşa Göre Oyunlar, Rontlar, Halk Dansları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sel, Ruhi (1993). *Beden Eğitimi Oyun ve Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sel, R. (1995). *Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Sel, R. & Coşkun, İ. (1989). *Çocuklar Gençler Oynayalım Söyleyelim*. Ankara: Desen Matbaası.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Sevinç, M. (2004). *Çocuklarda oyun gelişimi ve aşamaları. Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*, (Ed. Ü. Tüfekçiöğlü), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Seyrek, H. & Sun, M. (1991). *Çocuk Oyunları: Okul Öncesi Eğitiminde Oyun Dersi El Kitabı*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Seyrek, H. & Sun, M. (1999). *Çocuk Oyunları*. İzmir: Mey Yayınları.
- Seyrek, H. & Sun M. (1997). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Sezer, M. Ö. (2014). *Ejderhamın Sevdiği Oyunlar: 165 Oyun, Derlemeci Toplamacı Oynamacı Uydurmacı*. İstanbul: Evrensel Basın Yayın.
- Sinal, İlyas. (1939). *Okulda Oyun*. İstanbul: Bütün Kitabevi.
- Sırrı, S. (1911). *Terbiye ve Oyun: Gençlerin Terbiye-i Fikriye ve Bedeniyesine Hadim*. Süreli Yayın.
- Sırrı, S. (1913). *Terbiye-i bedeniye ve mekteb oyunları: İsveç usulü*. Dersaadet: Matbaa-i Hayriye ve Şürekası.
- Sırrı, S. (1915). *Terbiye-i Bedeniye, İsveç Usulü ve Mekteb Oyunları*. İstanbul: Dersaadet Kütüphanesi-i İslami Matbaası.
- Silberg, J. (2008). *Bebek Oyunları*. (Çev. U. E. Yürük). İstanbul: Neden Kitap.
- Şahin, F.T. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun Etkinlikleri, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, Hüseyin. (1989). Morhamam Çocuk Oyunlarında Ebe Seçimi: Sayışmacalar. *Türk Folkloründen Derlemeler*, 233-240, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şen, M. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Önemi. *Erken Çocukluk Eğitimi*, (Ed. İ. Diken), 404-427. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, N. (1997). *Oyunlarla İlk Okuma Yazma Öğretimi*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Tokmakçıoğlu, E. (2007). *Çocuk Oyunları (Anaokulları ve İlköğretim Sınıfları İçin)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Toygar, H. K. (2020). *Canı Sıkılan Çocuklar İçin Ev Yapımı Oyunlar*. İstanbul: Hayy Kitap.
- Tuğrul, B (2015). Oyunun gücü. *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 3: Okul öncesi Eğitimde Oyun*, (Ed. A. B. Aksoy). Ankara: Hedef CS Basın Yayın
- Tuğrul, B. (2013). Çocukta Oyun Gelişimi. *Öğretmenlik Alan Bilgisi: Okul Öncesi Öğretmenliği*, (Ed. N. Aral, Ü. Deniz, A. Kan), 245-269. Ankara: Alan Bilgisi.
- Tuğrul, B. (2007). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Kendini ve Dünyayı Keşfi Oyun. *Okul Öncesi Dönemde Anne Baba Öğretmen Kaynak Kitapları*. Ankara: Bilgin Eğitim Teknolojileri Yayınları.
- Tuncor, F. R. (2000). *Eğitici Çocuk Oyunları*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Tuzcuoğlu, N & Tuzcuoğlu, S. (2004). *Dikkat Geliştiren Oyunlar: Çocuğumun Dikkatini Nasıl Geliştirebilirim?*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
-

- Tüfekçioğlu Ü. (2002). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uçmaz, Veli (2010). *Geleneksel Çocuk Oyunlarımız*. Ankara: Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı Kültür Yayınları.
- Uluğ-Ormanlıoğlu, M. (2013). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Uygun, N. & Hakkoymaz, S. (2019). *Hakeke: Gaziantep Geleneksel Çocuk Oyunları Aracılığıyla Türkçe ve Matematik Öğretimi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Uysal, Ş. (1997). *Çocuk İsimlerinin Mânâları ve Çocuk Oyunları*. Konya: Uysal Kitabevi.
- Ünal, H. F. (2000). *Müzikli Oyun Demeti*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Ünsal, F. Ö. & Kondaş-Azaklı, T. (2019). İlkokula Hazır Bulunuşlukta Oyun. *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi*, (Ed. Ö. Polat). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünsal, F. Ö. (2017). Oyun Türleri Ve Oyun Alanları. *Erken Çocuklukta Oyun Ve Oyun Yoluyla Öğrenme*, (Ed. A. Önder & H. Arslan-Çiftçi). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wakeling, E. (2003). *Lewis Carroll'dan Oyunlar ve Bilmeceler*, (Çev. S. Koçak). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Yalçinkaya, M. (2002). Okul Öncesinde Hareket Eğitimi ve Oyun. *Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, (Ed. I. Gürşimşek), 7-23, İstanbul: YA-PA Yayınevi.
- Yamaner F, & Çalbiyık, M. (2019). *Çocuklarda Motor Gelişim ve Oyun*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğal Harika Bir Tedavi Oyun: Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri*. (4. Baskı). İstanbul: Çocuk ve aile kitapları.
- Yıldırım, S. (2003). *Çocuk Oyunları*. İstanbul: Uğurböceği Yayınları.
- Yılmaz, T. (1990). *Okul Öncesi Çocuklarda Oyun*. İzmir: Bilyay Yayınları.
- Yoleri, S. (2019). Bebeklik Döneminde Oyun ve Oyuncak. *Bebeklik Dönemi Gelişim ve Eğitim*, (Ed. S. Seven), 134-163. Ankara: Pegem Akademi.
- Yorgancıoğlu, O. (1997). *Kıbrıs Türk Çocuk Oyunları*. Lefkoşa: Adam Yayınları.
- Zaslavsky, C. (2008). *Dünya Ülkelerinden Matematik Oyunları*, (Çev. Ali Ünal). İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- Zekeriya, S. & Halim, B. & Zekeriya, M. (1927). *Evde Mektep: Oyuncaklar*. İstanbul: Resimli Ay Matbaası.

b. Makaleler

- Acar, İ. H. (1974). Zara Çocuk Oyunları. *Sivas Folklorü*, (11), 5-23, (12), 8-9.
- Acaroğlu, M. Türker. (1982). Acıpayam Folklorunda Çocuk Oyunları. *Antropoloji Dergisi*, (10), 45-53.
- Acarlar, F. (2001). Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1, 3, 25-33.
- Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuna İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298- 308.
- Ahmetoğlu, E. & Acar, İ. H. & Aral, N. (2017). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun Uyarlama Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-119.
- Akalın, L. Sami. (1987). Çocuk Oyunları ve Oyun Tekerlemeleri. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, 84-90.
- Akgönül, Güneş. (1984). Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Önemi. *Türk Hemşireler Dergisi*, 34(21), 21-24. Bibliyografya.
- Akgül, T. (2019). Neden Oyun Oynamalıyız? *Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 5(6), 15-23.
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2011). Anne Çocuk Oyun Etkileşiminde Niteliksel Bir Boyut: Annelerin Sözel İfadelerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 11-20.
- Aksoy, C. Ç. (1989). Çocukların Oyuncak Tercihlerinde Cinsiyetin Etkisinin İncelenmesi. *Çocuk Sağlığı ve Eğitim Dergisi*, (4), 11-12.

- Aksoy, H. (2014). Çocuk Oyunlarının İşlevleri: Sarıkeçili Yörük Çocuk Oyunları. *Milli Folklor*, 26(101), 265-276.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2020). Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfı Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi: Deneysel bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 157-183.
- Aksoy, A. B. & Aksoy, M. (2018). Blok Oyunlarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 397-414.
- Aksoy, A. B. & Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aksu, B. (2000). İhlara'da Çocuk Oyunları. *Türk Halk Bilimi Topluluğu-Halkbilim*, 12, 79-83.
- Akün, E. (1987). Çocuk Oyunları. *Has-Der Halkbilimi*, 3(6), 28-30.
- Akün, E. (1987). Çocuk Oyunları. *Has-Der Halkbilimi*, 5(8), 8-9.
- Alışar, F. (1993). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Oynanan Çocuk Oyunları. *İçel Kültürü*, 7(26), 22-24.
- Aliyeva-Esen M. (2008). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- And, M. (1998). Çocuk Evreninde Oyun İçin Oyun Kuramı. *Yayıncılık ve Haberleşme*, 4(41), 17-21.
- And, M. (1979). Çocuk Oyunlarının Kültürümüzdeki Yeri ve Önemi. *Ulusal Kültür*, 1(4), 42-66.
- Aral, N. (2000). Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi. *Çağdaş Eğitim*, (265), 15-17.
- Aras, G. (1970). Çocuk Oyunları. *Folklor*, (16, 17,18), 61-63.
- Arıkan, Ç. (1993). Anamur'dan Çocuk Oyunları. *İçel Kültürü*, 7(25), 18-21.
- Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2).
- Arslan, A. & Dilci, T. (2018). Çocuk Oyunlarının Çocukların Gelişim Alanlarına Yönelik etkilerinin Geçmiş ve Günümüz Bağlamında İncelenmesi. (Sivas ili Örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 47-59.
- Artan, İ, & Alisinanoğlu, F, & Bozkurt Yükçü, S, & Uslu, A.E.I, & İbiş, E. & Akay, D. (2017). Türkiye'de oyun sokakları üzerine bir inceleme: *Ankara ve İstanbul örnekleri. International E-Journal of Advances in Education*, 3(7): 87-99.
- Artar, M, & Demir, T. Ş. & Çok, F. (1998). Ankara'da Açık Alanlarda Çocuk Oyunları. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 23-27.
- Artar, M, & Onur, B. & Çelen, N. (2002). Çocuk Oyunlarında Üç Kuşakta Görülen Değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35- 39.
- Ataman, Sadi Yaver. (1933). Eğir ve Gülü Oyunları. *Halk Bilgisi Haberleri*, (25), 6-8.
- Ayan, S. & DüNDAR, H. (2009). Eğitimde Okulöncesi Yaratıcılığın ve Oyunun Önemi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Ayan, S. & Memiş U. A. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 303-316.
- Aydın, Alaettin. (1973). Doğu Karadeniz'de Köy Çocukları ve Oyun. *Folklor Doğru*, (29), 34-36.
- Aydın, Alaettin. (1972). Köy Çocukları ve Oyun. *Folklor Doğru*, (22-23-24), 37-40.
- Aydın, A. S. (1983). Eğitim, Oyun, Öğretim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 75, 23-25.
- Aydın, E. (1995). Divanü Lugat-it Türk'te Çocuk Oyunları. *Türk Kültürü*, 33(388), 510-512.

- Aygün-Cengiz, S. (1998). Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2), 287-300.
- Aygün-Cengiz, Serpil. (1997). Alan, Zaman, Kurallar ve Amaç Çerçevesinde Oyunun Niteliği Üzerine. *Folklor/Edebiyat, Eylül-Ekim*, (11), 53-64.
- Ayral, M. Naci. (1936). Çocuk Oyunları. *Halk Bilgisi Haberleri*, (58), 159-160.
- Ayvaz, Ülkü. (1987). Çocuk Oyunları ve Yararlı Bir Uygulama. *Hürriyet Gazetesi*, 12 Aralık.
- Bacmeister, B. (1953). Çocuk İçin Oyun Niçin Önemlidir? (çev.: H. Meydan). *Gayret*, 2(21-22), 13-15.
- Bakırcı, N. (2007). Niğde Folklorunda Çocuk Oyunları. *Milli Folklor*, 19(76), 202-209.
- Balcı, Yaşar. (1963). Çocuk Oyunlarının Sosyal Yönü. *Aydınlık*, 2(21), 17-18.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Baykara, Ayşen. (1986). Çocuğun Ruhsal Gelişiminde Oyun ve Oyuncağın Yeri. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(1), 345-349.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 24(43): 10-12.
- Baymur, Feriha. (1944). Çocuk ve Oyun. *Türk Kadını*, 1(10), 3-4.
- Bayrı, Mehmet Halit. (1936). İstanbul’da Çocuk Oyunları. *Halk Bilgisi Haberleri*, 5(51), 33-37.
- Bekmezci, H. & Özkan, H. (2015). Oyun ve Oyuncağın Çocuğun Sağlığına Etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Bilir, Ş. & Atik, B. & Güven, N. (1986). Okul Öncesi Çağındaki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ile Down Sendromlu Çocukların Oyun Tercihlerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi Eğitimi Dergisi*, (1), 41-46.
- Bilir, Şule & Güven, N. & Atik, B. (1991). Okulöncesi Dönemde Oyun Materyallerinin Eğitsel Değeri: Üç-Altı Yaşlar Arasındaki Okulöncesi Dönemde Eğitim Alan Çocukların Oyuncak Tercihleri Üzerine Bir İnceleme. *Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Dergisi*, 5, 61-68.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1997). Çocuk Eğitiminde Oyun. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 231, 19-21.
- Boehm, H. (1993). Oyuncakla ve Oyunla Öğrenmek (Çev. M. T. Bağlı). *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 60-67.
- Bordat, Colet. (1969). Çocuk ve Oyuncak. *Eğitim Hareketleri*, 15(172/173), 10-14.
- Bozyiğit, A. Esat. (1997). Ankara’da Çocuk Oyunları. *Folklor/Edebiyat*, 2(11), 109-116.
- Bruce, T. (1994). Çocukların Yaşamında Oyunun Rolü (Çev. İlkiz Altınoğlu). *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 64-68.
- Bumin, Ayşe. (1986). Oyuncağın Çocuğun Dünyasındaki Yeri ve Önemi. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 19(32), 15-16.
- Büyükokutan-Töret, A. (2017). Çocuklarının Oyun Oynama İhtiyacının Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Oyun Evleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 1-151.
- Demiray, M. Güner. (1985). Bilmeceler ve Oyun Tekerlemeleri. *Halk Kültürü*, (2), 13-19.
- Caillois, Roger. (1994). Oyunun Tanımı (çev.: Turhan Ilgaz). *Sanat Dünyamız*, 18(55), 35-41.
- Camuzoğlu, Sevil. (1945). Kayseri Oyun Sözlere ve Tekerlemeleri. *Erciyes*, (32), 1-7.
- Canan, İbrahim. (1987). Eğitim, Ruhi Gelişme ve Oyun. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, 248-255.
- Canan, İbrahim. (1988). Saadet Asrında Oyun ve Oyuncak. *Selam*, (27), 7-9.
- Cengiz, Handan (1971). Çocuk Oyunları. *Folklor*, 2(23/24), 33-37.
- Ceylan, Ş. & Kılınç, N. (2018). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 297-332.
- Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve Sözlü Oyunların KKTC’deki Okul Öncesi Çocukların Türkçe Dil Becerilerine Kazanımları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 1, 175-183.

- Cömert, D. (2004). Erken Çocukluk Döneminde Parmak Oyunları. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 37, 20-21.
- Çağlayan, S. (1980). Çocuk eğitiminde Oyun. *Bilim Teknik*, 146, 29-31.
- Çaylı, Fehim (1950). Ilgın Çocuk Oyunları-2: Met Çelik Çomak Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, 1(11), 173-174.
- Çaylı, Fehim (1950). Ilgın Çocuk Oyunları: Taş Oyunları ve Çeşitleri. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, 1(16), 250.
- Çaylı, Fehim. (1952). Ilgın Çocuk Oyunları, Top Oyunu ve Nevileri. *Türk Folklor Araştırmaları*, 2(38).
- Çaylı, Fehim. (1951). Ilgın Çocuk Oyunları, Çoktaş ve Memelitaş Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 1(24), 379-380.
- Çaylı, Fehim. (1949). Ilgın Çocuk Oyunları, Depmetura Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları*, 1(3), 44-46.
- Çelik, A. (2004). Çocuk, oyun ve din eğitimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 188-196.
- Çetinkaya, H. (1993). Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 1(1), 28-34.
- Çetken, H. Ş. & Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341.
- Çınar, Ali A. (1991). Çocuk Oyunlarımız. *Milli Folklor*, 3(9), 54-55.
- Çukur, D. (2009). Çocuk Dinlenimi Açısından Oyunun Önemi ve Konut Yakın Çevresinde Oyun Değerini Artırıcı Mekansal Düzenlemeler. *Ege Mimarlık*, 69, 14-17.
- Davashgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.
- Demiray, M. Güner. (1960). Çocuk Oyunları ve Tekerlemeler. *Türk Folklor Araştırmaları*, 6(129), 2132-2133.
- Demiray, M. Güner. (1960). Aşık Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları*, 6(129), 2132.
- Demiray, M. Güner. (1980). Gemerek'te Yöresel Oyunlar. *Türk Folklor Araştırmaları*, 1(7), 25-27.
- Demir-Öztürk, E. & Aksoy, A. B. (2020). Oyun Temelli Baba-Bebek Etkileşim Programı'nın Baba ve Bebek Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 425-442.
- Dilek, İ. (1996). Tıp Oyunu ve Bir Altay Masalı. *Bilig*, (2), 117-120.
- Duman, G. & Temel, F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 279-298.
- Duru, Gültekin. (1994). Eskişehir Çocuk Oyunlarında Kibidik. *Halay*, (72-73), 19-20.
- Egemen, A. & Yılmaz, Ö. & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Elçin, Şükrü. (1976). Mardin Kızıldere ve Kerminara Köyü Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 17(326), 7763-7764.
- Elçin, Şükrü. (1971). Erzincan Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 13(266), 6085-6086.
- Elçin, Şükrü. (1969). Çorum'da Oynanan Üç Çocuk Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları*, 12(245), 5484-5485.
- Elçin, Şükrü. (1968). Çomça Gelin. *Türk Folklor Araştırmaları*, 11(225), 4718.
- Elçin, Şükrü. (1968). Sivas Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 11(230), 5069-5070.
- Elçin, Şükrü. (1968). Sivas Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 11(229), 5043-5044.
- Erbay, F. & Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Ercan, Hakkı. (1952). Ağlamaca Oyunu. *Köy Postası*, (92-93), 25.
- Erdal, K. & Erdal, G. (2003). Çocuk Oyunlarında Yaratıcılık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 37-46.
- Erdem, Mehmet. (1978). Suşehri ve Çevresinde Çocuk Oyunları: Hatapıya. *Sivas Folkloru*, 6(63), 20.

- Erdoğan, Fatih & Sarpyener, A. (1976). Çocuk Yetiştirmede Oyunağın Önemi ve Oyuncak Alıcıları Arasında Yapılan Bir Araştırma. *Yönetim (İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İktisat Enstitüsü Dergisi)*, 1(13), 93-107.
- Erekmekçi, M. & Fidan, Ş. (2012). Oyunun Tasarım Platformları: Oyunun Eğitim ve Kültüre Etkisi. *Journal of Life Sciences*, 1(1), 851-861.
- Eren, Naci. (1984). Çocuk Oyunları. *Hava Kuvvetleri*, (2), 18-19.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine 1. *Milli Eğitim*, 1(1), 102-119.
- Eroğlu, G. (2009). Geçmişteki Çocukluk Oyunları ve Oyuncakları Üzerine Nitel Araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2(3), 287-315.
- Ersoy, Özlem. (1999). 0-6 Yaş Çocukları İçin Oyuncak Seçimi. *Yaşadıkça Eğitim*, (64), 5-9.
- Ersoy, H.Y. (2010). Başkurt Çocuk Oyunları. *Milli Folklor*, 22 (86), 75-86.
- Ertekin, Filiz (1970). Çocuk oyunları. *Folklor*, 2 (13-14-15), 54-56.
- Ertürk-Kara, H. G. (2020). Anne-Çocuk İlişkisinde Risk Faktörleri: Televizyona Maruz Kalma ve Anne-Çocuk Oyun Süresi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 411-424.
- Fazlıoğlu, Y. & Ilgaz, G. & Papatğa, E. (2013). Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 239-250.
- Fetihi, L. (2008). Çocukların Oyununu Etkileyen Faktörler. *İndigo*, 40, 71-72.
- Fırat, Hatice (2013). Çocuk Oyunları-Eğitim İlişkisi: Bezirgan Başı Örneği. *Turkish Studies*, 8(13), 885-896.
- Gazimahal, Mahmut R. (1960). Bebek ve Oyun. *Türk Folklor Araştırmaları*, 6(130), 2142-2144.
- Gençler, Aziz. (1973). Kars'ta Aşık Oyunları. *Karseli*, (107), 16.
- Gençtürk, C. İsmail. (1962). Sorgun Köyü Saklambaç Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları*, 7(151), 2635.
- Girdivan, Şeyma. (1959). Çocukta Oyunun Mahiyeti ve Önemi. *Köy ve Eğitim*, 5(59), 6-8.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların Çocuk Gelişimine Katkıları ve Gaziantep Çocuk Oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- Gönen, M. (1989). Oyuncak ve Kitabın Çocuğun Gelişimi Açısından Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 59-60.
- Gözaydın, N. (2007). Dil, Çocuk ve Oyun. *Türk Dili (Dil ve Edebiyat)*, 93(664), 291-297.
- Gözüm, A. & Kandır, A. (2020). Okul Öncesi Çocukların Dijital Oyun Oynama Sürelerine Göre Oyun Eğilimi İle Konsantrasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100.
- Gump, P.V. – Sutton-Smith. (2005). Çocuk Oyunlarında Ebenin Rolü (Çev. Ahmet Aslan). *Milli Folklor Uluslararası Halkbilimi Dergisi*, 67.
- Gülay-Ogelman, H. & Erdentuğ, F. G. & Aytaç, P. & Akdeniz, Ö. & Güner, M. & Ese, V. (2016). Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta Yaşayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Davranışları. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 19(36), 259-272.
- Güler, T. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Oyun Planlama Modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Güldeste, Zeynep. (1945). Kayseri Oyun ve Tekerlemeleri. *Erciyes*, (34), 5.
- Gümüş, Semih. (2004). Oyuncaklar, Çocuklara Masallar. *Milliyet Sanat*, 541, 89.
- Günyüz, Sabriye. (1971). Çocuk Oyunları. *Folklor*, (29-30), 62-64.
- Habibov, Y. & Sözen, İ. (2005). Anadolu ve Azerbaycan Türklerinin çocuk oyunlarının karşılaştırılması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 75-96.
- İpek-Güler, B. & Ergül, D. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyunlara Yönelik Görüş ve Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97-118.

- İşçiler, Salim Sami. (1969). Çocuk Oyunları ve Çocuklarla İlgili Sözler. *Türk Folklor Araştırmaları*, 8(17), 3439-3444.
- Jafarova, İ. (2010). Azerbaycan Geleneksel Çocuk Oyunları. *Acta Tursia Elektronik Dergi*, 2(1), 244-261.
- Karpuz, Haşim. (1979). Akçaabat Dağ Köyleri Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 19(363), 8788-8789.
- Kahya-Canlı, S, & Demirarslan, D. (2020). Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3 (6), 60-75.
- Kale, Rasim. (1997). Oyun Çocuğun Özgürlüğüdür. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 18- 20.
- Kandır, A. (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (4), 77-80.
- Karaman, N. G. (2009). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5–6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42 (2), 163-182.
- Karaman, S. & İvrendi, A. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri ile Onların Sosyo-demografik Özellikleri ve Sosyo-Dramatik Oyunları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 313-326.
- Kara, Rüksan. (1968). Çocuklar İçin Kuklaların ve Kukla Oyunlarının Eğitsel Değerleri. *Mesleki ve Teknik Öğretim*, 16(190), 13.
- Kara, Rüksan. (1967). Oyun ve Oyuncakların Çocuk Eğitimindeki Önemi ve Çocuğun Hayatındaki Yeri. *Mesleki ve Teknik Öğretim*, 15(178), 13-14.
- Karadut, Ahmet. (1983). Çocuk Terbiyesinde Oyunun Yeri ve Önemi. *Diyanet Dergisi*, 9(4), 51-56. Bibliyografya.
- Karakurt, Emine. (1988). Çocukta Yaratıcılık. *Çağdaş Eğitim*, 13(136), 35-37.
- Kavsaoğlu, S. Z. (1990). Kavram Gelişimi Aşamaları ve Büyük-Küçük, Uzun- Kısa Kavramlarını İşlev ve Dil Düzeylerinde Oyun Yöntemi ile Değerlendiren Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 481-506.
- Kaya, Doğan. (1985). Sivas Acıyurt Köyü Seyirlik ve Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 6(67), 21-23.
- Kaya, Doğan. (1985). Sivas Acıyurt Köyü Seyirlik ve Çocuk Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 6(69), 16-18.
- Kaya, Kemal. (1961). Çocuk ve Oyun. *Emekli Öğretmen Dergisi*, 2(11), 15-18.
- Kaya, S. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Oyunun İşlevleri. *Eğitim Dergisi*, 10 (37)
- Kaya, Y. K. (1961). Çocuk Oyun ve Okul. *İlköğretim*, 26(482), 11-12.
- Kaya, F. & Karakaş, L. & Paçacı, S. & Erzeybek, M. S. (2017). Devlet ve Özel Okullarda Öğrenim Gören Çocukların Çocuk Oyunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 19-29.
- Kaytez, N. & Durualp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 110-122.
- Kıran, B. & Çalık, C. & Esenay F. I. (2013). Terapotik oyun: Hasta çocuk ile iletişimin anahtarı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1-2-3), 1-10.
- Kızıldağ, Özgün. (2004). Psikanalitik Açıdan Oyun: Gelişimi, İşlevi ve Tedavideki Rolü. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(32), 185-197.
- Kızılluluk, Hakkı (2001). Okulöncesi Dönemde Grup Oyunlarının Çocuğun Sosyalleşmesi Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 81-89.
-

- Koca, Zeki. (1964). Çocuk ve Oyun. *Okul ve Öğretmen*, 1(9), 12-13.
- Koçyiğit, S. & Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koçyiğit, S. & Başara-Baydilek, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 1-26.
- Koçyiğit, S. & Sezer, T. & Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 287-300.
- Koz, M. Sabri. (1975). Ekinözü'nde Oyun Tekerlemeleri. *Türk Folklor Araştırmaları*, 16(312), 73-74.
- Koz, M. Sabri. (1971). Oyun Tekerlemeleri. *Türk Folklor Araştırmaları*, 13(258), 5850-5860.
- Koz, M. Sabri. (1979). Ekinözü Çocuk Oyunları/(Kahramanmaraş-Elbistan). *Türk Folklor Araştırmaları*, 18(354), 8542-8543.
- Köse, Mürsel. (1965). Godu Godu: Kepçe Gelin. *Türk Folklor Araştırmaları*, 9(187), 3650-3652.
- Kuğuoğlu, Sema & Kürtüncü M. (2004). Çocukların Oyun Güvenliğini Sağlayabiliyor musunuz?. *Cumhuriyet Bilim Teknik*. 16 Ekim, 18(917), 19-20.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların Oyun Oynama Hakkı Ve Değişen Oyun Kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Macun B, & Güvendi Ö. F. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (78), 79-98.
- Mangır, M. & Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yasadıkça Eğitim*, 26(16), 14-19.
- Metin, N. & Şahin, S. & Şanlı, E. (1999). Okulöncesi Düzeyde ve Dört-Dokuz Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ve Oynadıkları Oyun Tiplerinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 14-24.
- Metin-Aslan, Ö. (2017). 36-71 Aylık Çocuklar İçin Oyun Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897-910.
- Metin-Aslan, Ö. & Tuğrul, B. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Olma Davranışlarının İçerik Analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (1), 60-77.
- Mısır, Emine. (1983). Çocuk Yaşamında Oyun. *Türk Hemşireler Dergisi*, 33(3), 44- 46. Bibliyografya.
- Moakes, Lilian. (1955). Oyunun Faydası ve Oyun Oynamak İstemeyen Çocuk. *Eğitim*, 5(49), 17-18.
- Muallim, Vahit. (1934). Bolu'da Çocuk Oyunları. *Halk Bilgisi Haberleri*, 3(34), 293- 296.
- Mümtaz, Talat. (1931). Kastamonu Çocuk Oyunlarında Sayılan Sayılar. *Halk Bilgisi Haberleri*, 2(19), 157-159.
- Müşfika, Abdülkadir. (1930). Maraş'ta Çocuk Oyunları. *Halk Bilgisi Haberleri*, 1(111), 173-175.
- Nicolopoulou, A. (1993). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası (Çev. Melike Türkân Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Oğuzer, Şeyda. (1974). Çubuk'un Kızılöz Köyünde Kalaycı Çocuk Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları*, 15(302), 7090.
- Oktay, A. (1989). Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Oyuncaklar. *Pembe Bağcık Dergisi*, Özel sayı, 10-11.
- Oktay, A. (1987). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Temel Uğraşı Oyun. *Pembe Bağcık Dergisi*, 4, 8-10.
- Onur, Bekir. (2000). Geleneksel Oyunların Geleceği. *Çocuk Forumu*, 3(2), 55-57.
- Onur, B. (1992). Tarih Boyunca Oyun ve Oyuncaklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 365-386.
- Orta, Nedim. (1967). Demircidere'den İki Çocuk Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları*, 10(210), 4307-4308.
- Orta, Nedim. (1962). Elmacık Eğlenceli Oyunları. *Türk Folklor Araştırmaları*, 7(154), 2729-2730.

- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Önal, Mehmet. (1983). Çocukların Oyunu. *Töre*, 12(134), 48-49.
- Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk Çocuk Oyunlarında Doğal Oyuncaklar ve Oyuncak Olmuş Hayvanlar. *Journal Of World Of Turks*, 1(1), 147-162.
- Özçakır, S. (2018). Meşrutiyet Çocuklarının Yetiştirilmesinde Terbiyevî Oyunların Rolü. *OTAM*, 43, 141-164.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özdemir, A. A. & Budak, K.S. (2019). Mizaç ve Öz Düzenlemenin Çocukların Oyun Davranışını Yordamadaki Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98.
- Özdemir, N. (2001). Prof. Dr. Şükrü Elçin ve Türk Çocuk Oyunu Araştırmaları. *Milli Folklor*, 13(52), 17-23.
- Özengin, M. Kemal. (1967). Çocuk Oyunları, Elim Elim Epelek (Kelebek) Oyunu. *Türk Folklor Araştırmaları*, 11(219), 4563-4565.
- Özen, Kutlu. (1977). Sivas ve Çevresinde Çocuk Oyunları- II. *Sivas Folkloru*, (52), 22.
- Özen, Kutlu. (1976). Sivas ve Çevresinde Çocuk Oyunları. *Sivas Folkloru*, (47), 18-21.
- Özer, Zuhâl. (1999). Oyun Dünyamız. *Tübitak Bilim Çocuk*, (16), 18-21.
- Özer, A. & Gürkan, A. C. & Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4(3), 54-57.
- Özgünlü, M. & Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Yapılandırılmamış Oyuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1691-1700.
- Özgür, İ. N. (1974). Çocuğun Oyun Hayatı. *Ülkücü Öğretmen*, 16(184- 185), 4-5.
- Özseven, Â. (1940). İstanbul'da Çocuk Oyunları. *Halkbilgisi Haberleri*, 110, 45-46.
- Özseven, Â. (1945). İstanbul'da Çocuk Oyunları. *Folklor Postası*, 1(6), 12-13.
- Özseven, Â. (1945). İstanbul'da Çocuk Oyunları-2. *Folklor Postası*, 1(8), 15-16.
- Özseven, Â. (1946). Oyunlar: İstanbul'da Çocuk Oyunları-3. *Folklor Postası*, 2(15), 15.
- Öztürk-Samur, A. & İnal-Kızıltepe, G. (2018). Aydın İlindeki Çocuk Oyun Alanlarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7 (1), 31-46.
- Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. & Gündüz, Z.B. (2018). Nesilden nesile kültürel aktarımda oyun ve oyuncakların rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 1-12.
- Pala, Ö. & A. Say. (1982). Oyuncaklar ve Oyun. *Haseki Tıp Bülteni*, 20(4), 279-284.
- Pilten, P. & Pilten, G. (2013). Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Piştav-Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(2), 43-60.
- Rasen, P. & Öngen, D. (1993). Oyunun Değeri. *Eğitim ve Bilim*, 17(88), 60-64.
- Razon, Norma. (1993). Okulöncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi. *YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 57-64. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Razon, N. (1987). Çocuğun Dünyasında Oyunun Yeri ve Önemi. *Pembe Bağcık Dergisi*, (2), 7.
- Sadak, N. (1914). Oyun Nedir?. *Tedrisat Mecmuası*, 24(4), 213-218.
- Salah, E. (1997). Oyuncak Seçiminde Çocuklar Daha Bilinçli. *Kitap Kırtasiye Dünyası*, (2), 32-34.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değişen Oyun Tercihleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(1), 1122-1135.

- Serdengeçti, Raşit. (1972). Okul Öncesi Çağı ve Oyun. *İstanbul Ana Çocuk Sağlığı Semineri*, (10-17. 7. 1967), 190-195.
- Sezer, T. & Yılmaz, E. & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Oyun Becerileri İle Aile Çocuk Etkileşimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204.
- Sezgin, C. (2011). Emirdağ Çocuk Oyunları. *Eskiye Aylık Şehir Kültür Dergisi*, 31, 30-33.
- Sol, S. (2005). Bolvadin-Büyükkarabağ Çocuk Oyunları. *Araştırmalar-İnsan Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 139-144.
- Sonat, M. H. (1976). Yamalak'ta Çocuk Oyunları. *Halkbilimi*, 21, 17-22.
- Sormaz F. & Yüksel H. (2012). Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncanın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 985-1008
- Smith, P. K. (1994). Küçük Çocuklarda Oyun: Tanımlama, Sınıflama ve Ölçme Sorunları (Çev. M. T. Bağlı). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 27 (2), 975-987
- Sunay, H. (1994). Okulöncesi Eğitiminde (5-6 Yaş Grubu) Beden Eğitimi, Oyun Etkinlikleri ve Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 205, 37-41.
- Sur, H. vd. (1998). 0-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişiminde Oyun ve Oyuncanın Yeri ve Önemi. *Çocuk Forumu*, 1(3), 26-28.
- Sümbüllü, Y. Z. (2015). Kültürel arka planı ile kemikle oynanan geleneksel çocuk oyunlarından aşık: Erzurum ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 18-25.
- Şahin, F. (1993). Çocuk-Oyun İlişkisi. *9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 61-65. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, F. (1999). Okulöncesi Eğitimde Oyun Etkinlikleri. *Gazi Üniversitesi El Kitabı*, 111-116. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin S. (2016). Afganistan Türkmenlerinin Kültüründe Çocuk Oyunları. *SUTAD*, 40(262), 261-271.
- Şar, E. (2015). Antik Yunan'da Çocuk Oyuncakları ve Oyunları. *Oyun Yaşam ve Eğitim*, 1, 14-17.
- Taşbaş, E. & Maratkızı, A. (2010). Kırgız Ulusal Oyunları. *Acta Tursia Elektronik Dergi*, 2(1), 222-243.
- Taylı, A. (2007). Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okul Öncesi Dönemdeki Sosyal Oyuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-114.
- Tekerek, N. (2006). Oyun Kavramından Dramaya, Dramadan Dramatik Eğitime. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22, 47-73.
- Tezel, Naki. (1952). Çocuklara Mahsus Oyunlar. *Çocuk Doktoru*, 7(73), 6-7.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Çocuk Oyunları. *Acta Tursia Elektronik Dergi*, 2(1), 205-220.
- Tolay, T. (2013). Popüler Kültür Ortamının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Oyunları Üzerindeki Etkisine Eleştirel Bir Bakış. *Bilim ve Kültür*, 1(2), 158-164.
- Toran, M. & Dilek, A. (2017). Çocuklar ve Kitaplar: Piaget'in Oyun Kuramına Göre Bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 41-54.
- Tuğrul, B. & Ertürk, G. & Özen, Ş. & Güneş, G. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Türkiçin, Bilge. (1974). Çocuk Oyunları ve Tekerlemeleri. *Boğaziçi Üniversitesi Halkbilimi Yıllığı*, 48-131.
- Türkoğlu, B. & Uslu, M. (2016). Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (6), 50-68.
- Türktaş, Metin (1999). Divanu Lügati't-Türk'te Yer Alan ve XI. Yüzyıl'da Türkler Arasında Oynanan Oyunlar. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 61-65.
- Uğur, F. Ferit (1946). Folklor Bakımından: Konya Çocuk Oyunları. *Folklor Postası*, 2(18), 8.

- Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Uygun, N. & Kozikoğlu, İ. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817.
- Üçer, M. (1985). Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları. *Halk Kültürü*, 2,119-125.
- Ünsal, Pınar Özenmiş. (2003). Zihinsel Engelli Olan ve Olmayan Çocukların Nesne ile Oyun Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 1(4), 45-55.
- Üzer, A. & Gürkan, A. C. & Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4(3), 54-57.
- Yamakoğlu, C. (2002). Türkiye’de Çocuk Oyunları. *Erdem*, 13(39), 543-551.
- Yawkey, T. D. & Silvern, S. T. (1980). Çocuğun Okul Ve Aile Çevresinde Yaşamboyu Süreci Olarak Oyun (Çev, M. Özyürek). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(1), 425-442.
- Yavuzer, Halide. (1982). Oyun, Oyuncaklar ve Çocuklar. *Para Kredi*, 2(17).
- Yazıcı-Ersoy, H. (2010). Başkurt çocuk oyunları. *Millî Folklor*, 22(86), 75-86.
- Yıldız, Mehmet. (1985). Çocuk Oyunları ve Toplumsal Gelişim. *Çağdaş Eğitim*, (103), 36-37.
- Yıldızbaş, F. & Apaydın, Ş. (2002). Kültür ve Çocuk Oyunları İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 96-104.
- Yılmaz, Elif. (1999). Hayvanlar da Oyun Oynar. *Tübitak Bilim Çocuk*, 24-27.
- Yokuş, G. & Konokman, G.Y. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oyun Davranışları Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1141-1148.
- Yoleri, S. & Tetik, G. (2020). Okul Öncesi Dönemde Mizaç ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin ve Oyun Davranışını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 6(2),66-79.
- Yüksel, H. A. (1998). Akdağmadeni Çocuk Oyunları: Aşık Oyunu. *Milli folklor*, (38), 57-62.
- c. Lisansüstü Tezler**
- Acer, S. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Değer Düzeyleri İle Akran Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Acıbal, G. (2020). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akınbay, H. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi ve Çocukların Motor Gelişimi Üzerine Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akgün, E. (2008). *Anne Çocuk İlişkisini Oyunla Geliştirme Eğitiminin Anne Çocuk Etkileşim Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, Y. (1987). *Anaokulu Çocuklarında Görülen Ayrılık Kaygısının Giderilmesinde Farklı Oyun Tekniklerinin Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aksakal, B. (2020). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Geliştirme Programının Koruyucu Bakım Altındaki 6 Yaş Çocukların Sosyal Beceri ve Duygu Düzenleme Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, B. (2016). *Oyun Tabanlı Psikoeğitim Programının Boşanmış Aileye Sahip Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Altıntaş, T. T. (2020). *Etkileşimli Oyun Temelli Gelişim Destek Programının Bebeklerin Bağlanma Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artar, M. (1993). *Okul Öncesi Çocukta Serbest Oyunun Iraksak Düşünce Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı Drama ve Orff Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimde Oyun Kavramı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Ata, S. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dış Mekânda Oyun Uygulamaları ve Çocukların Dış Mekânda Oyun Oynamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataseven, H. (2019). *Dil Gelişimini Destekleyici Oyun Etkinlikleri Programının 5-6 Yaş Grubu Mülteci Çocukların Dil Gelişimlerine ve Günlük Yaşam Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atik, B. (1986). *Okul Öncesi Çağındaki Normal Gelişim Gösteren Çocuklar ile Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydeniz, G. (2019). *İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Kural Bilinci Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aygün-Cengiz, S. (1996). *Kdz. Ereğlisi Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halkbilimsel Açından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aynacıyan, N. (2020). *Çocuklara Uygulanan Eğitsel Oyun Aktivitelerinin Fiziksel ve Motorik Özelliklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, H. 2001. *Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine olan Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bağlı, M.T. (1996). *5 ve 7 Yaş Kız Ve Erkek Çocukların Çocuk Bahçelerindeki Oyun Araçlarında Gözlemlenen Sosyal Etkileşimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bahadır, G. (2020). *60-72 Aylık Çocukların Akran Oyun Davranışları ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beştaş, D. (2015). *Hareketli Oyun Etkinliklerinin 7-8-9 Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozoklu, F. (1994). *Okulöncesi Çağındaki Dört, Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Budak, O. (2016). *4-5 Yaş Çocuklarının Oyuncak Tercihleri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulman, D. (1999). *Sanat Öğretiminde Oyun Yöntemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Camgöz, A. (2010). *Ankara Örneğine Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, S. (2016). *Cezaevinde Yanında Çocuğu Olan Annelerin ve Çocuklarının Oyun ve Oyuncaklar Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cesur, F. (2020). *İlkokul Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Oyun Tabanlı Öğretimle Öğrencilerin Güvenlik Kurallarına Uyma Becerilerinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- Çakmakçı, N. (2011). *Çocuk Kitaplarında Oyun Ögesi ve Okul Öncesi Eğitim Amaçlı Etkileşimli Çocuk Kitabı Tasarım Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelen, N. (1992). *4-6 Yaş Çocuklarının Sayı ve Mekân Korunumu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik-Yakar, T. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin Oyun Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Değirmenci, Ş. (2016). *48-72 Aylık Çocuklar İçin Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, E. (2016). *Oyun Temelli Baba-Bebek Etkileşim Programının Baba ve Bebek Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. R. (2016). *Farklı Oyun Türlerine Dayalı Matematik Öğretiminin 1. Sınıf Öğrencilerinin Erişi ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirdalıcı, A. (2003). *Çorum İl Merkezinde Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini, Planlama, Uygulama ve Oyuncak Seçimi Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
-

- Dilden, B. (2004). *4-6 yaş Türk ve Alman Anaokulu Çocuklarının Benlik Algılarının ve Bazı Kişisel Değişkenlerinin Serbest Oyndaki Sosyal Etkileşim Modelleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diñç, H. (1993). *Çocuk Oyun İşlevi ve Öğeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diñçer, G. N. (2019). *6 Yaş Çocuklarında Bağlanma Figürleriyle Kurulan Bağlanma Stilleri ve Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan kalyoncu üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Döker, T. (2020). *Dört-Altı Yaş Çocukların Sosyal ve Oyun Davranışları İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Kültürler Arası Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E. (2009). *Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma (iş) ile İlgili Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgi Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gazezoğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökcan, H. N. (2020). *Grupla Oyun Eğitim Programının 66-72 Ay Arası Çocuklarda Sosyal Memnuniyete Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gökmen, İ. (2016). *Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Şarkıların Oyunlu-Oyunsuz Olarak Öğretiminin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Göktaş, G. (2006). *Oyun Tekerlemelerinin Araştırılması ve İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Muğla Üniversitesi Muğla.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güçhan-Özgül, S. (2017). *Sorgulama Temelli Oyunların Çocukların Dünya'nın Şekli Ve Gece-Gündüz Kavramlarını Algılamalarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gül, M. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.
- Gül, Ö. (2012). *Oyun ve Hareket Temelli Büyük Kas Beceri Eğitim Programlarının 4-5 Yaş Çocukların Büyük Kas Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güllecı, P. (2019). *Oyun Temelli Matematik Eğitim Programının Okul Öncesi Çocukların Dikkat ve Sayı Korunumu Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, C. (2019). *Lego Destekli Oyun Eğitimi Alan Ebeveynlerin 60-72 Aylık Çocuklarının Oyun Alışkanlıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, M. (2020). *48-60 Aylık Çocuklarda Bilişsel İşlevler İle Sembolik Oyun Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, A. (2020). *Öz Düzenleme Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine ve Etkileşimli Akran Oyunlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, N. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, G. (2006). *Kütahya'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Oyun ve Spor Programlarının İncelenip Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Hayıroğlu, B. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklara Örüntü Becerilerini Kazandırmada Oyun Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hoşgör, A. (2010). *İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Oyun Etkinliklerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İnan, Z. (2011). *Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Oyun Seçimi Hakkındaki Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kacı, O. (2015). *Okul Öncesi 60-72 Aylık Dönem Çocuğunun Sosyal Duygusal Uyumda Eğitsel Oyunun Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaçar, S. (2016). *Okul Öncesi Normal Gelişim Gösteren 5-6 Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Dil Gelişimi ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kalaycıoğlu, H. (2011). *Resim-Kelime Oyunlarının ve Cinsiyetin Dört Yaş Çocukların İngilizce Kelime Performansına Etkisi: Deneysel Bir Araştırma Kelime Performansına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
-

- Kanyılmaz, E. S. (2016). *Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karakaş, N. (2020). *Oyun Hamuru Etkinliğinin Çocuklarda Dental Kaygının Giderilmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Oyun Etkinliklerini İçeren Eğitim Programının 5 Yaş Grubu Çocukların İş Birliği Davranışlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A. (2010). *Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, D. (2007). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Tasarlanmış Oyuncakların Çocukların Gelişim Alanlarına Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.
- Kaya, N. (2011). *0-5 Yaş Arası Çocuklarda Müzikli Oyunların Gelişime Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Konya.
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun Çocukların Gelişim Özelliklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kırman, A. (2019). *Çocuk Kitaplarında Oyun ve Oyuncak Kavramının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocabaş, Z. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları İle Çocukların Problem Davranışları ve Akademik Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kök, E. E. (2017). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri İle İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Yansımalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kökçü, R. G. (2019). *Doğal Malzemelerden Kil, Kum ve Su İle Hazırlanan Oyun Programının 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köycekaş, A. (2019). *Çocukların Mizaç Özellikleri İle Oyun Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lenger, D. M. (2015). *Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Okul Öncesi Dönem Çocukların Oyun Davranışları ve Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Akranları İle Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavsaoğlu, Z. S. (1990). *1,5-2,0 ve 4,5-5,0 Yaş Çocuklarında Oyun Yöntemi İle Büyük-Küçük ve Uzun-Kısa Kavramlarının İşlev ve Dil Düzeylerinde Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kerkez, F. İ. (2006). *Oyun ve Egzersizin Yuva ve Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel Ve Motor Gelişime Etkisinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kurt, Ş. H. (2015). *Farklı Kültürlerde Ebeveyn ve Çocukların Oyun Algısına Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuşçu, Y. (2014). *Oyun Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması ve 36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçükaya, Erdal (1989). *5-6 Yaş Grubu Kız ve Erkek Çocukların Motor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mermer, H. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerini Geliştirmede 'Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu'nun ve Serbest Oyunun Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin-Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Moralı, D. İ. (2019). *Anaokullarında Sunulan Riskli Oyun Fırsatlarının Fiziksel Özellikler ve Yetişkin Yaklaşımları Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Mucuk, Y. K. (2020). *60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları, Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Alguları İle Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mutlu, E. (2020). *36-72 Aylık Çocukların Mizaç Tipi İle Doğal Oyun Oynama Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Olgun, M. (2019). *Altı Ay İle Altı Yaş Arasındaki Çocukların Oyun Profillerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öğretir, A.D. (1999). *Alt ve Üst Sosyo-ekonomik Düzeydeki 6 yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öngen, D. (1991). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Oyun Konusundaki Toplumsal Bilişsel Davranış Örüntüleri ile Oyun Materyalleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Ö. (2020). *Erken Çocukluk Döneminde Öz-Düzenleme Becerileri ve Sosyo-Dramatik Oyun Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, Nebi (1997). *Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Çocuk Oyunlarının Halkbilimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerin Psiko-motor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
-

- Özkılıç-Kabul, N. D. (2019). *Üç Yaş Çocuklarda Teknolojik Alet Kullanımının Sosyal Beceri, Oyun Becerisi ve Dil Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. A. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Grup Ortamlarındaki Oyunun Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Öztürk, F. D. (2019). *Okul Öncesi 4-6 Yaş Grubu Çocukların Bağlanma Stilleri İle Sosyal Beceri Düzeyi ve Oyun Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parlak, B. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Yön Kavramlarının Öğretiminde Müzikli Oyun ve Programlanabilir Robot Kullanımının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, Ş. S. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimleri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pekşen-Akça, R. (2020). *Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişkinine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saltık, N. (2018). *Kadın Konukevlerinde Kalan Çocuklarda Oyun Terapisinin Sosyal Beceri ve Problem Davranışlara Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygılı, P. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Oyun Tabanlı Öğrenme Yönteminin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerine Oyun Temelli Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sicim-Sevim, B. (2017). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Oyun Severliklerinin Çevre ve Sosyal Becerileri İle İlişkilerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sormaz, F. (2011). *Çocukluk İmgesi, Oyun ve Oyuncak: Sosyo-Kültürel Bir Analiz*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Sönmez, A. (2013). *0-72 Aylık Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Oyun Destek Programının Çocukların İlköğretime Hazırlanmışlık Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F. (1993). *Üç-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şalçı, O. (2020). *Baba Destek Eğitim Programının Babalık Rolü Algısına ve Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Oyun Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Şener, T. (1996). *5 Yaş Anaokulu Çocuklarında Dramatik Oyunun ve İnşa Oyununun Bakış Açısı Alma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Oyun Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Tanyel, H. H. (2016). *Eskiçağ Anadolu Medeniyetlerinde Çocuk Eğitimi: Oyun ve Oyuncak*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taygur-Altıntaş, T. (2020). *Etkileşimli Oyun Temelli Gelişim Destek Programının Bebeklerin Bağlanma Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylı, A. (2007). *Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okul Öncesi Dönemdeki Sosyal Oyuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Teke, N. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sınıf Ortamındaki Sosyal Davranışları İle Oyun Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, Z. (1995). *Çocuk Resimleri ve Oyun*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokuz, G. (2011). *Gaziantep Çocuk Oyunları Üzerine Halkbilimsel Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tören, A. (2011). *Erzincan'dan Derlenen Çocuk Oyunlarının Çocuk Eğitimindeki Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan Üniversitesi Erzincan.
- Turak, E. T. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun İle Öğretim Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Türkmenoğlu, F. (2005). *0-72 Aylık Çocukların Matematik Becerilerini Kazanmalarında, Oyun Yoluyla Matematik Becerisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun Temeli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uçar, S. (2019). *Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, N. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları, Sosyal Yetkinlik Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Üzel, I. (2020). *48-72 Aylık Çocukların Saldırganlık Yöneliminin Oyun Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vatansever, S. (2019). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri İle İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaman-Baydar, I. (2019). *Eğitici Oyuncaklarla Verilen Kavram Eğitiminin Çocukların Temel Kavram Kazanımına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, V. (1992). *İzmir İl Merkezindeki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İzmir.
- Yılmaz, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sayı Ve İşlem Kavramlarını Kazanmalarında Müzikli Oyun Etkinliklerinin Kullanılmasının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
-

Yılmaz, E. (2019). *Video Oyunu ve Geleneksel Oyun Oynayan Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Değer Algılarının Karşılaştırılması (Türkiye – İngiltere Örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, L. (2017). *Ardahan'da Oyun ve Oyuncak*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.

d. Bildiriler

Abbasova, A. (2015). Karabağ Çocuk Oyunlarının Özellikleri. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 116-120.

Akbaş, B. & Günindi, Y. (2015). Anadolu da Doğal Malzemeye Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunlarının Çocukların Fiziksel ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Katkısı. *4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, Ankara.

Akbaş, B. & Özuslu, S. (2015). Oyuncaklarla Oynanan Geleneksel Gaziantep Oyunları. *4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, Ankara.

Akman, B. vd. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kültürel Oyuncaklara ve Oyunlara Dair Algılamaları. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı, Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 43-54.

Aktemur-Gürler, S. & Gürler, (2015). Çocukların Psikomotor Gelişiminde Oyun ve Oyunağın Rolü: Bir Meta Analizi. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 1117-1123.

And, Metin. (1974). Türk Folklorunda Oyun Kavramı ve Oyunun Önemi. *I. Uluslararası Türk Folklor Semineri Bildirileri* içinde 305-314.

Anılan, H. & Girmen, P. & Öztürk, A. & Koçkar, M. T. (2004). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, 2-10, İstanbul: Kelebek Matbaası.

Aras-Toktaş, H. (2015). Türk Dünyasını Oyunlarla Öğrenmek. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 55-72.

Aras-Toktaş, H. (2015). Türk Dünyasından Çocuk Oyunları Örnekleri. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 73-85

Arça, H. (1995). Emirdağ Çocuk Oyunları. *Emirdağ Kültür Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler*, 1-3 Haziran 1995, Eskişehir.

Asipova, N. (2015). Kırgız Çocuk Oyunlarının Eğitim Açısından İncelenmesi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 98-103

Aslan, D. & Turan, E. & Şahin, Ş. (2015). Kültürel Oyun, Oyuncak ve Sağlık. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 104-106.

Aydın, A. & Bakır, N. (2015). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Sağlık Üzerine Etkisi. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 217-222.

Ayhan, C. & Göde, H. A. & Özkan, M. E. (2015). Isparta-Çandır Çocuk Oyunları. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 378-386.

Aydın, A. & Aydın, M. (2015). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Anadili Eğitimine Etkisi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 108-115.

Aygün-Cengiz Serpil. (1997). Karadeniz Ereğli Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halk Bilimi Açısından Değerlendirilmesi. *I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Kitabı* içinde 441-474.

Bağlı, Melike T. (1997). Çocuk Bahçelerindeki Oyun Araçlarında Sosyal Etkileşim. *I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Kitabı* içinde 518-544.

Bağlı, Melike T. (1999). Televizyon İlintili Çocuk Oyunları Üzerine Bir Araştırma. *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri Kitabı* içinde 133-138.

- Baran, Musa. (1975). Çocukların İlk Oyunları. *T.C. Kültür Bakanlığı, Milli Folklor Araştırma Dairesi Başkanlığı Uluslararası Türk Folklor Kongresi Kitabı* içinde 99-100.
- Baran, Musa. (1974). Folklorde Çocuk Oyunları. *T.C. Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Milli Folklor Enstitüsü Müdürlüğü Uluslararası Türk Folklor Semineri Kitabı* içinde 340-346.
- Baratova, M. (2015). Türkmenistan'ın Millî Çocuk Oyunları. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 140-151.
- Bay, N. & Turan, S. & Bay, Y. (2015). Türk Dünyasında Çocuk Oyunları: Bir Saha Çalışması. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 175-185.
- Bormambet, V. & Alexandru, M. F. (2015). Çocukluk Oyunları. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 201-206.
- Brina, N. & Ay, S. (2015). Kosova'da Unutulmaya Yüz tutan Çocuk Oyunları ve Türkiye'deki Oyunlarla Karşılaştırılmaları. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 207-214.
- Cerrahoğlu, M. & Arvas, A. (2015). Somut Olmayan Kültürün Gelecek Kuşaklara Aktarılmasında Oyunun Önemi/ Bir Örneklem Olarak Çankırı'da Çocukların ve Yetişkinlerin Oynadığı Ortak Geleneksel Oyunlar. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 245-253.
- Cicioğlu, M. N. (2009). Kentleşme Sürecinde Çocuk Oyunları Gaziantep Örneği. *VII. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, Küreselleşme ve Türk Dünyası*, Calalabad.
- Corakoziyev, N. (2015). Özbek Çocuk Oyunlarının İncelenmesi, Mitolojik Temelleri ve Döndürek Oyunu. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 254-258.
- Coşgun, M. (2012). Çocukların Sosyalleşmesinde Çocuk Oyunlarının Rolü ve Önemi. *Uluslararası Katımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde 291-304.
- Çakır, A. & Öztürk, G. (2015). Eski Uygarlıklarda Çocuk Oyunları ve Oyuncaklar. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 165-183.
- Çakır, H. & Yavalar, D. E. (2015). Geleneksel Çocuk Oyunları ve 3-5 Yaş Çocukların Toplumsallaşmasına Etkisi. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 655-663.
- Çavuş, R. & Kulak, B. & Berk, H. & Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Oyun Etkinlikleri ve Günlük Hayattaki Oyunların Derse Uyarlanması. *İGEDER Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi Bildirileri*, 26 Mart 2011, İstanbul.
- Çakırer-Özservet, Y. (2015). Geleneksel Çocuk Oyunları İçin Sokak Temelli Geleneksel Oyun Alanlarının Yeniden Keşfi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 264-269.
- Çalışkan-Akçetin, N. & Akçetin, E. (2013). Eğitimleşen Oyun, Oyunlaşan Eğitim. *30. Ulusal Bilişim Kurultayı*, 28-29 Kasım 2013, Ankara.
- Çok, F. & Artar, M. & Şener Demir, T. & Bağlı, M.T. (1997). Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları: Ankara Örneği. (Yay. Haz. B. Onur), *I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çubukçu Z. & Girmen, P. (2010). Beceri Gelişiminde Çocuk Oyunlarının Yeri ve Okulda Oynanan Oyunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Günümüzde Çocuk Oyunlarında ve oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde 317-334).
-

- Demir, Tülin, Ş. (1999). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyun Politikası. *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri Kitabı* içinde 109-117.
- Eker, S. (2015). Türk ve Akarba Topluluklarındaki Çocuk Oyun ve Oyuncaklarının Ortaklıkları Üzerine Bir Deneme. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 295-299.
- Erdal, K. & Erdal, G. (2016). Çocuğun Oyun, Oyunun Oyuncak İhtiyacı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kitabı* içinde 55-65.
- Erdemir, H. & Çayakar, M. (2015). Antikçağ'da Hellen ve Roma toplumlarında belli başlı çocuk oyunları. *Uluslararası Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk Sempozyumu* (ss. 1167-1179). 15-17 Mayıs 2015, Samsun.
- Ersoy-İnci, P. (2015). Somut Olmayan Kültürel Miras, Türk Sineması ve Çocuk Oyunları İlişkisi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 324-333.
- Esen, F. & Anılan, H. (2015). Yöresel Çocuk Oyunlarının Çocukların Gelişimine Olan Etkilerinin Değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 1, 334-342.
- Girmen, P. & Şentürk, İ. & Aypay, A. & Öztürk A. (2010). Çocuk Gözüyle Oyun ve Oyuncak. *Günümüzde Çocuk Oyun ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde 368-383.
- Göncü, A. (2001). Çocuk Oyunlarının Gelişiminde Toplumsal ve Kültürel Bağlamın Rolü. *III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk Bildirileri Kitabı* içinde 37-50.
- Gürbüz, D. Ö. (2015). Unutulmaya Yüz Tutmuş Emirdağ Yöresi Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Eğitimsel Değeri. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 392-403.
- Gürel, R. (2015). Dünden Bugüne Türk Oyun ve Oyuncakları Eğitime Heyecan Katan Oyunlar Okullarda Kültürel Çocuk Oyun ve Oyuncaklarının Yaygınlaştırılması. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 404-407.
- Gürel, R. (2015). Tarihimizde Çocuk Oyunlarımızın Yeri Günümüzde Çocuk Oyunlarımızdan Uzak Kalışımızın Nedenleri ve Sonuçları, Oyunlarla Büyüyenler. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 408-416.
- Hüseynova, T. (2015). Türk Devletlerinde Ortak Çocuk Oyunları. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 421-428.
- İvgin, Hayrettin. (1991). Vezirköprü'de Aletli Çocuk Oyunları ve Oyuncakları. *IV. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı ve Yunus Emre Semineri Kitabı* içinde 201-205.
- Kala, Y. & Kahya, N. (2015). Çocuk, Oyun ve Toplum. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 435-438.
- Karakaya, M. (2015). Erzurum Çocuk Oyunları. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 931-937.
- Karakaya, M. (2015). Denizli-Yatağan'da Çocuk Oyunları ve Oyuncakları. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 469-476.
- Kasimova, F. (2015). Çocuk Oyunlarının Çocuklara Milli Kültürel Değerlerin Aşılmasında, Onların Ahlak ve Eğitiminin Gelişmesinde Rolü. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 475-479.
- Kaya, D. (2009). Sivas'ta Çocuk Oyunları. *Uluslararası Halk Dünyasında Eğlence Sempozyumu*, 11-13 Aralık 2009, Kocaeli.

- Katrancı, M. & Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2015). Demokratik Değerlerin Kazandırılmasında Geleneksel Çocuk Oyunları. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Kitabı* içinde 147-171.
- Kocaoğlu, T. & Bay, Y. & Bay, N. (2015). Türk Dünyası ile Amerika Yerlilerinin Geleneksel Çocuk Oyunları ve Oyuncakları Arasında Bir Karşılaştırma. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 880-883
- Mamutova, Z. (2015). Kırım Tatar Oyunları ve Oyuncaklarının Etnik-Kültürolojik Özellikleri. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 528-532
- Memiş D. A. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Eğitimdeki Önemi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kitabı* içinde 442-448.
- Memmedova-Kekeç, E. (2015). Ermenistan Türklerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Üzerine (Sisyan İli, Desdegerd Kasabası Örneğinde). *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 536-543.
- Ogelman, H. G. (2015). Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Oyun: Denizli İli Örneği. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi*, Erzurum, 7-8 Mayıs 2015, 1, 735-745.
- Oksal, Aynur. (1999). Kuşaklar Arası Oyun: Yetişkin ve Çocuk Kültürü Arasında Bir Köprü. *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri Kitabı* içinde 139-144.
- Okuyan, H.Y. (2004). Burdur’un Geleneksel Çocuk Oyunları ve Çocuk Gelişimine Katkıları, *I. Halkbilim Sempozyumu Halk Biliminde Çocuk Bildiriler Kitabı* içinde 179-250.
- Onur, Bekir & Çelen, N. (2002). Geleneksel ve Modern Çocuk Oyunları Üzerine Düşünceler. Bursa Halk Kültürü. *I. Bursa Halk Kültürü Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde 513-522.
- Orucov, A. (2015). Nahçıvanda Çocukların Fiziksel ve Zihinsel Gelişiminde Taş Oyunlarının Rolü. *I. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 570-574.
- Osmanova, G. (2015). Çocuk Oyunlarında Ritüel-Mitolojik Ögeler. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 587-591.
- Öksüz, M. (2011). Dünden Bugüne Artvin Yöresi Çocuk Oyunları ve Oyuncakları. *Günümüzde Çocuk Oyunlarında ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu Kitabı* içinde 143-149.
- Özbek, S. & Avan, D. M. & Ayan, S. (2016). Bağımsız Devlet Anaokulları ve Özel Anaokullarında Eğitim Gören Okul Öncesi Çocukların Oyun Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması Konya-Kırşehir Örneği. *3. International Eurasian Educational Research Congress*, 1-3 Haziran 2016, Muğla.
- Özgünlü, M. (2015). Çocukların Oyunları Esnasında Öğretmenin Üstlendiği Roller ile Öğretmenin Oyun Tanımı Arasındaki İlişki Üzerine Nitel Bir Çalışma. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 611-623.
- Özgür, C. (2015). Türkçede Çocuk, Oyun ve Oyuncak Dünyasına Ait Sözcükler. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 624-628.
- Parlak yıldız, B. & Koç, G. (2015). Türk Kültürüne Ait Oyun ve Oyuncakların Okul Öncesinde Origami Materyalleri İle Kullanımı. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 640-647.
- Reyhanoğlu, G. (2015). Kıbrıs Türk Kültüründe Geleneksel Çocuk Oyun ve Oyuncakları. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 648-660.
- Sağlam, T. (1997). Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Ögeler. *I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri Kitabı* içinde 416-441.
-

- Sazak, N. & Çaydere, Ö. & Sevinç, S. (2010). Çocuk Oyunlarının Eğitimdeki Yeri ve Önemi 1913-2005 Müfredat Programlarında Oyunun Yeri Ve Günümüz Eğitsel Oyunları. *Uluslararası Halk Kültüründe Eğlence Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Motif Vakfı Yayınları.
- Sel, Ruhi. (1993). Okulöncesi Kurumlarda Eğitsel Oyunlar ve Uygulama Yöntemleri. *YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı* içinde 57-64.
- Sevinç, M. (1999). Okul Öncesi Çocuklarında Sembolik Oyun 3. *Uluslararası Erken Çocukluk Konferansı*. Warwick, England.
- Sezer, F. & Kuyucak, E. (2015). Kırklareli’nde Oyun ve Oyuncak. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 697-714.
- Sezgin, S (2017). İnsan ve Oyun: Oyunların Dünü, Bugünü, Yarını. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 11-17 Mayıs 2017, Ordu.
- Şarman, S. (2015). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Temel Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesine İşlevsel Katkı Açısından Yeni Bir Sınıflandırma Çözümlemesi. *Uluslararası Oyun ve Oyuncak Kongresi Bildiri Kitabı* içinde 1093-1102.
- Şarman, S. (2015). Azerbaycanlı, Kırgız, Başkırt, Gagauz ve Kazak Çocuk Oyunlarının İçerik ve Yapı Bakımından Seferihisar-Türkiye Örnekleriyle Karşılaştırılması. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 734-746.
- Tekin, İ. & Yorulmaz, A. & Aydınç, N. (2015). Eğitim Tarihimizde Çocuk Oyunları: Ahmed Edib’in Terbiyevi Çocuk Oyunları Eseri Üzerine Bir İnceleme. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 757-770.
- Topay, M. H. (2015). Millî Bilincin Kazandırılması, Millî Kimliğin İnşasında Kültürel Oyun ve Oyuncakların Yeri ve Önemi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 800-811.
- Ulaş, A. H. & Epçaçan, C. & Paylan, N. (2015). Drama ve Oyunun Çocukların Özgüven Gelişimine Etkileri. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 37-46.
- Uluğ, M. & Özden, M. S. & Ermiş, E. N. & Kantarcı, S. (2015). Türkiye’de Bölgesel Çocuk Oyunları. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 938-950.
- Ülker, R. & Doğan, H. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretiminde Özyeterlik İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 1328-1329.
- Ürkmez, S. (2015). Matematik Eğitiminde ve Çocukların Günlük Hayatlarında Matematiği Kullanmalarında Oyunun ve Oyun Dilinin Önemi. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 1124-1129.
- Yılmaz-Sert, E. & Şevik, E. (2015). Kişilerarası İletişim Açısından Çocuk Oyunlarının Önemi: Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Oyun ve Oyuncakları Kongresi Kitabı* içinde 984-996.
- Yorgancıoğlu, O. (1986). Oyun. *IV. Halkbilimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde 312-371.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitici oyun genel olarak serbest ve yapılandırılmış olarak ikiye ayrılan, bireyin gelişimine katkı sağlayan bir faaliyettir. Yüzyıllardır hem eğitsel bir öğe hem de bir öğrenme yöntemi olarak oyun, formal ve informal eğitimde kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılıkları (1900-2020) dikkate alındığında Türkiye’de eğitici oyun ile ilgili ulaşılabilen ilk çalışma Ahmed Edib’in 1911 tarihli Terbiyevi Çocuk Oyunları adlı kitapçığıdır. Bu eserde kısa bir literatürden sonra 29 oyun oynanışı ile sıralanmıştır (Bardak & Topaç, 2019). Bu alandaki literatürün oluşumunda oyunun eğitsel değeri ile çocukların gelişimlerine katkısı ön plana çıkarken uygulamaya dönük oyun metinleri de dağarcığın oluşması açısından önemli görülebilir.

Tarama sonucunda 198 kitap ve kitap bölümü, 248 makale, 136 tez ve 86 bildiri olmak üzere 668 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu alanda yapılmış ilk çalışmalar oyun derlemeleri niteliğindedir. Eğitici oyun ile ilgili çalışmaların genel olarak 2000’li yıllara kadar yetersiz olduğu bu yıllardan sonra artış görüldüğü söylenebilir. Bu konuda kapsamlı ilk çalışmanın Müzeyyen Sevinç’in 2004 tarihli “Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun” adlı çalışması olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde oyuna eğitsel olarak yaklaşan çalışmaların folklorik değer olarak yaklaşanlara göre daha yoğun olduğu söylenebilir. Yeni nesillere kültürün aktarılmasında önemli bir araç olan geleneksel çocuk oyunlarının folklorik değeriyle ilgili araştırmaların artırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aksu, S. (2020). Bağdaşıklık Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6 (13), 412-445.
- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme. *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları*, (Ed.: A. Gürol), 207-230, İstanbul: Efe Akademi.
- Bardak, M. - Topaç, N. (2019). *Eğitici Çocuk Oyunları: Bir Osmanlı pedagoğu Ahmed Edib ve Terbiyevi Çocuk Oyunları*. İstanbul: Efe Akademi.
- Erkal, M. E. (1975). Fındıkoğlu Bibliyografyasına Ek (1958-1971). *Sosyoloji Konferansları*, 13, 84-102.
- Güney, N. (2005). Türkiye’de Çocuk Kültürü - Bir Bibliyografi Denemesi. *Kekibeç Dergisi*, (19)1, 325-371.
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve Demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaytez, N. - Durualp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 110-122.
- Ötüken, A. (1940). *Bibliyotek Bilgisi ve Bibliyografi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Tütengil, C. O. (1971). *Sosyal İlimlerde Araştırma ve Metod*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.



İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi*

The Effect of Primary School 2nd Grade Students' Reading Comprehension Skills in Turkish Classes on The Problem-Solving Skills in Math Classes

Simla Eda Gürsoy¹ , Nadir Çeliköz² 

MAKALE BİLGİSİ

Araştırma Makalesi
Research Article

Sorumlu yazar/Corresponding author:

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
simlaeda@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5585-8002

² Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ncelikoz@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9364-4072

Başvuru/Submitted : 10 Mart 2022

Kabul/Accepted : 2 Mayıs 2022

DOI: 10.20860/ijoses.1084867

Atıf/Citation:

Gürsoy, S. E.; Çeliköz, N. " İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17 (2022): 78-96.

Öz

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ilindeki ilkokulların ikinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi, kitap okuma sıklığı, soru çözerken okuduklarını anlayıp anlamama durumları gibi değişkenlere göre incelemek ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının 379 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla Gürsoy ve Çeliköz (2021) tarafından oluşturulan "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Problem Çözme Başarı Testi" kullanılmıştır. Toplanan veriler korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe ve kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin başarı puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama Becerisi, Problem Çözme Becerisi, İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri, Matematik Dersi Başarısı, Türkçe Dersi Başarısı

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of reading comprehension skills of second grade students in primary schools in Istanbul on their ability to solve mathematical problems according to variables such as gender, socioeconomic level of the schools they study, frequency of reading, and whether they understand what they read while solving questions. The study also aims to determine the relationship between students' reading comprehension skills and problem-solving skills. Correlational design was used in the research. The population of the research consists of 379-second grade students from primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Istanbul in 2020-2021 academic year. "Reading Comprehension Test" and "Problem Solving Achievement Test", which were created by the researchers, were used to collect data. The application was carried out by the researcher within 1 class hour, and the success scores of the students from both tests were calculated. Data were analyzed by using correlation analysis, one-way ANOVA and unrelated samples t-test in SPSS package program. According to the findings, it was seen that there is a positive and significant relationship between the reading comprehension and problem-solving skills of the primary school second grade students.

Keywords: Reading Comprehension Skill, Problem Solving Skill, Primary School Second Grade Students, Mathematics Lesson Success, Turkish Lesson Success

* Bu çalışma, Prof. Dr. Nadir Çeliköz danışmanlığında Simla Eda Gürsoy tarafından hazırlanan "İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve gelişim, ülkelerde ihtiyaçların farklılaşmasına sebep olmaktadır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda ise bireylerden beklenen roller değişmekte ve bu durum öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve beceri davranışlarını da doğrudan etkilemektedir. Bu değişimle birlikte öğrencilerden özellikle okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerine sahip olması beklenmektedir. Çünkü karşısına çıkan problemleri doğru yorumlayarak sonuca götürebilen öğrenciler, değişime hızlıca ayak uydurarak başarıya ulaşabilmektedir (MEB, 2019).

Problem çözme becerisi, matematiğin temel unsurunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin karşılaştığı zorluklarla baş etmelerini sağlayan ve çözüme götüren bu sürecin, günlük yaşamda ve matematik alanında önemli bir yeri vardır (Özsoy, 2005). Öğrencilerin, her türlü değişime ve gelişime ayak uydurabilmesi, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmesi için zihinsel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin oldukça büyük bir bölümünü problem çözme becerisi oluşturmaktadır. Bu nedenle, problem çözme becerisi, matematik öğretim programlarında da kazandırılması beklenen önemli bir öğrenme alanıdır (Van De Walle, Karp, Bay-Williams, 2016). Polya'ya göre problem çözme süreci dört aşamada gerçekleşmektedir: Problemin anlaşılması, plan yapılması, planın uygulanması ve kontrol edilmesidir (Polya, çev.2017). Ders programlarının hazırlanmasında bu dört adım dikkate alınmaktadır (Alfred, Stephen, 2016). Bununla birlikte problem çözme becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin anlama ve algılama yeteneklerinin de gelişmiş olması önem taşımaktadır (Deniz, 2013). Polya'ya göre matematik problemlerini çözebilmek matematiği anlamak demektir (Soyer, çev.2017). Yani öğrencilerin, matematik dersinde karşısına çıkan problemi çözebilmeleri için öncelikle problemi anlamaları gerekmektedir (Albayrak & Erkal, 2003). Zira problemi anlayan bir öğrenci, problemde verilenleri ve çıkarması gereken anlamı kendi ifadesiyle açıklayabilmektedir (Özdemir & Sertsöz, 2006). Bu ise çözüm için önemli bir mesafe kat edildiği anlamına gelmektedir. Ancak öğrencilerin matematik problemlerini çözümedeki sorunlarını inceleyen birçok araştırma (Uçar, 2010; Soylu & Tatar, 2006; Özdemir & Sertsöz, 2006; Özçelik, 2011; Semizoğlu, 2013; Uzun, 2010; Özcan, 2016) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eksik olduğunu da ortaya koymaktadır.

İnsanlar, yaşamında karşılaştıkları problemleri anlamaya, kendi ifadeleriyle açıklamaya ve yorumlamaya çaba göstermektedirler. Bilimsel araştırmaların da temelini oluşturan bu çaba sayesinde okuma ve anlama çalışmaları günden güne değer kazanmaya başlamıştır. Okuma, insanların bilgi dağarcığını genişleten, düşüncelerine yön veren, kişilik oluşumuna yardım eden, düşünmeyi düşündüren etkin bir süreçtir. Bu sürecin hedefinde “anlama” vardır (Epçayan, 2009). Anlama, okunan metinde verilen bilgilerin ve verilmek istenen mesajın algılanması olarak tanımlanabilir. Anlamak, okuma eyleminin amacını oluşturmaktadır (Aktaş & Gündüz, 2011). Yani, okuma ve anlama eylemi bir bütündür. Anlama eylemi olmazsa, okunulan metinlerde anlatılmak istenen mesaja da ulaşılmamış demektir. Öte yandan okuma becerisinin gelişimi de anlama düzeyinin gelişimine bağlıdır. Okuduğunu anlama, bir metnin okunmasından sonra üzerinde düşünerek kavramaya çalışılması ve bilgilerin anlamlandırılıp değerlendirilmesi sürecidir (Ateş, 2008).

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduklarını kendi akıl süzgecinden geçirerek hızlı şekilde anlamlandırabilme; fikirlerini, hayallerini ve isteklerini açık bir şekilde ifade edebilme gibi alt beceriler içerir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere hayat boyu yardımcı olacak dil becerilerinin ve zihinsel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasıyla okuduğunu anlayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, sorgulayan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesi planlanmaktadır (MEB, 2019). Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için ise öncelikle ilköğretimin ilk yıllarından itibaren Türkçe derslerinde okuma ve *okuduğunu anlama stratejilerinin* kullanımı ve öğrencilere kazandırılması önem taşımaktadır. Bu yüzden, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitim hayatının ve tüm öğrenmelerin temelini oluşturduğu söylenebilir (Aktaş & Bayram, 2018).

Sonuç olarak okuduğunu anlayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve hayat başarısı yüksek bireylerin yetiştirilmesinde matematik dersinde kazanılan problem çözme becerisi ile Türkçe dersinde kazanılan okuduğunu anlama becerisinin etkili olduğu düşünülmektedir (Balay, 2004). Özcan

(2016) ‘a göre Türkçe ve matematik birbirini destekleyen iki alandır. Matematik dersinde yer alan problemlerin anlaşılması, Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan okuduğunu anlama becerisi ile mümkündür. Benzer şekilde Akay (2004)’da matematik problemlerinin sözel olarak anlaşılması için okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması gerektiğinin öneminden bahsetmiştir.

Dolayısıyla bu iki farklı ders ve becerinin eşgüdümü olarak birlikte ele alınması ve birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisinin olup olmadığı temel problem olarak ele alınmış ve şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuduklarını anlama ve matematik problemlerini çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre;

2.1. Matematik problemlerini çözme becerileri farklılaşmakta mıdır?

2.2. Okuduğunu anlama becerileri farklılaşmakta mıdır?

3. Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin;

3.1. Matematik problemlerini çözme becerileri farklılaşmakta mıdır?

3.2. Okuduğunu anlama becerileri farklılaşmakta mıdır?

4. Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre;

4.1. Matematik problemlerini çözme becerileri farklılaşmakta mıdır?

4.2. Okuduğunu anlama becerileri farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin soru çözerken okuduklarını anlayıp anlamama durumlarına göre;

5.1. Matematik problemlerini çözme becerileri farklılaşmakta mıdır?

5.2. Okuduğunu anlama becerileri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisini belirlemektir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik problemlerini çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar (Semizoğlu, 2013; Deniz, 2013; Özcan, 2016; Uzun, 2010; Gökteş, 2010; Yılmaz, 2011; Tatar ve Soylu, 2006; Özdemir ve Sertsöz, 2006; Doğan ve Özcan, 2018; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Albayrak & Erkal, 2003; Lerkkanen vd., 2005) iki beceri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yurtiçi ve yurtdışında okuduğunu anlama ile problem çözme arasındaki ilişki kapsamında yapılan çalışmalar, çoğunlukla ilköğretim ikinci kademe üzerine olup (Bailey, Farkas, Morgan & Hillemeier, 2020; Collins, 2020; Aktan, 2019; Yetim, 2006; Uzun, 2010; Semizoğlu, 2013; Deniz, 2013; Ateş, 2008; Özcan, 2016; Gökteş, 2010; Özsoy, 2005; Albayrak & Erkal, 2003), ilkököl ikinci sınıflara yönelik çalışmanın sayıca az olması ve var olan bu çalışmaların ise güncel olmaması (Akay, 2004; Lerkkanen vd., 2005) nedenleriyle böyle bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasının, matematik problemlerini çözme becerisini arttıracak beklenmektedir. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin problem çözme düzeylerine etkisi olup olmadığı, varsa bu etkinin hangi düzeyde olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın, ilkököl düzeyinde okuduğunu anlama ve problem çözme ile ilgili araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, problem çözme becerilerine etkisi incelenmektedir. Yani, var olan bir durumun farklı boyutu ve değişkenler arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyoekonomik düzeydeki okullardan tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 379 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin yeterli sayıda olduğu ise KMO testi ile kanıtlanmıştır. Büyüköztürk vd., (2018), araştırma problemine uygun bir değişkene göre evreni homojen alt gruplara ayırıp bu alt grupların evrendeki büyüklüklerine göre örnekleme temsil etmesini tabakalı örnekleme olarak ifade etmiştir. Örnekleme giren okulların sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi için Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın yayınladığı Türkiye'nin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırmalarının yer aldığı (SEGE) 2017 raporundan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Milli Eğitim istatistikleri verilerinden yararlanılmıştır. Okulların sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri açısından dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Dağılımı

		Öğrenci	%
Cinsiyet	Kız	189	49,8
	Erkek	190	50,2
Toplam		379	100

Araştırma örnekleminde 189 kız, 190 erkek öğrenci olmak üzere toplam 379 öğrenci yer almaktadır. Tablo 1'deki veriler incelendiğinde örnekleme giren öğrencilerin yaklaşık yarısının (% 49,8) kız, yarısının (%50,2) da erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Sosyoekonomik Düzeyi

		Okulların Bulunduğu İlçeler	Öğrenci Sayısı	%
Okulların Sosyoekonomik Düzeyleri	Yüksek	Beşiktaş, Üsküdar, Sarıyer	114	30,1
	Orta	Beylikdüzü, Kartal, Bayrampaşa	130	34,3
	Düşük	Kağıthane, Güngören, Avcılar	135	35,6
Toplam			379	100

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde örnekleme katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların % 30,1'i yüksek, % 34,3 'ü orta, %35,6'sı düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Gürsoy ve Çeliköz (2021) tarafından geliştirilen iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin hazırlanması sürecinde öncelikle kuramsal temelin sağlanması için konu ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen bilgiler ile uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda her iki ölçekte geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi:

Araştırma kapsamında Gürsoy ve Çeliköz (2021) tarafından oluşturulan okuduğunu anlama başarı testi için öncelikle alan yazın taranmış ve özellikle ilkököl düzeyindeki çalışmalarda kullanılan okuduğunu anlama ölçekleri (Akay, 2004; Akın, 2016; Bayrakçı, 2004; Altun, 2004; İlgin, 2010; Kovacıoğlu, 2006; Yılmaz, 2006; Çayır, 2014; Lerkkanen vd.) incelenmiştir. İlkokul Türkçe öğretim programında bulunan okuduğunu anlama kazanımları belirlendikten sonra öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak; talim terbiye onaylı MEB kitapları, MEB onaylı TED Koleji ve Koç Koleji giriş sınavları ve Akay (2004)'ın çalışması incelenerek hazırlanmıştır. Üç seçeneği çoktan seçmeli 30 madde olarak hazırlanan başarı testinde yer alan soruların özgün olmasına dikkate edilmiş ve 5N1K (Ne, Ne zaman, Nasıl, Niçin, Nerede ve Kim) türü sorulara yer verilmiştir. Sorularda kullanılan metinler ve görseller, Talim Terbiye Kurulunun onayından geçmiş ilköğretim Türkçe 2. ve 3. sınıf ders kitaplarından, Çocuklar ve Ergenler için 101 Tedavi Edici Öykü (Burns, 2016) kitabından bilgilendirici, öyküleyici ve şiir metin türleri seçilmiştir. Metinlerin konusu seçilirken, Türkçe öğretim programında yer alan zorunlu temalara yer verilmesine önem verilmiştir. Seçilen metinlerin ve hazırlanan soruların uygunluğu için altı Türkçe alan uzmanının ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 16 maddeye indirilen ve son şekli verilen okuduğunu anlama başarı testinin süresi plot uygulamalar neticesinde bir ders saati olarak belirlenmiştir.

Problem Çözme Başarı Testi:

Araştırma kapsamında Gürsoy ve Çeliköz (2021) tarafından oluşturulan problem çözme ölçeği için öncelikle alan yazın taranmış ve özellikle ilkököl düzeyindeki çalışmalar için kullanılan problem çözme testleri (Akay, 2004; Malaş, 2011; Kubanç, 2012; Altun, 2004; Loğoğlu, 2016; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2005) incelenmiştir. İlkokul matematik öğretim programında yer alan kazanımlar belirlendikten sonra öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de dikkate alınarak üç seçeneği çoktan seçmeli 30 soru oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken Polya'nın problem çözme basamakları dikkate alınmıştır. Polya'nın problem çözme basamaklarına dayalı alıştırmalarla yapılan matematik öğretiminin; öğrencilerin problem çözme başarısını arttırdığı ve matematiğe karşı tutumlarında olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür (Loğoğlu, 2016).

Kapsam geçerliğinin yüksek olabilmesi için işlenecek tüm konulara yer verilmiştir. Ölçeğe son şekli verilirken altı matematik alan uzmanının ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler sonucunda ölçeğin 16 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçme aracının KR-20 güvenilirlik katsayısı ,88 olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlilik-güvenirlik çalışmaları sonucunda, soruların ve görsellerin öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve okuma-anlama düzeylerinin ölçülmesi için uygun olduğu kararına varılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin çözümü için öğrencilere verilen sürenin bir ders saati olmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeklerden toplanan verilerin analizi SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır. Problem çözme ve okuduğunu anlama başarı ölçeklerinde yer alan çoktan seçmeli sorular için öğrenciler yanlış cevap vermişse veya boş bırakmışsa "0", doğru cevap vermişse "1" değerleri verilerek kodlanmıştır. Araştırmaya katılan 379 öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarı testinden ve Problem Çözme Başarı Testinden aldıkları puanlar hesaplanarak SPSS programına girilmiştir. Veriler girilirken öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik

durumları, kitap okuma sıklıkları ve soru okurken okuduğunu anlayıp anlamama durumları da dikkate alınmıştır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır.

Öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri ile problemleri çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanırken, Cinsiyetlerine göre farklılıkların belirlenmesinde bağımsız gruplar t testi, okulun sosyoekonomik durumu, kitap okuma sıklığı ve soru çözerken okuduklarını anlayıp anlamama durumuna göre farklılıkların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesine ait bulgular ve yorumları yer almaktadır.

1. Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduklarını anlama becerileri ile matematik dersindeki problemleri çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu ele alınmıştır. Bulgulara dair sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerileri Arasındaki Korelasyon

		Okuduğunu Anlama Puanı	Problem Çözme Puanı
Okuduğunu Anlama Puanı	Pearson r	1	,489**
	p.		,000
	N	379	379
Problem Çözme Puanı	Pearson r	,489**	1
	p.	,000	
	N	379	379

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3’te yer alan verilere göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile problemler çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğunu belirtmektedir ($r = 0,49$, $p < 0.01$).

2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Matematik Problemlerini Çözme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduklarını anlama becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu ayrı olarak ele alınmıştır.

2.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik problemlerini çözme becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyeti ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	189	77,20	17,87	377	1,556	0,00
Erkek	190	75,30	19,34			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($t = 1,556$; $p < 0.01$) . Kız öğrencilerin matematik başarı puanları ($X = 77,20$), erkek öğrencilerin matematik başarı puanlarından ($X = 75,30$) daha yüksektir.

2.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyeti ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi sonucuna bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	189	78,56	13,41	377	1,211	0,00
Erkek	190	76,76	15,40			

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($t = 1,211$; $p < 0.01$) . Kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ($X = 78,56$), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından ($X = 76,76$) daha yüksektir.

3. Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Problemlerini Çözme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik durumuna göre okuduklarını anlama becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu ayrı olarak ele alınmıştır.

3.1. Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin matematik problemlerini çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Öğrencilerin okuduğu okullardaki sosyoekonomik düzeye göre oluşturulan grupların matematik puanlarının ortalamaları Tek Yönlü Anova ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Matematik Başarı Puanlarının Sosyoekonomik Duruma Göre Anova Sonuçları

Okulun sosyoekonomik düzeyi	N	X	sd	F	p
Düşük	109	72,608	19,89	11,683	,000
Orta	170	76,147	19,62		
Yüksek	100	83,032	12,93		

$p < 0,01$

Tablo 6’ya göre sosyoekonomik seviyesi düşük olan okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($X = 72,608$), sosyoekonomik düzeyi orta olan okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($X = 76,147$) ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ($X = 83,032$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($F(376-2) = 11,68$; $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematik başarı puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.

3.2. Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Öğrencilerin okuduğu okullardaki sosyoekonomik düzeyin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak için sosyoekonomik düzeye göre oluşturulan grupların okuduğunu puanlarının ortalamaları Tek Yönlü Anova ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Sosyoekonomik Duruma Göre Anova Sonuçları

Okulun sosyoekonomik düzeyi	N	X	sd	F	p
Düşük	109	70,420	15,33	49,916	,000
Orta	170	79,827	11,47		
Yüksek	100	86,642	9,90		

$p < 0,01$

Tablo 7’ye göre sosyoekonomik düzeyi düşük olan okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($X = 70,420$), sosyoekonomik düzeyi orta olan okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($X = 79,827$) ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması ($X = 86,642$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($F(376-2) = 49,92$; $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.

4. Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Öğrencilerin Matematik Problemlerini Çözme Başarıları ve Okuduğunu Anlama Başarıları ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre okuduklarını anlama becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu ayrı olarak ele alınmıştır.

4.1. Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre matematik problemlerini çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre matematik puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak için kitap okuma sıklığına göre oluşturulan grupların matematik başarı puanlarının ortalamaları Tek Yönlü Anova ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Problem Çözme Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Anova Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	N	X	sd	F	p
21 ve yukarısı	183	82,171	15,0856	22,166	,000
6-21	118	73,735	18,8348		
0-6	46	63,007	20,0716		
Hiç	32	46,252	23,3685		

$p < 0,01$

Tablo 8’e göre kitap okuma sıklığı 21 ve yukarı olan öğrencilerin ortalaması ($X = 82,171$), kitap okuma sıklığı 6 ile 21 arasında olan öğrencilerin ortalaması ($X = 73,735$), kitap okuma sıklığı 0 ile 6 arasında olan öğrencilerin ortalaması ($X = 63,007$) ve hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalaması ($X = 46,252$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($F(376-2) = 22,17$; $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin matematik problem çözme puanları da anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

4.2. Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre Okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak için kitap okuma sıklığına göre oluşturulan grupların okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları Tek Yönlü Anova ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Anova Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	N	X	sd	F	p
21 ve yukarısı	183	83,222	10,9838	38,226	,000
6-21	118	74,658	14,0731		
0-6	64	68,087	17,2418		
Hiç	14	36,400	11,3930		

$p < 0,01$

Tablo 9’a göre kitap okuma sıklığı 21 ve yukarı olan öğrencilerin ortalaması ($X = 83,222$), kitap okuma sıklığı 6 ile 21 arasında olan öğrencilerin ortalaması ($X = 74,658$), kitap okuma sıklığı 0 ile 6 arasında olan öğrencilerin ortalaması ($X = 68,087$) ve hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalamasının ($X = 36,400$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($F(376-2) = 38,23$; $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.

5. Soru Çözerken Okuduğunu Anlayıp Anlamama Durumlarına Göre Öğrencilerin Matematik Problemlerini Çözme Becerileri Ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlayıp anlamama durumlarına göre okuduklarını anlama becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusu ayrı olarak ele alınmıştır.

5.1. Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlayıp anlamama durumlarına göre matematik problemlerini çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlayıp anlamama durumlarına göre matematik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak için okuduğunu anlayıp anlamama durumlarına göre oluşturulan grupların matematik başarı puanlarının ortalamaları Tek Yönlü Anova ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Problem Çözme Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Anova Sonuçları

Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekip Çekmeme Durumu	N	X	sd	F	p
Evet	80	44,821	20,3193	64,032	,000
Hayır	125	82,424	16,8997		
Bazen	174	77,477	16,2384		

Tablo 10’a göre okuduğunu anlamakta zorluk çeken öğrencilerin başarı ortalaması ($X = 44,821$), okuduğunu anlamakta zorluk çekmeyen öğrencilerin başarı ortalaması ($X = 82,424$) ve okuduğunu anlamakta bazen zorluk çeken öğrencilerin başarı ortalamasının ($X = 77,477$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($F(376-2) = 14,12$; $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre okuduğunu anlamakta zorluk çekmeyen öğrencilerin problem çözme başarı puanlarının okuduğunu anlamakta zorluk çeken öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

5.2. Öğrencilerin soru çözerken okuduklarını anlayıp anlamama durumlarına göre okuduklarını anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlayıp anlamama durumlarına göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak için okuduğunu anlayıp anlamama durumlarına göre oluşturulan grupların okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları Tek Yönlü Anova ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Anova Sonuçları

Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekip Çekmeme Durumu	N	X	sd	F	p
Evet	80	66,447	15,3290	14,196	,000
Hayır	125	81,068	12,9698		
Bazen	174	77,978	14,1810		

$p < 0,01$

Tablo 11’e göre okuduğunu anlamakta zorluk çeken öğrencilerin başarı ortalaması ($X = 66,447$), okuduğunu anlamakta zorluk çekmeyen öğrencilerin başarı ortalaması ($X = 81,068$) ve okuduğunu anlamakta bazen zorluk çeken öğrencilerin başarı ortalamasının ($X = 77,978$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($F(376-2) = 14,12$; $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre okuduğunu anlamakta zorluk çekmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının okuduğunu anlamakta zorluk çeken öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduklarını anlama becerileri ile matematik dersindeki problemleri çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla uygulanan basit doğrusal korelasyon işlemi ile öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy, Erdoğan ve Şıvkın (2020), Yılmaz, H. (2020), Boz ve Ulusoy (2020), Memnun ve Kambur (2020), Kocadağ (2019), Aktan (2019), Boz (2018), Özcan (2016), Kıvrak (2014), Deniz (2013), Semizoğlu (2013), Glenberg, Willford, Gibsoni Goldberg ve Zhu, (2012), Yılmaz (2011), Çavuşoğlu (2010), Gökteş (2010), Uçar (2010), Uzun (2010), Aunola, Nurmi ve Biön (2008), Özdemir ve Sertsöz (2006), Tatar ve Soylu (2006), Lerkkanen (2005)’un çalışmaları incelendiğinde okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar, bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bu durumda okuduğunu anlayan bir öğrencinin problemi anlama basamağında da başarılı olduğu ve bu durumun da problem çözme sürecini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Matematik dersinde yer alan sözel problemlerin çözümü için öğrencinin Polya’nın problem sürecini dikkate alması gerekir. Araştırmacılar, bu süreçte uygulanan adımlardan problemi anlama basamağının okuduğunu anlama ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla okuduğunu doğru anlayan bir öğrenci problemi anlama basamağını istenen şekilde uygulayarak problemin doğru çözümünü gerçekleştirmektedir. Güler (2013)

matematik okuryazarlığının test edildiği PISA sınavlarında, öğrencilerin karşılaştığı en temel güçlüğün problemi okuyup anlamamaları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle de okuduğunu anlama ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduklarını anlama ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Deniz (2013), Okatan ve Tomul (2020), Akın (2016), Ceran, Yıldız ve Özdemir (2015), Çavuşoğlu (2010) ve Uzun (2010), Çiftçi ve Temizyürek (2014), Ateş (2008), Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) çalışmalarında okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağatay (2020) da cinsiyet değişkeninin öğrencilerin başarı güdüsünü etkilediğini ifade etmiştir. Karadeleli (2018) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma becerilerinin daha iyi olduğunu ve aynı zamanda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme konusunda daha başarılı olduklarını gözlemiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetleriyle okuduğunu anlama veya problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmayan daha az sayıda çalışmalara da rastlanmıştır (Göktaş, 2010; Dağlı, 2007; Sabak, 2007; Akay, 2004).

Okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gözlemlendiği çalışmalar incelendiğinde genellikle kızların erkeklere göre okuduğunu doğru anlayıp yorumlamada ve problem çözme sürecini yönetme konusunda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Literatürde yer alan bu sonuçlar, bu çalışma da ulaşılan okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğunu gösteren bulgularla paralellik göstermektedir.

Ayrıca cinsiyet değişkeni dil gelişimi açısından ele alındığında, araştırmacılar kızların erkeklere oranla dil gelişimi konusunda daha hızlı ilerleme gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu durumda kızların erkeklere göre daha az okuma güçlükleri karşılaştığı söylenebilir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni, çoklu zeka dağılımı açısından ele alındığında da araştırmacılar kız öğrencilerin sözel zekalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu söylemektedir. Çeliköz, M. ve Çeliköz, N. (2018)'de yaptıkları çalışmada kızların erkeklere göre daha fazla sözel zekaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama ve problem çözme konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin okuduğu okullardaki sosyoekonomik düzey ile problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna bakılmıştır. Test sonucunda öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematik ve Türkçe başarı puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

Deniz (2013), Çavuşoğlu (2010), Göktaş (2010), Uzun (2010) çalışmasında öğrencilerin okuduğu okullardaki sosyoekonomik düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri ve matematik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucunu gözlemiştir. Baştuğ (2012) da çalışmasında sosyoekonomik düzey ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Literatürde yer alan bu sonuçlar, çalışma da ulaşılan okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinin öğrenim görülen okullardaki sosyoekonomik düzeye göre değiştiğini gösteren bulgularla paralellik göstermektedir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinin düşük olmasının sebeplerinden birinin o okullardaki kitap okuma olanağının kısıtlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla kitap okuma konusunda yeterli kaynağı olmayan bir öğrenci

dil gelişimini destekleme konusunda eksik kalmaktadır. Bu durumda okuma anlama çalışmalarının yetersiz kalmasının problem çözme adımlarından problemi anlama basamağının eksik kalmasına sebep olmaktadır. Buradan hareketle de öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik durumu arttıkça okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarının da arttığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin kitap okuma sıklığı ile matematik ve Türkçe puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin matematik ve Türkçe puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

Özcan (2016) ve Deniz (2013) çalışmasında, öğrencilerin matematik başarı puanları ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Kutlu, Yıldırım, Bilican, Kumandaş (2011) ve Sabak (2007) çalışmasında kitap okuma sıklığı ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Akay (2004) çalışmasında kitap okuma çalışmalarının artmasıyla öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte öğrencilerin kitap okuma sıklığı ile okuduğunu anlama veya problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki bulmayan çalışmaya da rastlanmıştır. Göktaş (2010) çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik başarı puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacılar, özellikle erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin dil gelişimini sağlayabilmesi için okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle kitap okuma çalışmalarına ağırlık vermeyen bir öğrenci okuma ve anlama konusunda kendini geliştirmekte güçlük yaşar. Okuduğunu doğru anlayamayan bir öğrenci ise matematikte karşısına çıkan sözel problemleri çözmekte zorlanır. Buradan hareketle de kitap okuma sıklığı ile okuduğunu anlama ve problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlayıp anlamama durumları ile problem çözme ve okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakılmıştır. Test sonucunda okuduğunu anlamakta zorluk çeken öğrencilerin başarı ortalamasının okuduğunu anlamakta zorluk çekmeyen öğrencilerin başarı ortalamasından düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Deniz (2013), Göktaş (2010) çalışmalarında öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamakta zorluk çekme durumu ile okuduğunu anlama ve matematik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Akay (2004) çalışmasında, soruyu okuduğunu anlayan bir öğrencinin problem çözme başarısının arttığını gözlemlemiştir. Bu sonuçlar, çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okuduğunu tam ve doğru olarak anlamayan bir öğrenci, karşısına çıkan okuduğunu anlama sorularının doğru cevabını bulmakta zorlanabilir. Bu durum, matematik dersinde yer verilen sözel problemler içinde geçerlidir. Okuduğunu anlamakta güçlük çeken bir öğrenci sözel problemde gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt etmekte, verilen ve istenenleri belirlemede güçlük yaşamaktadır. Bu nedenle, öğrenci Polya'nın belirtmiş olduğu problemi anlama basamağını tam ve doğru şekilde tamamlayamamaktadır. Problemi anlama basamağında sorun yaşayan bir öğrenci ise problemin çözümünde doğru sonucu bulmakta zorluk yaşamaktadır. Öztürk (2021) çalışmasında öğrencilerin matematik dersinde yaptıkları yanlışların sorunun doğru anlaşılmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Buradan hareketle de öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlayıp anlamama durumlarına göre problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu söylenebilir.

Öneriler

1. Öğrencilerin akademik hayatında başarılı olabilmesi için okuduğunu anlama becerisini erken yaşta öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, okullarda özellikle ilkökul kademelerinde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandıracak etkinliklere ağırlık verilmediir. Sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda kütüphane kullanımını arttıracak çalışmalara yer verilmeli, öğrencilerle her gün belli bir saatte kitap okuma etkinliği yaptırılmalıdır.
2. Öğrencilerin matematik derslerinde karşılarına çıkan problemleri rahatlıkla çözebilmeleri, soruları okurken anlamada zorluk yaşamamaları için derslerde Polya'nın problem çözme basamakları dikkate alınarak etkinlikler yaptırılmalıdır.
3. İlkokul kademelerinde okuduğunu anlama ve problem çözme becerisini inceleyen çalışmaların az olması nedeniyle bilime ışık tutması amacıyla bu kademedeki çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
4. İlkokul kademelerinde okuduğunu anlama ve problem çözme becerisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
5. Öğrencilerin tüm kademelerdeki yönlendirilmelerinde rehber öğretmen ve ders öğretmenlerinin öğrencilerin okuma ve yazma konusunda hazır bulunuşluklarını dikkate almaları gerekmektedir. Özellikle cinsiyet ve öğrenim görülen okuldaki sosyoekonomik düzey farklılıklarında ortaya çıkan okuma- anlama- problem çözme gibi durumların düzeltilmesi için durumların analiz edilmesine ve gerekli yönlendirilmelerin yapılmasına ihtiyaç vardır.
6. İlkokul kademesindeki öğrencilere matematik dersindeki problemleri anlayıp anlamadığına dair ölçme ve değerlendirme yapılırken sadece sonuç bulmaya yönelik sorulara yer verilmemeli, Polya'nın problem çözme basamağında yer alan problemi anlamaya yönelik sorulara da yer verilmelidir. Değerlendirme yapılırken çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorulara da yer verilmelidir.

Kaynaklar

- Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Aktan, E. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). Yazılı ve sözlü anlatım. Akçağ Yayınları.
- Albayrak, M., & Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (TürkçeMatematik) birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Alfred, Stephen Krulik. 2016. Matematikte Problem Çözme. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, M., Bintaş, J., Yazgan, Y. ve Arslan, Ç. (2004). İlköğretim Çağındaki Çocuklarda Problem Çözme Gelişiminin İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Bursa.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bailey, D. H., Oh, Y., Farkas, G., Morgan, P., & Hillemeier, M. (2020). Reciprocal effects of reading and mathematics? Beyond the cross-lagged psychology, 56(5), 912.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boz, İ., & Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Ceran, E., Yıldız, M. O., & Özdemir, I. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Collins, A. R. (2020). The Impact of Language-Mathematics Instruction on Critical Thinking and Reading Comprehension: A Quasi-Experimental Study (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
- Çağatay, E. (2020). *İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
-

- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz, M., & Çeliköz, N. (2018). Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zeka Profilleri: Ortaokul ve Lise Geniş Örneklem Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2239-2264.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2014). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay).
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Güler, H. "Türk öğrencilerin PISA'da karşılaştıkları güçlüklerin analizi." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26.2 (2013): 501-522.
- Gürsoy, S.E. & Çeliköz, N. (2021). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Problem Çözme Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(36), 128-163. doi: 10.29329/mjer.2020.367.8
- İlgin, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin metinlerle geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karadeleli, İ. (2018). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kocadağ, N. G. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ile matematik dersindeki problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kösece Loğoğlu, P. (2016). Polya'nın problem çözme yöntemine dayalı etkinliklerle matematik öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi. Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory into Practice. 41,4, 212-218.*

- Kubanç, Y. (2012). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri/The challenges faced by 1., 2. and 3. grade primary school students in the process of solving mathematical verbal problems and solution recommendations.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 132-139.
- Lerikkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Mathematical performance predicts progress in reading comprehension among 7-year olds. *European journal of psychology of education*, 20(2), 121-137.
- Malaş, H., & Jale, İ. P. E. K. (2011). Bilgisayar destekli matematik dersinde STAR stratejisinin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarıları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 314-345.
- MEB (2019). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. 20.05.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden erişildi.
- Memnun, D. S., & Kanbur, N. İ. (2020). Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 927-965.
- Okatan, Ö., & Tomul, E. (2021). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) Türkiye'deki Öğrencilerin Matematik Başarıları ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 98-125.
- Özcan, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarıları arasındaki ilişki/ The relation between problem solving in math and reading comprehension skill.
- Özcan, Z. Ç., & Doğan, H. (2018). A longitudinal study of early math skills, reading comprehension and mathematical problem solving. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(1), 1.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. Ş., & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 237-257.
- Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarıları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3) , 179-190 .
- Öztürk, M. N., & Programı, E. Y. (2021). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Çözerken Yaptıkları Yanlışların Analizi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(13).
- Polya, G. (2017). Nasıl çözmeli matematiksel yonteme yeni bir bakış (Çeviri Editörü: Burak Selçuk Soyer)(1. Basımdan Çeviri). Tubitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara.
- Sabak, E (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
-

- Semizoglu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C., & Erdoğan, D. G. LGS 'de Sorulan PISA Tarzı Matematik Sorularını Doğru Cevaplama ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma- Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin Matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2016). İlkokul ve ortaokul matematiği (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Soner Durmuş) (7. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin matematik ve türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri İle Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi).
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- W.Burns, G. (2016). Problem çözme becerilerini geliştirme. Demirci, H. (Ed.), Çocuklar ve ergenler için 101 tedavi edici öykü (s.173). Ankara: Nobel Yaşam.
- Willford, J., Gibson, B., Glenberg, A., Goldberg, A., & Zhu, X. (2012). Improving reading to improve math. *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 316–340. www.tdk.gov.tr.Erişim tarihi: 03.04.2020.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409426.

Extended Summary

The Effect of Primary School 2nd Grade Students' Reading Comprehension Skills in Turkish Classes on the Problem-Solving Skills in Math Classes

The aim of this study is to examine the effect of reading comprehension skills of second grade students in primary schools in Istanbul on their ability to solve mathematical problems according to variables such as gender, socioeconomic level of the schools they study, frequency of reading, and whether they understand what they read while solving questions.

The study also aims to determine the relationship between students' reading comprehension skills and problem-solving skills. Correlational design was used in the research. The population of the research consists of 379 second grade students from primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Istanbul in 2020-2021 academic year. The sufficient number of the sample was proved by the KMO test. For the economic ministry of sampling schools, the SEGE 2017 report published by the Ministry of Industry and Technology and the official statistical data published by the National Education were used. In the research sample, there are 379 students, 189 girls and 190 boys. According to this, it is seen that 49% are girls and 50.2% are boys. In order to establish the theoretical basis of the research, besides the information obtained as a result of scanning domestic and foreign sources, opinions from subject experts were sought. In the research, two scales developed by Gürsoy and Çeliköz (2021) were used for data collection. As a result of the statistical analyzes, it has been proven that both scales are valid and reliable. "Reading Comprehension Test" and "Problem Solving Achievement Test", which were created by the researcher, were used to collect data. The application was carried out by the researcher within 1 class hour, and the success scores of the students from both tests were calculated.

Statistical analysis of the data collected from the scales was made with the SPSS 22.0 package program. The answers given were coded one by one and converted into numerical data to be evaluated on the computer. For the multiple-choice questions in the problem solving and reading comprehension achievement scales, it was coded as "0" if the students gave wrong answers or left blank, and "1" if they gave correct answers. The scores of 379 students who participated in the study from the Reading Comprehension Achievement Test and the Problem-Solving Achievement Test were calculated and entered into the SPSS program. While entering the data, the gender of the students, the socioeconomic status of the schools they study, the frequency of reading books and whether they understand what they read while reading the questions were also taken into account. The significance level (p) was taken as 0.05. Pearson Product Moments Correlation Coefficient was calculated to determine the relationship between primary school second grade students' reading comprehension skills in Turkish lessons and their ability to solve problems in mathematics lessons. Independent groups t-test was calculated to examine the problem-solving skills and reading comprehension skills of primary school 2nd grade students according to their gender. Anova analysis was conducted to examine the problem-solving skills and reading comprehension skills of primary school 2nd grade students according to the socioeconomic status of the school they study. Anova analysis was conducted to examine the problem-solving skills and reading comprehension skills of primary school 2nd grade students according to the frequency of reading books. Anova analysis was conducted to examine the problem-solving skills and reading comprehension skills of primary school 2nd grade students according to whether they understand what they read while solving questions.

It has been concluded that there is a positive and significant relationship between students' reading comprehension and problem-solving skills with the simple linear correlation procedure used to reveal whether there is a significant relationship between students' reading comprehension skills in Turkish lessons and their ability to solve problems in mathematics lessons. In this case, it can be said that a student who understands what he reads is also successful in understanding the problem, and this situation affects the problem-solving process positively. According to the results of the t-test for unrelated samples, it was seen that the reading comprehension skills of the students differed significantly in favor of the female students. According to the results of the t-test for the unrelated samples, it was seen that the problem-solving skills of the students showed a significant

difference in favor of the female students. In this case, it can be said that female students understand what they read better than male students and are more successful in managing their problem-solving processes. In order to reveal whether there is a significant difference between the problem-solving skills and reading comprehension skills of the socioeconomic level of the students in the schools they attend, the averages of the mathematics scores of the groups formed according to the socioeconomic level were compared with the One-Way Analysis of Variance for unrelated samples. As a result of the test, it was observed that the students' mathematics and Turkish achievement scores increased significantly as the socioeconomic level of the school where they were educated increased. In this case, it can be said that the students' reading comprehension and problem-solving successes increase as the socioeconomic status of the schools they attend increases. In order to reveal whether there is a significant difference between the mathematics and Turkish scores according to the students' reading frequency, the averages of the mathematics and Turkish achievement scores of the groups formed according to the book reading frequency were compared with the One-Way Analysis of Variance for unrelated samples. According to these results, it is seen that as the frequency of reading books increases, students' math problem solving and Turkish reading comprehension scores also increase significantly. In order to reveal whether there is a significant difference between the problem-solving success and Turkish reading comprehension scores according to the students' reading comprehension while solving questions, the averages of the problem solving and reading comprehension scores of the groups formed according to their reading comprehension were compared with the One-Way Analysis of Variance for unrelated samples. As a result of the test, it was revealed that the average of success of the students who had difficulty in understanding what they read was lower than the average of students who did not have difficulty in understanding what they read.



Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

Investigation of the Relation between Preservice Science Teachers' 21st Century Learner Skills with Learning Formats, Learning Styles and Multiple Intelligence Fields

Seren İpekşen¹, Yusuf Zorlu²

MAKALE BİLGİSİ

Araştırma Makalesi Research Article

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
serenipeksen16@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8180-6855

Sorumlu yazar/Corresponding author:

² Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
yusuf.zorlu@dpu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4203-0908

Başvuru/Submitted : 23 Nisan 2022
Kabul/Accepted : 25 Mayıs 2022

DOI: 10.20860/ijoses.1107986

Atıf/Citation:

Zorlu, Y.; İpekşen, S. "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(2022): 97-112.

Öz

Çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zeka alanları, öğrenme biçim ve stilleri arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemidir. Üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 318 fen bilimleri öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada "21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği", "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Çoklu Zeka Envanteri" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere analizleri için basit korelasyon, basit doğrusal regresyon ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme biçimleri ve çoklu zeka alanlarının, 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında fark bulunmamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre çoklu zeka alanlarına yönelik ilgilerine ve öğrenme biçimlerine göre farklı öğrenme model/yöntem/teknikleri bir araya getirilip uygulanarak fen bilimleri öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerileri kazandırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zeka, Fen Bilimleri Öğretmen Adayları, Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stilleri, 21. Yüzyıl Becerileri.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the relation between preservice science teachers' 21st century learner skills with learning formats, learning styles and multiple intelligence fields. The sample of 318 preservice science teachers studying in the third and fourth grades of the science teaching department of the faculties of education of three public universities constitutes a sample of the study. In the study, "21st Century Learner Skills Scale", "Kolb Learning Styles Inventory", and "Multiple Intelligence Inventory" were used as data collection tools. The data obtained from the scales were analyzed with simple linear correlation, ANOVA and simple regression analysis. According to the findings obtained from the research, it was determined that the preservice science teachers' learning formats and multiple intelligence fields predicted 21st century learning skills. In addition, there was no difference between the preservice science teachers' learning skills in the 21st century according to their learning styles. According to the results obtained in the research, the preservice science teachers' 21st century skills can be given by applying different learning models/methods/techniques according to their interest in multiple intelligence fields and learning formats.

Keywords: Multiple Intelligence, Preservice Science Teachers, Learning Formats, Learning Styles, 21st Century Skills.

* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazara ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez Adı: Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. Tez No: 578159.

Çalışma ayrıca Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Çalışmalarım boyunca verdiği destekten dolayı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine teşekkürlerimi sunarım. Proje No: 2019/02.

Giriş

21. yüzyıl, ülkelerin küresel güç olma yolunda rekabet ettiği bir zaman dilimi olarak sürekli bir değişim içinde yaşanmaktadır. İçinde bulunduğumuz bu yüzyılın şartlarına uyum sağlamak ve rekabet ortamında olabilmek için bireylerin ihtiyacı olan bilgiyi kullanabilmesi ve aynı zamanda ihtiyaç olduğunda yeni bilgiler üretebilmesi gerekmektedir. Söz konusu bu durumların sağlanabilmesi adına nitelikli insan kaynağına gereksinim duyulmaktadır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sisteminde bireysel farklılıkların dikkate alınması ise kazandırılması gereken beceri ve yeterlilikler açısından önem arz etmektedir.

21. yüzyılda eğitim sistemimizin temel amacı, değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla öğrencilere 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde belirlenen becerilerin kazandırılmasına odaklanılmıştır. 21. yüzyıl becerileri, The Common Core State Standarts (CCSS) adını taşıyan reform hareketiyle başlayan becerilerdir (Drew, 2013). Bu reform hareketinin etkisiyle öğretmen, akademisyen ve iş dünyası liderlerinin katılımıyla 21.Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) oluşturulmuş ve hazırlanan çerçevede 21. yüzyıl becerileri üzerine; “Yaşam ve Kariyer” becerileri, “Öğrenme ve İnovasyon” becerileri, “Bilgi, Medya ve Teknoloji” becerileri, “Temel Konular ve 21. yüzyıl” olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur (Heinrichs, 2016). Trilling ve Fadel (2009) ise bu becerileri, 21. yüzyılda en çok talep edilen beceriler olarak “Öğrenme ve Yenilik” becerileri, “Dijital Okuryazarlık” becerileri ve “Yaşam ve Kariyer” becerileri şeklinde üç kategoride ele almıştır. Bu yetkinlikler “okuma-yazma”, “aritmetik” gibi temel becerilere ek olarak “iş birliği”, “yaratıcılık”, “eleştirel düşünme”, “karar verme”, “problem çözme” ve “inisiyatif”, “merak”, “sebat” gibi karakteristik nitelikleri ve sosyopsikolojik özellikleri içermektedir (Cohen, Renken & Calandra, 2017; Morgan, 2015). Söz konusu bu beceriler bir bireyin başarılı olabilmesi için gereken beceriler olarak değerlendirildiğinden günün şartlarına göre değişim göstermektedir (Sayın & Seferoğlu, 2016). Günümüzde bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olarak yetişmesi beklenmekte ve bu doğrultuda öğrenenlerin bu becerilere sahip olabilmesi bakımından başta fen programları olmak üzere eğitim alanında düzenlemeler yapılmaktadır.

Çağımızda eğitim alanında yapılan düzenlemeler kapsamında daha etkili bir süreç için öğrencilerin sahip olduğu özelliklerin irdelenmesi ve elde edilen sonuçların öğrenme ortamlarında uygulanmasıyla ilgili araştırmalara yönelme söz konusudur. Bu araştırmalarda öne çıkan konulardan biri öğrencilerin öğrenme stilleri olmuştur (Hasırcı, 2006). Felder’e göre (1996), bireylerin öğrenirken farklı tercihlerde bulunması öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Öğrenme stili, özellikle David Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Kuramı’nın bir uzantısı olarak öğrenmenin bireylerin kendi yaşantılarından meydana geldiği düşüncesiyle kullanılmaktadır (Yılmaz & Altun, 2015). Bu terim bireyin çevresini algılama biçimini, etkileşim kurma yolları ve tepki çeşitliliği olarak öğrenmeye yönelik tercihini ifade etmektedir (Başbay, Bıyıklı & Demir, 2018). Kolb’a göre (1984); “Somut Yaşantı (SY)”, “Yansıtıcı Gözlem (YG)”, “Soyut Kavramsallaştırma (SK)” ve “Aktif Yaşantı (AY)” olmak üzere dört öğrenme biçimi vardır (Akt: Kaya, 2007) ve her bireyin öğrenme stili bu dört öğrenme yeteneğinin senteziyle oluşmaktadır (Mutlu, 2008). Çocuğun kendisine özgü olan öğrenme stili bireyselliğini işaret ederek kendini tanımanın yanı sıra öğrenme adına da önemli ipuçları vermektedir (Tuğrul & Duran, 2003). Dolayısıyla eğitimcilerin öğrencilerin bu farklılıklarını dikkate alması etkili öğrenmenin sağlanması açısından önemlidir.

Bireysel farklılıkları ortaya koyan ve her bireyin farklı özelliklere sahip olduğunu vurgulayan çalışmalardan bir diğeri de Gardner tarafından ortaya atılan Çoklu Zeka Kuramı’dır. Çoklu Zeka Kuramı, her bireyin farklı zekâya sahip olduğunu ve bunların bireylerin öğrenme stillerini, becerilerini, ilgilerini ve yeteneklerini etkilediğini açıklamaktadır (Menevis, 2010). Çoklu Zeka Kuramı’nda Gardner (1999) sözel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmiksel, bedensel-kinestetik, sosyal ve içsel olmak üzere yedi zekâdan söz etmiştir. Fakat daha sonra sekizinci bir zeka alanı olduğunu ve bunun da doğacı zeka olduğunu belirtmiştir. Çoklu Zeka Kuramını temele alan çalışmalar (Conti & McClellan, 2008; Oral, 2001) bireylerin zeka alanlarının belirlenerek öğrenme ortamlarında kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bireysel farklılıkları ortaya çıkaran bilgiler değerlidir. Bu bilgileri kullanıp gerektiğinde yeni bilgiler üreten insan formunun yetişmesi için eğitim alanında öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak amacıyla birçok çalışma gerçekleştirilmektedir (Aslan, 2015; Zorlu & Sezek, 2019, 2020; Sezek, Zorlu & Zorlu, 2013). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan ilişkisel ve tarama çalışmalarında kullanılan değişkenler incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten beceriler, çağdaş öğretim stratejileri, tutum, bilişüstü farkındalık, akademik performans, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir (Aslan, 2015; Derya-Orhan, 2016; Karakaş, 2015; Pana & Escarlos, 2017; Senan, 2013; Zorlu, Zorlu & Dinç, 2019; Zorlu ve Zorlu, 2021). Yapılan bu çalışmaların bulgularına bakıldığında 21. yüzyıl becerilerini kazanma düzeyinde değişkenlerin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan ilişkisel ve tarama çalışmalarında kullanılan değişkenler incelendiğinde tutum, öz yeterlilik inançları, çoklu zekâ alanları, akademik başarı ve demografik özelliklerin ele alındığı görülmektedir (Demir, 2008; Denizoglu, 2008; Kaya, 2007; Koç, 2007). Yapılan bu çalışmaların bulgularına bakıldığında öğrenme stillerinin bu değişkenler ile anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Çoklu zekâ alanları ile ilgili yapılan ilişkisel ve tarama çalışmalarında kullanılan değişkenler incelendiğinde ise öğrenme stilleri, öz yeterlilik inançları, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir (Deniş & Genç, 2010; Sezek, Zorlu & Zorlu, 2016; Zorlu & Zorlu, 2019). Yapılan bu çalışmalarda çoklu zeka alanları ve diğer değişkenlerin anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir.

İlgili alanyazındaki çalışmalarda eğitim ve öğretim ortamlarında bireysel farklılıklardan öğrenme stilleri ile çoklu zekâ alanları ve bireysel ihtiyaçlar dikkate alındığı takdirde 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin gelişiminde etkili olunacağı düşünülmektedir (Denizoglu, 2008; Koç, 2007; Zorlu & Zorlu, 2019). Sripai ve Wanawan'a göre (2018) öğrencileri 21. yüzyıl becerileri ile donatırken onların özellikleri doğrultusunda öğretim planlanmalıdır ve öğrenciler kendi düşünceleri doğrultusunda hareket etmeleri yönünde teşvik edilmelidir. Bu durumun sağlanabilmesi için otantik, ilgi çekici, teknik açıdan fırsatçı, anlamlı, yaratıcı ve öğrenci merkezli ortamlar oluşturmalıdır (Kaufman, 2013). Öğrenme ortamlarındaki olanaklar geliştirilebilir, değiştirilebilir ve mevcut durumlar yeni durumlara uyarlanabilmelidir (Pettersson, Postholm, Flem & Gudmundsdottir, 2004). Bu durumların oluşturulabilmesi adına öğrenme öğretmenler tarafından bir süreç olarak ele almalı ve bu doğrultuda değerlendirmelidir. Bu bakımdan başta öğretmenlerin 21. yüzyıl anlayışına ve eğilimlerine hazır yeterlilikte yetiştirilmiş profesyonellikte olmaları oldukça önemlidir (Tutkun & Aksoyalp, 2010). Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında bu durumlar dikkate alınarak gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinin etkililiği için bireysel özelliklerinin yani onların kaygıları, tutumları, motivasyonları, öğrenme biçim ve stilleri, düşünme stilleri, öz yeterlilik inançları ve çoklu zekâ alanları gibi özelliklerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilişkileri belirlenmelidir. Ancak ilgili alanyazında 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesine yönelik tarama çalışmaları ile bu becerileri kazandırmaya yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği ve 21. yüzyıl becerilerinin ilgi, yetenek ve çoklu zekâ alanlarına yönelik ilişkilerini belirleyen çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Ancak 21. yüzyıl becerilerinin fen bilimlerinin bir parçası haline geldiği günümüzde fen bilimleri öğretmen adaylarını 21. yüzyıl becerilerine göre yetiştirmenin ve öğretmen olduklarında 21. yüzyıl becerilerini dikkate alarak derslerini işleyebilmelerinin önemi mutlaka göz önüne alınmalıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme biçim ve stilleri ve çoklu zekâ alanları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zekâ alanları, öğrenme biçim ve stilleri arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma soruları:

- Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme biçimlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini yordama gücü nedir?
- Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre 21.yüzyıl öğrenen becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?
- Fen Bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırmanın yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemidir. İlişkisel araştırma yöntemi, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmadır. İlişkisel araştırmada ilişkisel çözümlenme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler söz konusudur (Karasar, 2016). Bu araştırmada; değişkenler olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları ile 21. yüzyıl becerileri ele alınmıştır ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmada evren, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarıdır. Ulaşılabilir evren, üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarıdır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmenliği mesleği açısından belli başlı özellikleri kazanmış öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Nitekim fen bilgisi öğretmenliği programının üçüncü ve dördüncü sınıflarında olan öğretmen adayları fen bilgisi öğretmenliği mesleğinin özelliklerini kazanmış olan seviyededir. Bu doğrultuda üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 318 fen bilgisi öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem cinsiyet ve sınıf dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Sınıf Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
3	31	126	157
4	25	136	161
Toplam	56	262	318

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği

Göksün-Orhan (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik hazırlanmış ve beşli likert tipli bir ölçektir. Ölçek “Bilişsel Beceriler”, “Otonom Beceriler”, “İşbirliği ve Esneklik Becerileri” ve “Yenilikçilik Becerileri” olmak üzere dört faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) 0.89 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) 0.89 olarak tespit edilmiştir.

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE)

“Öğrenme Stilleri Envanteri” (ÖSE), Kolb (1984) tarafından geliştirilmiş ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte öğrenme biçimlerinin güvenirlik katsayıları “Somut Yaşantı” için 0.58, “Yansıtıcı Gözlem” için 0.70, “Soyut Kavramsallaştırma” için 0.71 ve “Aktif Yaşantı” için 0.65 olarak hesaplanmıştır. ÖSE’nde 12 madde ve her maddeye ait dört seçenek yer almaktadır. Her bir maddeye ait seçenekler 4’den 1’e doğru sıralanarak doldurulmaktadır. ÖSE, dört seçenek işaretlemesine göre “Somut Yaşantı”, “Yansıtıcı Gözlem”, “Soyut Kavramsallaştırma” ve “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimleri 12-48 arasında puanlama oluşmaktadır. Öğrenme biçimlerinin birleştirilmiş puanlarının (“soyut kavramsallaştırma-somut yaşantı” ve “aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem”) elde edilmesi ile diyagram oluşturulur. Diyagram oluşturulması ile “Değiştiren”, “Özümseyen”, “Ayrıştıran” ve “Yerleştiren” öğrenme stilleri belirlenir. Bu araştırmada öğrenme biçimlerinin güvenirlik katsayıları “Somut Yaşantı” için 0.67, “Yansıtıcı Gözlem” için 0.54, “Soyut Kavramsallaştırma” için 0.62 ve “Aktif Yaşantı” için 0.60 olarak hesaplanmıştır.

Çoklu Zekâ Envanteri (ÇZE)

“Çoklu Zekâ Envanteri” (ÇZE), Özden (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÇZE; maddeleri birden beşe kadar derecelendirilmiş likert tipli envanterdir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. ÇZE; “Sözel”, “Mantıksal”, “Görsel”, “Müziksel”, “Bedensel”, “Sosyal”, “İçsel” ve “Doğa” olmak üzere sekiz zeka alanından oluşmaktadır. ÇZE, her bir zeka alanına ait 10 soru içermektedir. Her bir zeka alanı 10-50 puan aralığında puan almaktadır. Puan aralığının değerlendirilmesi: 10-17 puan “Gelişmemiş”, 18-25 puan “Az Gelişmiş”, 26-33 puan “Orta Düzey Gelişmiş”, 34-41 puan “Gelişmiş” ve 42-50 puan “Çok Gelişmiş” şeklinde yapılmaktadır (Akt: Özden, 2008). Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Kestirimsel istatistik olarak basit korelasyon, basit doğrusal regresyon ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri arasında ilişki olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Öğrenme Biçimleri Arasındaki Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğrenme Biçimleri	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri				
		Bilişsel	Otonom	İşbirlikçi ve Esneklik	Yenilikçi
Somut Yaşantı	r	-.101	.115*	-.038	-.103
	p	.072	.041	.502	.066
Yansıtıcı Gözlem	r	-.124*	-.150**	-.070	-.042
	p	.028	.007	.212	.453
Soyut Kavramsallaştırma	r	.134*	.112*	-.027	.041
	p	.017	.045	.628	.463
Aktif Yaşantı	r	.048	-.155**	.093	.063
	p	.393	.006	.098	.259

n= 318

Tablo 2’deki basit korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, fen bilimleri öğretmen adaylarının Otonom becerisinin “Somut Yaşantı” ve “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimleri ile pozitif yönde, “Yansıtıcı Gözlem” ve “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimi ile negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Otonom Becerisi-Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi: Pearson's $r = 0.115$; $p = 0.041$. Otonom Becerisi-Soyut kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi: Pearson's $r = 0.112$; $p = 0.45$. Otonom Becerisi-Yansıtıcı Gözlem: Pearson's $r = -0.150$; $p = 0.007$. Otonom Becerisi-Aktif Yaşantı Öğrenme Biçimi: Pearson's $r = -0.155$; $p = 0.006$). Fen bilimleri öğretmen adaylarının Bilişsel becerisinin “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimleri ile pozitif yönde, “Yansıtıcı Gözlem” öğrenme biçimi ile negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bilişsel Becerisi-Soyut kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi: Pearson's $r = 0.134$; $p = 0.017$. Bilişsel Becerisi-Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi: Pearson's $r = -0.124$; $p = 0.028$). Korelasyon analizinden elde edilen sonuçlara göre ilişkilerin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği” ile “Öğrenme Stilleri Envanteri” ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi

sonuçlarına göre pozitif yönde ilişkili olan “Somut Yaşantı” ve “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimlerinin “Bilişsel” ve “Otonom” becerileri yordayıp yordamadığını tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Öğrenme Biçimleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Beceriler	Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	R ²
Otonom	Sabit	18.59	1.109		16.760	.000	$F_{(1-317)}=4.229,$ $p=.041$
	Somut Yaşantı	.08	.039	.115	2.056	.041	
	Sabit	18.544	1.157		16.032	.000	$F_{(1-317)}=4.038,$ $p=.045$
	Soyut Kavramsallaştırma	.079	.039	.112	2.009	.045	
Bilişsel	Sabit	64.454	2.224		28.978	.000	$F_{(1-317)}=5.786,$ $p=.017$
	Soyut Kavramsallaştırma	.181	.075	.134	2.405	.017	.018

Tablo 3’teki basit doğrusal regresyon analizleri incelediğinde, “Somut Yaşantı” öğrenme biçiminin “Otonom” öğrenen becerisinin, “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçiminin “Bilişsel” ve “Otonom” öğrenen becerilerinin anlamlı birer yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir ($p<0.05$). Elde edilen bu bulgulara göre, fen bilimleri öğretmen adaylarının “Otonom” öğrenen becerisine ait varyansın yaklaşık %1,3’ünü “Somut Yaşantı” öğrenme biçimi ve %1,3’ünü “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimi; “Bilişsel” öğrenen becerisine ait varyansın yaklaşık %1,8’ini “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimi açıklayabilir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel fark olup olmadığına bakmak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Öğrenme Stillerine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Gruplar	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	p
Bilişsel	Gruplar arası	223.135	3	74.378	1.346	.260
	Grup içi	17354.248	314	55.268		
	Toplam	17577.384	317			
Otonom	Gruplar arası	23.473	3	7.824	.522	.667
	Grup içi	4704.015	314	14.981		
	Toplam	4727.487	317			
İşbirlikçi ve Esneklik	Gruplar arası	25.548	3	8.516	.567	.637
	Grup içi	4715.599	314	15.018		
	Toplam	4741.148	317			
Yenilikçi	Gruplar arası	6.828	3	2.276	.722	.539
	Grup içi	989.641	314	3.152		
	Toplam	996.469	317			

Tablo 4’teki ANOVA sonuçlarına göre, 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Fen bilimleri öğretmen adaylarının “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği” ile “Çoklu Zekâ Envanteri” ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

Çoklu Zeka Alanları	21.yüzyıl Öğrenen Becerileri				
		Bilişsel	Otonom	İşbirlikçi ve Esneklik	Yenilikçi
Sözel	r	.436**	.372**	.440**	.246**
	p	.000	.000	.000	.000
Mantıksal	r	.552**	.360**	.317**	.377**
	p	.000	.000	.000	.000
Görsel	r	.461**	.403**	.349**	.334**
	p	.000	.000	.000	.000
Müziksel	r	.260**	.278**	.289**	.225**
	p	.000	.000	.000	.000
Bedensel	r	.499**	.378**	.427**	.342**
	p	.000	.000	.000	.000
Sosyal	r	.374**	.203**	.420**	.244**
	p	.000	.000	.000	.000
İçsel	r	.466**	.450**	.396**	.283**
	p	.000	.000	.000	.000
Doğa	r	.385**	.285**	.325**	.240**
	p	.000	.000	.000	.000

n= 318

Tablo 5’teki basit korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zeka alanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Pearson’s korelasyon katsayısına göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden “Bilişsel” becerisi ile “Sözel”, “Mantıksal”, “Görsel”, “Bedensel”, “Sosyal”, “İçsel” ve “Doğa” zekâ alanları arasında orta düzeyde; “Müziksel” zeka alanı ile arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Pearson’s korelasyon katsayısına göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden “Otonom” becerisi ile “Sözel”, “Mantıksal”, “Görsel”, “Bedensel”, “İçsel” zekâ alanları arasında orta düzeyde; “Müziksel”, “Sosyal” ve “Doğa” zekâ alanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Pearson’s korelasyon katsayısına göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden “İşbirlikçi ve Esneklik” becerisi ile “Sözel”, “Mantıksal”, “Görsel”, “Bedensel”, “Sosyal”, “İçsel” ve “Doğa” zekâ alanları arasında orta düzeyde; “Müziksel” zekâ alanı arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Pearson’s korelasyon katsayısına göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden “Yenilikçi” becerisi ile “Mantıksal”, “Görsel”, “Bedensel” zekâ alanları arasında orta düzeyde; “Sözel”, “Müziksel”, “Sosyal”, “İçsel” ve “Doğa” zekâ alanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini yordayıp yordamadığını tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çoklu Zekâ Envanteri ile 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

21. Öğrenen Becerileri	Yüzyıl Zekâ Alanı)	Değişken (Çoklu B	Standart Hata	Beta	t	p	R ²	
Bilişsel	Sabit	51.486	2.155		23.886	.000	.187	$F_{(1-317)}=73.914,$ $p=.000$
	Sözel	.555	.065	.436	8.597	.000		
	Sabit	41.114	2.452		16.768	.000	.305	$F_{(1-317)}=138.821,$ $p=.000$
	Mantıksal	.747	.063	.552	11.782	.000		
	Sabit	47.694	2.411		19.785	.000	.213	$F_{(1-317)}=85.443,$ $p=.000$
	Görsel	.585	.063	.461	9.244	.000		
	Sabit	61.155	1.831		33.391	.000	.068	$F_{(1-317)}=22.937,$ $p=.000$
	Müziksel	.250	.052	.260	4.789	.000		
	Sabit	41.051	2.824		14.538	.000	.249	$F_{(1-317)}=104.737,$ $p=.000$
	Bedensel	.733	.072	.499	10.234	.000		
Sabit	49.757	2.817		17.661	.000	.140	$F_{(1-317)}=51.100,$ $p=.000$	
Sosyal	.532	.074	.374	7.148	.000			
Sabit	45.382	2.625		17.288	.000	.215	$F_{(1-317)}=87.639,$ $p=.000$	
İçsel	.663	.071	.466	9.362	.000			
Sabit	52.750	2.317		22.771	.000	.146	$F_{(1-317)}=55.135,$ $p=.000$	
Doğa	.439	.059	.385	7.425	.000			
Otonom	Sabit	12.746	1.154		11.046	.000	.136	$F_{(1-317)}=47.075,$ $p=.000$
	Sözel	.246	.035	.372	7.118	.000		
	Sabit	11.161	1.423		7.842	.000	.130	$F_{(1-317)}=104.737,$ $p=.000$
	Mantıksal	.253	.037	.360	6.86	.000		
	Sabit	10.853	1.290		8.416	.000	.162	$F_{(1-317)}=61.273,$ $p=.000$
	Görsel	.265	.034	.403	7.828	.000		
	Sabit	16.081	.945		17.020	.000	.077	$F_{(1-317)}=26.523,$ $p=.000$
	Müziksel	.139	.027	.278	5.150	.000		
	Sabit	9.580	1.565		6.123	.000	.143	$F_{(1-317)}=52.527,$ $p=.000$
	Bedensel	.288	.040	.378	7.248	.000		
Sabit	15.189	1.541		9.858	.000	.041	$F_{(1-317)}=13.602,$ $p=.000$	
Sosyal	.150	.041	.203	3.688	.000			
Sabit	8.652	1.374		6.296	.000	.202	$F_{(1-317)}=80.074,$ $p=.000$	
İçsel	.332	.037	.450	8.948	.000			
Sabit	14.329	1.248		11.481	.000	.081	$F_{(1-317)}=27.883,$ $p=.000$	
Doğa	.168	.032	.285	5.280	.000			
İşbirlikçi Esneklik	Sabit	10.637	1.118		9.513	.000	.194	$F_{(1-317)}=75.790,$ $p=.000$
	Sözel	.292	.034	.440	8.706	.000		
	Sabit	11.709	1.449		8.080	.000	.100	$F_{(1-317)}=35.236,$ $p=.000$
	Mantıksal	.222	.037	.317	5.936	.000		
Sabit	11.575	1.322		8.753	.000	.122	$F_{(1-317)}=43.813,$ $p=.000$	
Görsel	.230	.035	.349	6.619	.000			

	Sabit	15.289	.943		16.211	.000		$F_{(1-317)}=28.778,$
	Müziksel	.144	.027	.289	5.365	.000	.083	$p=.000$
	Sabit	7.480	1.530		4.889	.000		$F_{(1-317)}=70.524,$
	Bedensel	.326	.039	.427	8.398	.000	.180	$p=.000$
	Sabit	8.577	1.431		5.992	.000		$F_{(1-317)}=67.426,$
	Sosyal	.311	.038	.420	8.211	.000	.176	$p=.000$
	Sabit	9.475	1.415		6.98	.000		$F_{(1-317)}=58.904,$
	İçsel	.293	.038	.396	7.675	.000	.157	$p=.000$
	Sabit	12.785	1.233		10.370	.000		$F_{(1-317)}=37.440,$
	Doğa	.193	.031	.325	6.119	.000	.106	$p=.000$
Yenilikçi	Sabit	5.169	.553		9.341	.000		$F_{(1-317)}=20.308,$
	Sözel	.075	.017	.246	4.506	.000	.061	$p=.000$
	Sabit	2.985	.649		4.600	.000		$F_{(1-317)}=52.210,$
	Mantıksal	.121	.017	.377	7.226	.000	.142	$p=.000$
	Sabit	3.829	.610		6.280	.000		$F_{(1-317)}=39.708,$
	Görsel	.101	.016	.334	6.301	.000	.112	$p=.000$
	Sabit	5.865	.440		13.328	.000		$F_{(1-317)}=16.824,$
	Müziksel	.051	.013	.225	4.102	.000	.051	$p=.000$
	Sabit	2.952	.729		4.049	.000		$F_{(1-317)}=41.789,$
	Bedensel	.120	.019	.342	6.464	.000	.117	$p=.000$
	Sabit	4.525	.701		6.451	.000		$F_{(1-317)}=19.910,$
	Sosyal	.083	.019	.244	4.462	.000	.059	$p=.000$
	Sabit	4.105	.677		6.059	.000		$F_{(1-317)}=27.563,$
	İçsel	.096	.018	.283	5.250	.000	.080	$p=.000$
	Sabit	5.115	.580		8.815	.000		$F_{(1-317)}=19.245,$
	Doğa	.065	.015	.240	4.387	.000	.057	$p=.000$

Tablo 6’da basit doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde çoklu zekâ alanlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısı oldukları tespit edilmiştir ($p<0.05$). Basit doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları “Bilişsel” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık olarak “Sözel” zeka alanı %19, “Mantıksal” zeka alanı %31, “Görsel” zeka alanı %21, “Müziksel” zeka alanı %7, “Bedensel” zeka alanı %25, “Sosyal” zekâ alanı %14, “İçsel” zekâ alanı %22 ve “Doğa” zeka alanı %15 oranında açıkladıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zeka alanları “Otonom” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık olarak “Sözel” zeka alanı %14, “Mantıksal” zeka alanı %13, “Görsel” zeka alanı %16, “Müziksel” zeka alanı %8, “Bedensel” zeka alanı %14, “Sosyal” zeka alanı %5, “İçsel” zeka alanı %21 ve “Doğa” zekâ alanı %9 oranında açıkladıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları “İşbirlikçi ve Esneklik” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık “Sözel” zekâ alanı %19, “Mantıksal” zeka alanı %10, “Görsel” zeka alanı %12, “Müziksel” zeka alanı %8, “Bedensel” zeka alanı %18, “Sosyal” zeka alanı %18, “İçsel” zeka alanı %16 ve “Doğa” zeka alanı %11 oranında açıkladıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları “Yenilikçi” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık olarak “Sözel” zekâ alanı %6, “Mantıksal” zekâ alanı %14, “Görsel” zeka alanı %11, “Müziksel” zekâ alanı %5, “Bedensel” zeka alanı %12, “Sosyal” zeka alanı %6, “İçsel” zeka alanı %8 ve “Doğa” zekâ alanı %6 oranında açıkladıkları belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gelişen teknolojiyle birlikte bireylerin topluma uyum sağlamaları için birtakım becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmıştır. 21. yüzyıl becerileri bireylerin kaliteli iş fırsatları geliştirmeleri, kendilerine inanan ve etkin bireyler olarak yeteneklerini gerçekleştirmeleri için önemlidir. Bu sebeple 21. yüzyıl becerilerinin bireyler tarafından kazanılması ve eğitim programlarının da bu yönde düzenlenmesi önemlidir (Eryılmaz & Uluyol, 2015). 21. yüzyıl becerilerine yönelik programı tasarlamak için öncelikle öğretmen adaylarının bireysel özelliklerinin bilinmesi ve bu bireysel özelliklerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bireysel özellik olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının ilgileri, kaygıları, tutumları, motivasyonları, öğrenme biçim ve stilleri, düşünme stilleri, öz yeterlilik inançları ve çoklu zekâ alanları gibi özellikleri söylenebilir. Bu bireysel özelliklerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilerinin belirlenmesi ile bireysel özellikleri geliştiren lisans programını tasarlanması aynı zamanda fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada etkili olabilir. Nitelikli bir fen eğitimi için geleceğin fen bilgisi öğretmenlerinin de eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme stilleri, öğrenme biçimleri ve çoklu zekâ alanları ile ilişkilerini incelenmiştir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri arasındaki korelasyon analizi sonucunda “Otonom” becerisinin “Somut Yaşantı” ve “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimleri ile pozitif yönde, “Yansıtıcı Gözlem” ve “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimi ile negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “Bilişsel” becerisinin “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimleri ile pozitif yönde, “Yansıtıcı Gözlem” öğrenme biçimi ile negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının “Otonom” becerisini kullanımları arttıkça “Somut Yaşantı” ve “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimlerinin kullanımlarının arttığı, “Otonom” becerisini kullanımı azaldıkça “Yansıtıcı Gözlem” ve “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimi kullanımlarının da azaldığı anlamına geldiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fen bilimleri öğretmen adaylarının “Somut Yaşantı” öğrenme biçiminin “Otonom” öğrenen becerisinin, “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçiminin “Bilişsel” ve “Otonom” öğrenen becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde kullandıkları bireysel özelliklerinin söz konusu bu yordamaya neden olmuş olabileceği düşünülebilir. “Somut Yaşantı” öğrenme biçiminde duygular, sezgiler önemlidir. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler olayların içinde yer almaktan ve diğer bireylerle birlikte olmaktan hoşlanırlar (Demir, 2008). “Otonom” becerisi ise özyönetim, özdenetim, bireysel veya grupla çalışabilme becerilerinin bütünleşmesi demektir. Aynı zamanda “Otonom” becerisi düşünme ve zihinde canlandırma gibi özellikleri içermektedir (Göksun-Orhan, 2016). Zihinsel süreçlerin olduğu için “Soyut Kavramsallaştırma” becerisinin “Otonom” becerisini yordaması normal düşünülebilir. “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçiminde mantık ve düşünceler daha önemlidir. Bilimsel yaklaşım yöntemlerini kullanmak daha belirgindir (Kaf-Hasırcı, 2006). Bu öğrenme biçimine sahip bireyler sistematik planlama konusunda başarılı olmakta ve zihinsel analizler yoluyla düşünerek öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bilişsel beceriler bilgiyi öğrenme, işleme ve uygulama, analiz etme, değerlendirme ve karar verme becerisini kapsamaktadır. Dolayısıyla “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçiminin bilişsel becerileri ve aynı zamanda “Otonom” becerisini yordadığı söylenebilir. Böyle bir durumda bireysel çalışmalar ve yapılandırılmış bilgi sunumu öğretim etkinliği için kullanılabilir (Karataş, 2014). Grup tartışmaları, bireysel çalışma, oyunlar ve rol oynama gibi öğrenme etkinlikleri ile öğretim desteklenmesi otonom becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Karataş, 2014; Göksun-Orhan, 2016). Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgularda, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuca göre fen bilimleri öğretmen adaylarının farklı öğrenme stillerine sahip olmasının, farklı 21. yüzyıl öğrenen becerilerini öğrenmiş olmalarına yönelik bir durum olmadığı söylenebilir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zekâ alanlarına göre yapılan korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çoklu zekâ alanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerisini kullanımları artıkça çoklu zekâ alanlarındaki her bir zekâ alanının kullanımlarının desteklendiği ve her bir zekâ alanına yönelik ilgilerinin artmasının da 21. yüzyıl öğrenen becerisi kullanımını arttırdığı söylenebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre çoklu zekâ alanlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerin istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre “Bilişsel” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık olarak “Sözel” zekâ alanını %19, “Mantıksal” zekâ alanını %31, “Görsel” zekâ alanını %21, “Müziksel” zekâ alanını %7, “Bedensel” zekâ alanını %25, “Sosyal” zekâ alanını %14, “İçsel” zekâ alanını %22 ve “Doğa” zekâ alanını %15 oranında açıkladıkları belirlenmiştir. “Mantıksal” zekâ alanının en fazla “Bilişsel” öğrenen becerilerini yordadığı görülmektedir. “Bilişsel” beceriler bilgiyi öğrenme, işleme koyma ve uygulama, analiz etme ve akıl yürütme ve değerlendirme ve karar verme becerisini kapsar (Aşılıoğlu, 2008). “Mantıksal” zekâ alanında ise neden-sonuç ilişkilerini kolaylıkla kurma ve mantık yürütme, araştırdığı bir bilgiye ait sonuç elde etme, sebep-sonuç ilişkileri kurma, problem çözme, soyut düşünme, akıl yürütme, kritik düşünme vb. gibi zihinsel işlemler önemlidir (Özkan, 2008). Dolayısıyla çoklu zekâ alanlarından en çok “Mantıksal” zekâ alanının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden “Bilişsel” becerileri yordadığı söylenebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “Otonom” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık “Sözel” zekâ alanını %14, “Mantıksal” zekâ alanını %13, “Görsel” zekâ alanını %16, “Müziksel” zekâ alanını %8, “Bedensel” zekâ alanını %14, “Sosyal” zekâ alanını %5, “İçsel” zekâ alanını %21 ve “Doğa” zekâ alanını %9 oranında açıkladıkları belirlenmiştir. “İçsel” zekâ alanının en fazla “Otonom” öğrenen becerilerini yordadığı görülmektedir. Otonom beceriler, özdenetimli ve bağımsız olmayı kapsamakta ve öğrencinin nasıl öğreneceğini bilmesini ifade etmektedir. “Otonom” becerilerine sahip öğrenci sorumluluk alan, ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlemeyi bilen, çalışma yöntemini belirleyebilen, öğrenim süreciyle ilgili kararlar alabilen, verdiği kararlar ile plan yapabilen ve kendi gelişimini yönetebilen öğrencidir (Aydoğdu, 2009; Demirtaş, 2010; Göksun-Orhan & Aşkı, 2017). “İçsel” zekâ alanında bireyin kendi duygularını ve düşüncelerini bilme ve değerlendirebilme söz konusudur (Özkan, 2008). Birey kendisini tanıyıp neyi nasıl öğreneceğini bilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarından en çok “İçsel” zekâ alanının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden “Otonom” becerileri kullanımlarını öğrenme süreçlerinde işe koştuklarını ve bu sebeple “İçsel” zekâ alanının en yüksek “Otonom” becerilerini yordadığı söylenebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “İşbirlikçi ve Esneklik” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık “Sözel” zekâ alanını %19, “Mantıksal” zekâ alanını %10, “Görsel” zekâ alanını %12, “Müziksel” zekâ alanını %8, “Bedensel” zekâ alanını %18, “Sosyal” zekâ alanını %18, “İçsel” zekâ alanını %16 ve “Doğa” zekâ alanını %11 oranında açıkladıkları belirlenmiştir. “Sözel” zekâ alanının en fazla “İşbirlikçi ve Esneklik” öğrenen becerilerini yordadığı görülmektedir. İşbirlikçi ve esneklik becerilerinde iş birliği sürecinde insanlarla bir araya gelip fikirleri paylaşma ve ortak bir çalışma oluşturma söz konusudur (Trilling & Fadel, 2009). “Sözel” zekâ ise dili kullanmaya ilişkin yetenekleri ve potansiyeli ifade etmektedir (Özkan, 2008). Bu zekâ alanında iletişim kurabilmek önem arz etmektedir. İşbirlikli çalışmalar yapılırken grup arkadaşlarıyla sürekli iletişim vardır ve çalışmalarda fikir alışverişinde bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarından en çok “Sözel” zekâ alanının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden “İşbirlikçi ve Esneklik” becerileri kullanımlarını yordadığı söylenebilir. “Sözel” zekâ alanları ve “İşbirlikçi ve Esneklik” becerilerinin kullanımı ile arasındaki ilişkiden yola çıkılarak, “Sözel” zekâ alanları geliştirilerek 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutu olan “İşbirlikçi ve Esneklik” becerileri daha da geliştirilebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “Yenilikçi” öğrenen becerilerine ait varyansın yaklaşık “Sözel” zekâ alanını %6, “Mantıksal” zekâ alanını %14, “Görsel” zekâ alanını %11, “Müziksel” zekâ alanını %5, “Bedensel” zekâ alanını %12, “Sosyal” zekâ alanını %6, “İçsel” zekâ alanını %8 ve “Doğa” zekâ alanını %6 oranında açıkladıkları belirlenmiştir. “Mantıksal” zekâ alanının en fazla “Yenilikçi” öğrenen becerilerini yordadığı görülmektedir. Yenilikçi becerileri gelişen ve değişen teknolojilere uyum sağlanarak bilgiyi yapılandırılmaları olarak düşünülebilir (ISTE, 2016). Bireyler teknolojiye uyum sağlarken yaratıcı fikirler üretebilirler, sahip olduğu düşünceleri analiz edip değerlendirebilirler ve karşılaştıkları problemleri çözmek için farklı yollar deneyebilirler (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016). Eğitimde yeniliğin

amacı daha nitelikli bir eğitim oluşturarak günceli yakalayan ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek, eğitim sürecini daha etkili ve verimli yapmaktır (Pehlivanoğlu, 2011). “Mantıksal” zeka da soyut düşünme, analiz etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, kritik düşünme gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarından en çok “Mantıksal” zeka alanının 21. yüzyıl becerilerinden “Yenilikçi” becerileri kullanımlarını öğrenme süreçlerinde işe koştuklarını ve bu yüzden de en yüksek “Yenilikçi” becerileri kullanımlarını yordadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuca göre çoklu zeka alanlarındaki ilgiler dikkate alınarak eğitim programları düzenlenirse ya da öğretmenler tarafından dersler çoklu zeka alanlarındaki ilgiler dikkate alınarak yapılırsa öğrencilerin aynı zamanda 21. yüzyıl öğrenen becerilerini de geliştirmelerine katkı sağlanmış olunur.

Öneriler

- Bu çalışmada teorik alt yapı oluşturulmuştur. 21. yüzyıl becerileri ile çoklu zekâ alanları arasında ilişkiler olduğu ve çoklu zekâ alanlarının 21. yüzyıl becerilerini yordadıkları için 21. yüzyıl becerileri kazandırmada çoklu zekâ alanları kullanılabilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının ilgilerini içeren (çoklu zeka alanları) farklı öğretim yöntem, teknikleri bir araya getirilerek uygulandığında 21. yüzyıl becerileri kazandırabilir.
- Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile öğrenme stilleri, öğrenme biçimleri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. 21. yüzyıl becerileri ile ilişkili olabilecek farklı öğelerin ileride yapılacak çalışmalarda incelenmesiyle alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma, fen bilimleri öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmalar yapılarak sonuçların karşılaştırılmasıyla alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Fen bilimleri dersi öğretim programının alana özgü becerileri 21. yüzyıl becerileri olduğu için özellikle ortaokul öğrencileri ve fen bilimleri öğretmenleri ile benzer çalışmaların yapılması önemlidir. İlgili çalışmaların artmasıyla ve sonuçların karşılaştırılmasıyla ilgili alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Aslan, S. (2015). Is learning by teaching effective in gaining 21st century skills the views of pre-service science teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1441-1457. doi: 10.12738/estp.2016.1.0019
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl?. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Başbay, A., Bıyıklı, C., & Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Elementary education online*, 17(2), 848-863. doi 10.17051/ilkonline.2018.419316
- Cohen, J. D., Renken, M., & Calandra, B. (2017). Urban middle school students, twenty-first century skills, and stem-ict careers: Selected findings from a front-end analysis. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 61, 380-385. doi: 10.1007/s11528-017-0170-8.
- Conti, G. J., & McClellan, J. A. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1),13-32.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite ingilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniş, H., & Genç, H. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve çoklu zekâ alanları. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 775- 791.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi özyeterlik inançları, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Drew, S. V. (2013). Open up the ceiling on the common core state standards: preparing students for 21st century literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 321-330.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *Asee Prism*, 6(4), 18-23.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Göksün-Orhan, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Göksün-Orhan, D. ve Kurt-Aşkı, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 107-130. doi: 10.15390/EB.2017.7089
- Heinrichs, C. R. (2016). Exploring the influence of 21st century skills in a dual language program: A case study. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(1), 37-56. doi:10.1080/0144341032000146476.

- Kaf-Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21.yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, E. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme ve öğretim stillerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaufman, K. J. (2013). 21 ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49, 78-83.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (Afyonkarahisar İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Morgan, C. (2016). Testing students under cognitive capitalism: Knowledge production of twenty-first century skills. *Journal of Education Policy*, 31(6), 805-818. doi: 10.1080/02680939.2016.1190465
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21.
- Oral, B. (2001). Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(122), 19-31.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 333-344.
- Pana, G. U. & Escarlos, G. S. (2017). Contemporary teaching strategies on students' attitude, academic performance and acquisition of the 21st century skills. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 8(6), 332-337.
- Partnership 21 [P21]. (2015). *P21 framework definitions*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- Pehlivanoğlu, S. (2011). *Eğitimde inovasyon forumu açılış konuşması*. Erişim adresi <http://www.selcukpehlivanoglu.com/?tag=egitimde-inovasyon>. (Erişim Tarihi: 14.03.2018)
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20, 589-605.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. Erişim adresi http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB16_SayinSeferoglu_Kodlama.pdf. (Erişim Tarihi: 21.02.2018)
- Senan, D. C. (2013). Infusing BSCS 5e instructional model with multimedia: Sta promising approach to develop 21 century skills. *Manager's Journal Educational Technology*, 2(9), 1-7.

- Sezek, F., Zorlu, Y., & Zorlu, F. (2013). Sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmen adaylarına göre iyi bir eğitim için Chickering ve Gamson'un yedi ilkesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 16(6), 525-540.
- Sezek, F., Zorlu, Y., & Zorlu, F. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 22-35.
- Sripai, S., & Wanawan, K. (2018). Latent profile analysis of the good teacher characteristics in the 21st century in the northeastern region of Thailand. *Educational Research and Reviews*, 13(4), 136-143.
- The International Society for Technology in Education [ISTE], (2007). *International society for technology in education*. Retrieved from https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf Erişim Tarihi: 17.02.2019
- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. New York, NY: John Wiley.
- Tuğrul, B. & Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Yılmaz, S., & Altun, H. (2015). Anadolu lisesi matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 170-178.
- Zorlu, F. & Sezek, F. (2019). Effectiveness of the learning together method at different intervals in teaching science. *Acta Didactica Napocensia*, 12(2), 195-208. doi: 10.24193/adn.12.2.15.
- Zorlu, F. & Sezek, F. (2020). The investigation of the effectiveness of applying group investigation method at different intervals in teaching science courses. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(2), 397-423. doi: 10.30831/akukeg.623066
- Zorlu, F., & Zorlu, Y. (2021). Investigation of the relationship between preservice science teachers' 21st century skills and science learning self-efficacy beliefs with structural equation model. *Journal of Turkish Science Education*, 18(1), 1-16. doi: 10.36681/tused.2021.49
- Zorlu, Y., Zorlu, F., & Dinç, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 302-327. doi: 10.17522/balikesirnef.511546

Extended Summary

Purpose and Significance:

21st century learning skills will be effective if learning styles from individual differences in education and training environments and multiple intelligence areas and individual needs are considered in the studies in the relevant literature is thought (Denizoğlu, 2008; Koç, 2007; Zorlu & Zorlu, 2019). Taking these situations into account in teacher education programs, the 21st century skills of the teacher candidates who will raise future generations, i.e. their concerns, attitudes, motivations, learning formats and styles, thinking styles, self-sufficiency beliefs and multiple intelligence fields, should be determined for the effectiveness of the learning process. However, it is seen that screening studies aimed at determining 21st century skills and applications to acquire these skills are carried out in the relevant literature and studies are not carried out that determine the relationships of 21st century skills towards the fields of interest, talent and multiple intelligence. In this respect, it was needed to determine relation between preservice science teachers' 21st century learner skills with learning formats, learning styles and multiple intelligence fields. In this study, it was aimed to determine the relation between preservice science teachers' 21st century learner skills with learning formats, learning styles and multiple intelligence fields.

Methodology:

The method of research is relational research method from quantitative research methods. In the research, the purpose sampling method was used. In this context, the preservice teachers who have gained certain characteristics in terms of the science teaching profession are included in the study. The sample of 318 preservice science teachers studying in the third and fourth grades of the science teaching department of the faculties of education of three public universities constitutes a sample of the study. In the study, "21st Century Learner Skills Scale", "Kolb Learning Styles Inventory", and "Multiple Intelligence Inventory" were used as data collection tools. The data obtained from the scales were analyzed with simple linear correlation, ANOVA and simple regression analysis.


Results, discussion and conclusion:

According to the findings obtained from the research, it was determined that the preservice science teachers' "Autonomous" learning skills and the "Abstract Conceptualization" learning formats, the "Concrete Life" learning formats were predicted fatigues of the "Cognitive" and "Autonomous" learning skills. According to this finding, it can be considered that the individual characteristics used by the preservice science teachers in their learning processes may have caused this procedure. In addition, the findings from the study found no difference between the preservice science teachers' learning styles and their 21st century learning skills. According to this result, it can be said that the fact that the preservice science teachers have different learning styles is not a case of learning different 21st century learning skills. According to the findings obtained from simple linear regression analysis, it has been determined the preservice science teachers' multiple intelligence fields predicted 21st century learning skills. Since there are relationships between 21st century skills and multiple intelligence fields can be used to acquire 21st century skills. In this study, the relationships between the preservice science teachers' 21st century skills and their learning formats, learning styles and multiple intelligence fields were tried to be determined. It is thought that different elements that may be related to 21st century skills will contribute to the literature by examining them in future studies.



Mehdilik Meselesinde Ehl-i Sünnet Kelamcılar ile Mutasavvıflar Arasındaki Yaklaşım Farklılıkları

Differences in Approaches between the Theologians of Ahli Sunnah and Sufis to the Matter of Mahdism

Hasan Gümüšoğlu* 

MAKALE BİLGİSİ

Araştırma Makalesi
Research Article

Sorumlu Yazar

Corresponding author:

* Yalova Üniversitesi
İslami ilimler Fakültesi
hasgumus@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0836-4031

Başvuru/Submitted :

18 Mayıs 2022

Kabul/Accepted :

15 Haziran 2022

DOI:

10.20860/ijos.1118318

Atıf/Citation:

Gümüšoğlu, H. "Mehdilik Meselesinde Ehl-i Sünnet Kelamcılar ile Mutasavvıflar Arasındaki Yaklaşım Farklılıkları". Ululararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(2022): 113-131.

Öz

Bu çalışmada "Mehdilik" meselesiyle alakalı İslâm'ın temel kaynaklarında yer alan bilgilere kısaca temas edildikten sonra Ehl-i sünnet kelamcılar ile mutasavvıfların konu hakkındaki görüşlerine yer verilerek iki tarafın görüşleri hakkında genel bir karşılaştırma yapılmıştır. İtikadî İslâm mezheplerinin tartışılabilir meselelerinden biri olan Mehdi'nin geleceği hakkında Ehl-i sünnet kelamcılar ve mutasavvıfların genel manada görüş birliğinde olduğu söylenebilir. Ancak kelamcıların mesele ile ilgili açıklamaları sınırlı olduğu halde mutasavvıfların konuya daha fazla ilgi duyarak geniş açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Kelamcılar ve mutasavvıflar, hadis kaynaklarında yer alan Mehdi ile ilgili hadisleri esas almakla birlikte eserlerde hadislerin sıhhati konusunda ortaya çıkan tartışmalar önemli bir yer işgal etmiştir. Bazı âlimler, Mehdi konusunda aralarında tevâtür derecesine ulaşanların da bulunduğu yüzlerce hadisin varlığına dikkat çekerken bazıları, söz konusu hadislerin haber-i vâhid derecesinde kaldığını söylemişlerdir. Bir kısım âlimler ise Mehdi ile ilgili hadislerin arasında zayıf ve hasenin bulunduğunu kabul etmekle birlikte bazısının manen mütevâtür olduklarını belirtmişlerdir. Ehl-i sünnet kelamcılar ve mutasavvıfların Mehdi ile ilgili sahih haberleri esas alarak, Mehdi'nin âhirzamanda gelip İslâm'ı ve adaleti hâkim kılacağı konusunda görüş birliğinde olduğu söylenebilir. Ehl-i sünnet kelamcıları, eserlerinde kelimelerin gayelerinden biri olan bidat görüşlerinin geçersizliğini ortaya koyma çerçevesinde özellikle Şîa'nın bu konudaki iddialarına cevap vermeye özen göstermişlerdir. Söz konusu kelamcılar, İmâmîyye Şîa'sının on ikinci imam ekseninde oluşturduğu inancın aksine Mehdi'nin âhirzamanda bir beşer olarak doğup yaşayacağını ve İslâmî esasları hâkim kılmaya muvaffak olduktan sonra tabii bir ölüm ile vefat edeceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple İslâm'ı hâkim kılmak için yeterli gayret gösterilmeden olağan üstü güçlere sahip bir Mehdi tarafından işlerin düzeltileceği beklentisi (Mehdi-i muntazar inancı) Ehl-i sünnet tarafından uygun bulunmamıştır. Ehl-i sünnet kelamcılar ve mutasavvıflar, Mehdi'nin üstün bazı vasıflara haiz bir zat olduğunu ve İslâm'ı bidatlerden arındırarak tam manasıyla hâkim kılacağını ifade etmişlerdir. Ancak mutasavvıfların Mehdi konusunda tasavvufa has yollarla ulaştıkları bilginin yardımıyla konu hakkında kelamcılardan daha fazla açıklamalarda buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mehdi, İtikad, Ehl-i Sünnet, Kelam, Tasavvuf..

Abstract

There is a general consensus among theologians and mystics about the matter of Mahdism as it is one of the controversial issues in the sects of Islam. However, Sufis appear to have been more interested in the subject and have given detailed explanations. In this study, after the information given about the matter of Mahdism in the basic Islamic sources is presented, the views the theologians and mystics will be given and then an elaborate evaluation about theories of those two groups will be made up. Although theologians and mystics based on the hadiths about the Mahdi in the hadith sources, the discussions about the authenticity of the hadiths occupy an important place in the works. While some scholars have drawn attention to the existence of hundreds of hadiths on the subject of Mahdi some of which reached the level of tawatur, some have said that the hadiths in question remained at the level of khabar al-wahid. Some scholars, on the other hand, admit that there are weak and hasan ones among the hadiths about the Mahdi, but they state that some of them are mutawatir with regard to meaning. Based on the sound news about the Mahdi, it can be said that Ahl as-sunnat theologians and mystics agree that the Mahdi will come in the ahirzaman (last time) and make Islam and justice prevail. Ahli Sunnah theologians have taken care, in their works, to respond to the claims of Shia on this subject within the framework of revealing the invalidity of bidat views, an aim of the science of kalam. The theologians state that contrary to the belief formed by the Imamiyya Shia on the axis of the Twelfth Imam, the Mahdi will be born and live as a human being in the ahirzaman and will face a natural death after he succeeds in making Islamic principles prevail. Therefore, without striving to make Islam prevail, the expectation that things will be corrected by the Mahdi, with extraordinary powers (Mahdi-i muntazar), has not been approved by the Ahli Sunnah. The sufis and Ahli Sunnah theologians and have stated that the Mahdi is a person with some superior qualities to completely enforce Islam by purifying it of innovations. However, it has been seen that the mystics have made more statements about the Mahdi than the theologians through the information they obtain in ways unique to Sufism.

Keywords: Mahdi, Creed, Ahli Sunnah, Theology, Mysticism

Giriş

“Mehdilik” konusunda bazı hadis-i şerifler bulunmakla birlikte asr-ı saâdet ve sahabe döneminde insanları meşgul eden önemli bir mesele haline gelmemiştir. Ancak tespit edebildiğimiz kadarıyla ilk olarak Hz. Ali’nin oğlu Muhammed b. Hanefiyye’nin (öl. 81/700) Mehdi olduğunu iddia eden insanların görüldüğü Tâbiîn devrinden itibaren Mehdilik meselesi, Müslümanların gündeminden çıkmamıştır. Bu konu özellikle Ehl-i sünnet ile Şia arasındaki ihtilafların temelini oluşturan imamet meselesi ekseninde ciddi tartışmalara sebep olmakla birlikte Ehl-i sünnet ulemasının da meseleye bakışlarında farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Ehl-i sünnet uleması genel manada alakalı hadisleri dikkate alarak Mehdi’nin âhîrzamanda geleceğini kabul etmekle birlikte kelamcılar ile mutasavvıfların konuya yaklaşımı araştırmaya değer bulunmuştur. Mehdilik konusunda geçmişte telif edilen pek çok müstakil eserin yanında kelama ve tasavvufa dair eserlerde de ayrı başlıklar halinde konuya yer verilmiştir. Bununla birlikte geçmişte kelamcıların mesele ile ilgili açıklamalarının sınırlı olduğu, mutasavvıfların ise konuya daha fazla ilgi duydukları ve daha geniş açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Biz İslâm’ın temel kaynaklarında Mehdilik konusuna temas ettikten sonra kelamcılar ve mutasavvıfların konu hakkındaki görüşlerini incelemeye çalışacağız.

1. İslâm’ın Temel Kaynaklarında Mehdilik

Kelime olarak doğru yolu göstermek manasını ifade eden *hüdâ* ve *hidayet* kökünden gelen “mehdi”, “Allah Teâlâ’nın hakka hidayet ettiği, hihayete mazhar olmuş, doğru yolda yürüyen ve tarik-ı müstakimde bulunan kişi”¹ manasında kullanılır. Müslümanlar arasında meşhur olan görüşe göre Mehdi, “Ehl-i beyt’ten âhîrzamanda dini güçlendirip yeryüzünde adaleti hâkim kılacak zattır.”²

Mehdi konusu Kur’ân-ı Kerîm’de açıkça yer almamakla birlikte bazı âyetlerin tefsirinde konuya temas edilmiştir. Bu âyetlerden bir tanesi meâlen: “*O, öyle bir Allah’tır ki, müşriklerin hoşuna gitmese de dinini, bütün dinlere üstün kılmak için Peygamberini hidayet ve hak din ile gönderendir*”³ şeklindedir. Söz konusu galibiyetin Hz. İsa ve Mehdi devrinde olacağına dair haberleri zikreden Endülüslü meşhur müfessir Ebû Abdillâh Muhammed el-Kurtubî (öl. 671/1273), Hz. Mehdi’nin Resûlullah’ın (s.a.v.) soyundan geleceğine dair haberlerin tevatür derecesine ulaştığını belirtir.⁴ Fahreddin er-Râzî (öl. 606/1210) ve İsmâil Hakkı Bursevî (öl. 1137/1725) ise bu galibiyetin zamanla artarak devam edeceğine ve son olarak Hz. İsa’nın nüzûlü ve Mehdi’nin devrinde tamamlanacağına işaret ederler.⁵

Ayrıca “*Andolsun ki Allah İsrail oğullarından söz almıştı ve onlardan on ki nakîb (temsilci) seçmişti*”⁶ meâlindeki âyetin tefsirinde de Mehdi konusuna yer verilmiştir. Ebû’l-Fidâ İbn Kesîr (774/1373), on iki halifenin kâmil manada halife olduğunu ifade ettikten sonra âhîrzamanda gelecek Mehdi’nin söz konusu halifelerden biri olacağını belirtir. O, ayrıca hadiste geçen on iki imamın⁷ İmâmiyye Şîası’nın inandığı On İki İmam ve Mehdi’nin de Şîilerin gizlendiği yerden çıkmasını bekledikleri imam olmadığını ifade eder.⁸

Mehdilik meselesi hadislerde daha geniş olarak ifade edilmiştir. Ebû Dâvûd’un Mehdilik konusundaki hadisleri *Kitâbu’l-Mehdi* adı altında müstakil bir bölümde toplaması⁹ konunun ehemmiyetini göstermektedir. Ayrıca Kütüb-i sitte âlimlerinden Ahmed b. Hanbel, İbn Mâce ve Tirmizî’nin hadis kitaplarında da Mehdi ile

¹ İbn Manzûr, *Lisânü’l-‘Arab*, (Beyrut: Dâru Sâdr, 1300), 15/354; Ebû’t-Tâhir Fîrûzâbâdî, *Kâmûs Tercemesi*, çev. Âsım Efendi (İstanbul: 1305), 4/1229; Şemseddin Samî, *Kâmûs-ı Türkî* (İstanbul: İkdâm Matbaası, 1317), 2/1436.

² Ebû’t-Tayyîb Şemsü’l-Hak Muhammed Azimâbâdî, *Avnül-mâbûd şerhu Süneni Ebî Dâvûd* (Medîne: el-Mektebetü’s-Selefiyye, 1968), 2/361.

³ Tevbe 9/33.

⁴ Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Kurtubî, *el-Câmi li-ahkâmi’l-Kur’ân* (Kahire: Müessesetü’r-Risâle, 1959), 10/180.

⁵ Muhammed b. Ömer Fahreddin er-Râzî, *Mefâtihu’l-gayb* (Beyrut: Dâru’l-Fikr, 1981), 16/42; İsmâil Hakkı Bursevî, *Rûhu’l-beyân* (İstanbul: Matbaatü’l-Osmâniyye, 1926), 3/416.

⁶ Mâide 5/12.

⁷ Müslim, “İmâre”1.

⁸ Ebû’l-Fidâ İsmâil b. Ömer b. Kesîr, *Tefsîru’l-Kur’âni’l-Azim*, nşr. Siyâmî b. Muhammed es-Selâme (Riyad: Dâru Tayyibe, 1999), 3/65-6.

⁹ Ebû Dâvûd Süleyman b. el-Eş’as es-Sicistânî, *es-Sünen*, nşr. Muhammed Nâsiruddîn el-Elbânî (Riyad: Mektebetü’l-Me’arif, 1424), “Mehdi” 1 vd.

alakalı hadisler yer almıştır.¹⁰ Bu itibarla Mehdî ile ilgili hadislerin Buhârî ve Müslim’de yer almamasını ileri sürerek Mehdî’nin geleceğine şüpheyle yaklaşılması¹¹, Müslümanları bağlayan hadislerin sadece Buhârî ve Müslim’de yer alanlardan ibaretmiş gibi yanlış bir algıya sebebiyet vereceğinden sorunlu olduğunu söylemek gerekir.

Hadis kaynaklarında benzer pek çok rivayeti bulunan Mehdî hadislerinin Ebû Dâvûd’ta yer aldığı şekliyle bazıları şunlardır:

“Dünyanın tek günlük bir ömrü bile kalmış olsa, Allah bir kimse gönderinceye kadar o günü uzatır. O, benim Ehl-i beytimdendir, onun ismi, benim ismime, babasının ismi de babamın ismime mutabıktır... Mehdî benim zürriyetimden, Hz. Fatıma’nın evladındandır. O önceden zulümle dolan yeryüzünü adaletle doldurur...”¹²

Sünen-i Ebî Dâvûd’un şârihlerinden Ebü’t-Tayyib Muhammed el-Azimâbâdî (öl. 1857-1919), Mehdî ile ilgili hadislerin Hz. Ali, İbn Abbas, İbn Ömer, İbn Mes’ûd (r.a.) gibi ileri gelen sahabeden nakledildiğine ve bunların pek çok hadis kitabında yer aldığına dikkat çeker. Azimâbâdî, Mehdî ile alakalı mevzû ve zayıf hadislerin olduğunu belirtmekle birlikte sahih ve hasen hadislerin de bulunduğunu ifade ederek hükmün bu esaslar istikametind verilmesi gerektiğini belirtir.¹³

Celâleddîn Süyûtî (öl. 911/1505) ise *el-Arfû’l-verdî fî ahbâri’l-Mehdî* isimli eserinde Mehdî konusunda gelen yüzlerce hadis ve haberi naklettikten sonra bu konudaki haberlerin tevâtür derecesine ulaştığını ifade eder.¹⁴ Süyûtî’nin dışında başka âlimler, Mehdî ile ilgili hadislerin arasında zayıf ve hasen olanların bulunduğu kabul etmekle birlikte bazılarının mânen mütevâtir olduklarını belirtmişler¹⁵, özellikle hadis âlimlerinin Mehdî ile alakalı hadisleri mütevâtir kabul ettiklerine dikkat çekmişlerdir.¹⁶ Söz gelimi Mehdî mevzuunda müstakil eser yazan İbn Hacer el-Heytemî (öl. 974/1567), Ehl-i beyt’ten Mehdî’nin geleceği ve yeryüzünde adaleti hâkim kılacağı konusunda pek çok sahih hadis bulduğunu belirtir.¹⁷ Kurtubî, *et-Tezkire fî ahvâli’l-mevtâ ve’l-âhire* isimli eserinde bu hususta varit olan hadislere ve haberlere geniş yer ayırırken¹⁸ İbn Kesir ve el-Azimâbâdî gibi bazı âlimler on iki kâmil halife arasında Hülefâ-yi Râşidîn ve Ömer b. Abdülaziz’in yanı sıra Mehdî’yi de zikretmişlerdir.¹⁹

Mehdî konusundaki hadislere ve bunların zayıf, hasen ve sahih oldukları konusunda âlimlerin farklı görüşlerine yer veren İbn Haldûn, önceki devirlerde pek çok kişinin Mehdilik iddiasında bulunarak insanları aldattıklarına dikkat çeker. Bu kişilerin hâkimiyeti ele alarak dinin hükümlerini tatbik edip, adaleti tesis edecek asabiyete yani güce sahip olmadıklarına atıfta bulunan İbn Haldûn, devlet ve hâkimiyet görüşünün temeline oturduğu asabiyetin, Mehdî’nin hâkimiyeti için de lazım olduğunu ifade eder. İbn Haldûn, Allah’ın kalplerini bir araya getirdiği insanların Mehdî’ye tabi olmalarıyla Hz. Fatıma’nın soyundan, asabiyet ve güç sahibi bir Mehdî’nin zuhurunun mümkün olduğunu belirtir.²⁰

Mehdilik meselesi Ehl-i sünnet itikadının temel esasları arasında sayılmamakla birlikte “Mehdî’nin varlığını inkâr etmek, Hz. Peygamberin (s.a.v.) Mehdilik ile ilgili hadislerini inkâr etmek manasına

¹⁰ Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd Mâce el-Kazvîni, *es-Sünen*. nşr. Muhammed. F. Abdülbâkî (Kahire: Dâru İhyâi Kütübî’l-Arabiyye, 1954), “Fiten” 34; Ebû İsmâ Muhammed b. Sevre et-Tirmizî, “*el-Câmi’u’s-şâhih*”. nşr. Ahmed Muhammed Şâkir (Kahire: Matbaatu Mustafa el-Mebânî, İkinci Basım,1978), “Fiten”, 52.

¹¹ Yusuf Şevki Yavuz, “Mehdî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 28/373.

¹² Ebû Dâvûd, “Mehdî”1; İbn Mâce, “Fiten” 34; Tirmizî, “Fiten” 52.

¹³ Azimâbâdî, *Avnül-mâbûd*, 2/362-8.

¹⁴ Celâlüddîn es-Süyûtî, *el-Arfû’l-verdî fî ahbâri’l-Mehdî* (Beyrut: Dâru’l-Kütübî’l-İlmiyye, 2006), 156.

¹⁵ Muhammed b. Resûl el-Hüseynî el-Berzencî, *el-İşâ’a li eşrâti’s-sâ’a* (Beyrut: Dâru’l-Minhâc, 2005), 215.

¹⁶ M. Zâhid Kevserî, *Nazra âbire fî mezâimi men yünkuru nüzüle İsmâ aleyhi’s-selâm kable’l-âhire* (Kahire: y.y., 1987), 122.

¹⁷ Ahmed b. Hacer el-Mekkî el-Heytemî, *el-Kavlü’l-muhtasar fî alâmâti’l-Mehdiyyi’l-muntazar*, thk. Mustafa Âşûr (Kahire: Mektebetü’l-Kur’ân, ts.), 27 vd.

¹⁸ Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Kurtubî, *et-Tezkire fî ahvâli’l-mevtâ ve’l-âhire* (Riyad: Mektebetü Dâru’l-Minhâc, 1425), 2/1190-1216.

¹⁹ İbn Kesir, *Tefsîru’l-Kur’âni’l-azîm*, 3/65-6; Azimâbâdî, *Avnül-mâbûd*, 2/367.

²⁰ Abdurrahman İbn Haldûn, *Mukaddime* (Beyrut: Dâru’l-Belhî, 1992), 1/514-42.

geleceğinden”²¹ Mehdilik meselesinin itikadî boyutu göz ardı edilmez. Nitekim Ehl-i sünnet âlimleri, ittifakla, İmâmiyye'nin On İkinci İmam'ın gizlendiği ve Mehdî olarak ortaya çıkacağı inancını²² reddetmişlerdir. Ayrıca ileride temas edeceğimiz gibi Ehl-i sünnet âlimlerinin bir kısmı, Mehdî'nin âhîrzamanda ayrı bir zat olarak dünya gelip büyük bir velînin ve müceddidin sıfatlarına sahip olacağını ve İslâm'ı bidatlerden arındırarak tam manasıyla hâkim kılacağını kabul etmektedirler.²³

Yukarıda belirttiğimiz Ebû Dâvûd, İbn Mâce ve Tirmizî'nin rivayet ettikleri hadislerde “Mehdî'nin gelmesi”, “çıkması” ve “Allah tarafından gönderilmesi”²⁴ gibi ifadelere yer verilip Mehdî-yi Muntazar yani Mehdî beklentisinden ve Mehdî'nin gaybetten sonra ortaya çıkışından (zuhûrdan) bahsedilmez. Dolayısıyla İmâmiyye Şîa'sının Mehdî inancının esasını oluşturan “Mehdî-yi Muntazar/Mehdî'yi bekleme anlayışı, hadis kaynaklarında bulunmadığı için Ehl-i sünnet'in Mehdî ile alakalı görüşleri arasında yer almamaktadır.

2. Tarihi Süreçte Mehdî Tartışmaları ve Mehdilik İddiaları

Tarihte Müslümanları meşgul eden önemli meselelerden birisi sahte Mehdilik iddialarıdır. Bu konuda âdetâ birbirleriyle yarışan Şîiler, Hz. Ali'nin oğlu Muhammed b. Hanefiyye ve ondan sonra yaşıyan pek çok önderleri hakkında Mehdî iddiasında bulunmuşlardır.²⁵ Dolayısıyla bu meseledeki tartışmalar, sadece Ehl-i sünnet ile Şîa arasında olmayıp Şîi fırkaların kendi aralarındaki anlaşmazlıkların en önemli sebeplerinden birisi Mehdî konusundaki ihtilâftır. Şîiler kadar sık olmamakla birlikte geçmiş asırlarda Sünnî Müslümanlar arasında da Mehdilik konusunda tartışmalar gündeme gelmiş ve Mehdilik iddiasında bulunanlar çıkmıştır.²⁶

Özellikle on dokuzuncu asrın sonlarına doğru Sünnîlerin Mehdilik konusuna ilgisinin arttığı ve bu konudaki yazıların çoğaldığı görülmüştür. Osmanlı Devleti'nin ciddi manada bekâ meselesiyle karşı karşıya kaldığı zamana tekabül eden söz konusu dönemde Mehdî beklentisinin artmasında Osmanlı idaresinin Hz. Mehdî'ye kadar süreceğine dair ifadelerin etkili olduğu söylenebilir.²⁷ Osmanlı'da Mehdilik meselesinde açıklamada bulunan pek çok âlim, Osmanlı Devleti'nin Mehdî'ye kadar devam edeceğini ifade ederek hem sahte Mehdilik iddialarının hem de başka hilâfet heveslerinin sonuçsuz kalacağına işaret etmişlerdir.²⁸ Söz gelimi Bosnalı Şeyh Alâüddin Ali Dede ez-Zigatvârî (öl. 998/1590) yılında yazmış olduğu eserinde Osmanlı'nın hilâfete sahip olan son İslâm Devleti olduğunu belirtmiş ve zuhuru beklenen Hz. Mehdî'ye kadar Osmanlı Devleti'nin devam edeceğini ve Osmanlıların hilâfeti Mehdî'ye teslim edeceğini açıklamıştır.²⁹ Ayrıca Osmanlı Devleti'nin İnan ile yaptığı yazışmalarda Osmanlı'dan seneler önce Muhyiddin İbnü'l-Arabî'nin (öl. 638/1240) Osmanlı Devleti'nin

²¹ İbrahim Kutluay, “İmâmiyye Şîası Hadis Literatüründe Mehdîye Dair Rivayetlerin Sünnî Kaynaklarla Mukayesesi: Mehdî Telakkisi Ehl-i Sünnet'e Şîa'dan mı Geçti?” *Uluslararası Mehdilik Sempozyumu Bildirileri* ed. Mehmet Tıraşçı vd. (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018), 421; Murat Akın, “Günümüzde Bazı Marjinal Mehdî Tiplerleri ve Söylem Analizleri”, *Kelam Araştırmaları Dergisi (KADER)*, 16/1 (2018), 70.

²² Şeyh Sadük, Ebû Ca'fer Muhammed b. Ali b. Babeveyh el-Kummî, *Şîi-İmamiyyenin İnanç Esasları*, trc. E. Ruhi Fığlalı (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1978), 111-2; İbn Babeveyh Ebû'l-Hasen Ali Kummî, *el-İmâme ve't-tebsire* (Kum: Medresetü'l-İmâm el-Mehdî, 1363), 60.

²³ Muhyiddin İbnü'l-Arabî, *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*, nşr. Ahmed Şemseddin (Beirut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1999), 6/51 vd; İmâm-ı Rabbânî Ahmed Fâruk es-Serhendî *Mektûbât* (İstanbul: Fazilet Neşriyat, ts.), 2/115, 118, 3/186.

²⁴ Ebû Dâvûd, “Mehdî”1; İbn Mâce, *es-Sünen*, “Fiten” 34; Tirmizî, “*el-Câmi'u's-şahîh*”, “Fiten”52.

²⁵ Ebû Muhammed Hasan b. Müsa b. Hasan en-Nevbahtî, *Firaku's-Şîa* (Necef: y.y., 1936), 26; Sa'd b. Abdullah el-Kummî, *Kitâbü'l-Makâlât ve'l-fırak*, nşr. Muhammed Cevâd Mezkûr (Tahran: Merkez İntişarât İlmi,1982), 20 vd.

²⁶ Ebû Nuaym Ahmed b. Abdullah el-İsfahânî, *Hilyetü'l-evliyâ ve tabakâtü'l-asfiyâ* (Beirut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1988), 7/31.

²⁷ Osmanlı'da Mehdilik meselesinde ortaya çıkan tartışmalar, İstanbul'un fethi için yapılan hazırlıklar zamanına kadar gitmektedir. Bilindiği gibi Fatih Sultan Mehmed Han'ın devrin önemli şeyhlerinden Akşemseddin'e (863/1459) büyük hürmet ve sevgisi bulunmaktaydı. (Taşköprizâde Ahmed Efendi, *eş-Şakâiku'n-Nu'mâniyye fi ulemâi'd-devleti'l-Osmâniyye*, nşr. Ahmed Suphi Furat (İstanbul: İÜEF. Yayınları,1985), 229.) Bu sevgi ve hürmetin temelinde Akşemseddin'in İstanbul'un fethindeki gayretinin önemli etkisi vardı. Fethi hazırlığı esnasında bazı âlimler Fatih'e, Kostantiniyye'nin fethi konusundaki hadisleri atıfta bulunarak İstanbul'un fethinin kıyamete yakın Mehdî tarafından yapılacağını söylemişlerdi. Söz konusu âlimlerin bu açıklamalarıyla Padişahı İstanbul'a sefer hazırlığından men ettiklerini duyan Akşemseddin ise, İstanbul'un önce Sultan Mehmed tarafından savaşıla fethedileceğini daha sonra kıyamete yakın Mehdî tarafından tekbir ve dualarla manevî olarak ikinci kez fethedileceğini söylemiş, Padişah da onun görüşüne itibar ederek savaşı hazırlığına devam etmişti. Hüseyin Enişî, *Menâkıb-ı Akşemseddin*, İBB. AK. OE. Yz. 0601, v. 140a

²⁸ Ahmed b. Zeynî ed-Dahlân, *Fütühâtü'l-İslâmiyye ba'de mudiyyi'l-fütühâtü'n-nebeviyye* (Kahire: Matbaatü'l-Miriyye, 1323), 2/208-9.

²⁹ Alâüddin Ali Dede ez-Zikatvârî, *Muhâzaratü'l-evâil ve müsâmeratü'l-evâhir* (Beirut: y.y., ts.), 165.

kurulacağını haber verdiğine³⁰ atıfta bulunulduktan sonra Osmanlı Devleti'nin Hz. Mehdî'nin zuhuruna veya kıyamete kadar varlığını devam ettireceğine dikkat çekilerek Osmanlı'nın İslâm açısından daha güçlü bir devlet olduğu ifade edilmiştir.³¹

On dokuzuncu asrın sonlarına doğru ve Osmanlı hilafetinin aleyhinde faaliyetlerin arttığı bir dönemde Numan b. Muhammed el-Âlûsî (öl. 1317/1899) 1883 senesinde yazdığı eserinde âlimlerin, Osmanlı Devleti'nin Mehdî'nin gelmesine kadar devam edeceğine dair beyanlarına dikkat çekmiştir.³² 1871-1886 yıllarında Mekke-i Mükerreme'de müftülük yapan Ahmed b. Zeynî Dahlân (öl. 1304/1886) ise Mehdilik iddialarıyla Osmanlı Hâkimiyetinin zayıflatılmaya çalışıldığı bir ortamda Osmanlı Devleti'nin Mehdî'ye kadar devam edeceğini dolayısıyla Osmanlıya isyan edenin bâgî olduğunu belirtmiştir.³³

Mehdî hakkındaki hadislerin mütevâtir, sahih, hasen ve zayıf olmak üzere muhtelif olduğuna dikkat çeken Dahlân, Mehdî'nin geleceği, Hz. Fatıma'nın evladından olacağı ve yeryüzünü adaletle dolduracağını kesin olduğunu, bunun dışında kendi ve babasının ismi, çıkacağı yer ve zamanla ilgili ifadelerin³⁴ ihtilafı olduğunu açıklar. Kendisinin Mehdî olduğunu iddia ederek insanları bîate davet eden bir Mehdilik anlayışının yanlış olduğuna dikkat çeken Dahlân, Mehdî'nin esas olarak küfrü ortandan kaldırıp İslâm'ı tatbik etme noktasında gerçekleştirdiği muvaffakiyet ile anlaşılacağını belirtir.³⁵ Dahlân'ın bu ifadeleri, selef devrinin meşhur âlimlerinden Süfyân-ı Sevri'nin (öl. 161/778) konu hakkındaki açıklamalarıyla benzerlik göstermektedir. Mehdî hakkında konuşmaların çoğalıp Mehdilik iddialarının arttığı hatırlatılarak bu konudaki görüşü sorulduğunda Süfyân-ı Sevri'ye, insanların kapısına giderek mehdiliğine davet eden insanlara itibar edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.³⁶

Yukarıda yer verdiğimiz bilgilerin ışığında Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed'in (s.a.v) Mehdî ile alakalı hadis-i şerifleri esas alınarak Mehdî konusundaki tartışmaların sahâbe devrinin sonlarından itibaren gündemi meşgul etmeye başladığı söylenebilir. Ancak Muhammed b. Hanefiyye'den itibaren özellikle Şîi çevrelerin konuya çok fazla ilgi duyup onu temel bir inanç haline getirme gayretleri tartışmaları alevlendirmiştir. Mehdî tartışmaları zaman içerisinde bazen yüksek bazen de düşük sesle devam etmekle birlikte Osmanlı'nın sonuna doğru Sünnî Müslümanların gündemini oldukça fazla meşgul etmiştir.

Tarihî süreçte Mehdî'nin geleceği konusunda tereddütleri olmayan mutasavvıflar Mehdilik konusundaki hadisleri esas almanın yanında bazen keşif yoluyla ulaştıkları bilgilere dayanarak konu hakkında geniş açıklamalar yapmışlardır. Ehl-i sünnet kelamcılar ise özellikle Şîa'nın Mehdilik meselesini İslâmî esaslara muhalif bir şekilde inanç esası haline getirmesinin etkisiyle "sahih itikadı tespit" istikametinde konuyu ele almışlardır.

Kaynaklarda yer alan hadisler, Ehl-i sünnet'in Mehdî hakkındaki görüşlerinin esasını oluşturmakla birlikte bu konuda vârit olan haberlerin hepsini zâhirî manalarda kullanmak konunun açıklanması için yeterli gelmeyebilir. Söz konusu hadislerin veya haberlerin bir kısmının manevî hayata işaret etmesi mümkün olduğundan konun açıklığa kavuşturulmasında tasavvuf ehlinin izahları³⁷ önemli olmakla birlikte onların da yanlış anlaşılmaya fırsat vermemek için bazı hususları açıkça ifade etmedikleri bilinmektedir. Şîa ve bazı bidat ehli kimseler ise Mehdî'nin lehinde veya aleyhinde görüş açıklarken dinin esaslarını tahrife varan yorum veya yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

³⁰ Muhyiddin İbnü'l-Arabî, *eş-Şeceretü'n-Nu'maniyye (fî Devlet-i Osmâniyye) bi Şerh-i Sadrddîn el-Konevî*, nşr. Asım İbrâhim el-Keyyâlî (Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2004), 29-30.

³¹ Râgıb Paşa, *Tahkik ve Teyfik*, 43b, İBB. A.K. No: K-0117.

³² Hayruddîn Ebu'l-Berekât Numan b. Muhammed el-Âlûsî, *Ğâliyetü'l-Mevâiz* (Beyrut: Dâru'l-Minhâc, 2005), 283.

³³ Dahlân, *Fütühâtü'l-İslâmiyye ba'de mudiyi'l-fütühâtü'n-nebeviyye*, 2/209.

³⁴ Kurtubî, *et-Tezkire fî ahvâli'l-mevtâ ve'l-âhire*, 1206 vd.; Süyûtî, *el-Arfü'l-verdî fî ahbârî'l-Mehdî*, 94-105; Aliyyü'l-kâri, *el-Meşrebü'l-verdî fî hakikati'l-Mehdî*, (Kahire: Matbaatu'l-Mütevekkil, 1278), 7-9.

³⁵ Dahlân, *Fütühâtü'l-İslâmiyye ba'de mudiyi'l-fütühâtü'n-nebeviyye*, 2/207-15.

³⁶ İsfahânî, *Hilyetü'l-evliyâ ve tabakâtü'l-asfiyâ*, 7/31.

³⁷ Hüseyin b. Muhammed b. el-Hasen ed-Diyarбекrî, *Târihu'l-hamîs fî ahvâli enfesi nefis* (Kahire: Matbaatu Osmân Abdurazâk, 1302), 2/321-2.

Bir kısmını yukarıda zikrettiğimiz Ehl-i sünnet kaynaklarından yer alan bilgiler istikametinde Sünnî Müslümanların İmâmîyye’de olduğu gibi Mehdi’yi bekleyerek İslâmî mükellefiyetlerini ve mesuliyetlerini ihmal etmelerinin doğru bir yaklaşım olmadığı ifade edilmelidir. Aynı şekilde Müslümanların İslâmî esasları hâkim kılmak için gereken gayreti göstermeden zulüm ve yanlışların sadece Mehdi tarafından düzelteceğine dair düşüncelerinin İslâm’ın esaslarıyla uygunluk arz etmediğine işaret etmek gerekir. Bilindiği gibi Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed’in (s.a.v.) geleceği önceki kitaplarda ve peygamberler tarafından haber verildiği halde, âhîr zaman peygamberi olarak gelip İslâm’ı tebliğ ettiğinde, özellikle bunu bekleyen Ehl-i kitap onu kabul etmemiş ve beklemeyi sürdürmüşlerdir. Mehdi, Hz. Peygamber’in (s.a.v.) sünnetine tam manasıyla mutabık olarak İslâm’ı hâkim kılacağı için onun Resûlullâh’ın (s.a.v.) tebliğ ve irşad usulünde bulunmayan yolları/vasıtaları kullanması veya maddî kerametlere dayalı bir hareket yürüteceğinin zannedilmesi sağlıklı olmaz. Zira peygamberlere mahsus olan mucizenin onların tebliğinde yeri sınırlı olup Allah’ın yardımı peygamberlerle olduğu halde onlar, diğer insanların çok üstünde beşerî gayret gösterip Allah’a dua ve ilticaya devam ederek vazifelerini tamamlamışlardır.

Ümmet-i Muhammed’in büyük velileri, bir velinin özellikle maddî kerâmet göstermesini, kerametler izhar ederek insanları kendi veliliğine çağırmasını doğru bulmamışlar, şeriata ve Hz. Peygamber’in sünnetine uymanın en büyük ve yüce keramet olduğunu ifade etmişlerdir.³⁸ Ayrıca bazı mutasavvıflar, maddî kerametlere itibar etmemenin yanında insanın kötülenen sıfatlarından (ahlâk-ı mezmûme) övülen sıfatlara (ahlâk-ı hamîde) değiştirilmesinin en büyük keramet ve gerçek tasavvuf olduğunu söylemişlerdir.³⁹ İmâm-ı Rabbânî (k.s.), bir peygamberin insanlar tarafından bilinmesi gerektiği halde bir velinin insanlar tarafından bilinmesinin lâzım gelmediğini belirtir ve Allah Teâlâ’nın evliyasından olduğu halde pek çok kişinin kendisinin velî olduğunu dahi bilmediğine dikkat çeker.⁴⁰ İleride temas edeceğimiz şekilde hâtemü’l-evliya olan Mehdi’nin söz konusu esaslar istikametinde kısaca Resûlullâh’ın (s.a.v.) sünnetine uygun bir irşad ve tebliğ hareketi gerçekleştireceği gözden kaçmaması gereken önemli bir noktadır.

Mehdi konusundaki inanç farklılıkları Şîî fırkalar arasında çok daha fazla olmakla birlikte o, müstakil bir makale konusu olduğu için bizim bu çalışmamız Ehl-i sünnet kelimciler ile mutasavvıfların konuya yaklaşımlarıyla sınırlı tutulmuştur.

3. Kelamcıların Mehdilik Meselesine Bakışları

Hadis kaynaklarında ilk dönemlerden itibaren Mehdiye dair rivayetler zikredilmekle birlikte ilk akâid metinlerinden olan *el-Fıkhu’l-ekber* ve *Tahâvî Akâidi*’nde konuya yer yerilmemiştir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Hasen b. Alî Halef el-Berbehârî’nin (öl. 329/940) *Şerhu Kitâbi’s-Sünne* isimli kitabının Mehdilik meselesine temas eden itikada dair eserlerin ilklerinden olduğu söylenebilir. Ömer en-Nesefî (öl. 537/1142) ise, *Metnü’l-Akâid*’te: Şîa’nın On İkinci İmâm dolayısıyla da Mehdi hakkındaki görüşlerinin geçersiz olduğunu göstermek için dolaylı olarak konuya temas eder. *Metnü’l-Akâid*’in şerhinde Şîa’nın Mehdi inancının yanlışlığını ortaya koymaya çalışan Sa’deddin Teftâzânî (öl. 792/1390), *Şerhu’l-Makâsid* isimli hacimli eserinde Mehdilik konusunu ayrı bir başlık altında geniş olarak incelemiştir. Mehdi’nin Hz. İsa ile beraber Deccâl’i mağlup edeceğine dair hadisleri zikreden Aliyyü’l-kârî, ilgili haber ve eserlerin Hz. Peygamberden sabit olması itibarıyla bunlara iman gerekliliğini belirterek meselenin itikadî boyutuna açık bir şekilde atıfta bulunmuştur. Bu kısa bilgiden sonra konunun akâid metinlerinde ve Kelâma dair eserlerde nasıl yer aldığına biraz geniş olarak bakabiliriz.

3.1. Akâid Metinlerinde Mehdilik

Daha önce ifade ettiğimiz şekilde İlk dönem akâid metinlerinden olan *el-Fıkhu’l-ekber* ve *Tahâvî Akâidi*’ne bakıldığında Mehdilik konusuna yer verilmediği görülür. İmâm Eş’arî’nin kelam ilminin gerekliliği konusunda kendisini ikna etmeye çalıştığı ve el-İbâne isimli eserini göndererek görüşlerine itibar ettiği⁴¹ Hasen b. Alî Halef el-Berbehârî’nin (öl. 329/940) ise *Şerhu Kitâbi’s-Sünne* isimli eserinde konuya temas ettiği görülmektedir.

³⁸ Abdurrahman Molla Câmî, *Tercüme-i Nefahâtü’l-üns*, trc. Lâmiî Çelebi (İstanbul: y.y., 1289), 55, 474.

³⁹ Ebû Nasr es-Serrâc, *el-Lüma*’ (Kahire: Dâru’l-Kütübî’l-Hadîse, 1960), 400; Hucvîrî, Ali b. Osman el-Cüllâbî, *Keşfü’l-mahcûb*, trc. ve nşr. İsa’ad Abdülhâdî Kındil (Kahire: el-Meclisü’l-‘alâ li’s-Sekâfe, 1974), 238.

⁴⁰ İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 2/139.

⁴¹ Muhammed b. Ebî Ya’lâ, *Tabakâtu’l-Hanâbile*, nşr. Muhammed Hâmid (Kahire: Matbaatü’s-Sünneti’l-Muhammediyye, 1342), 2/18.

Meşhur mutasavvıf Sehl et-Tüsterî'nin sohbetlerinde bulunan ve zamanında Hanbelîlerin imamı olarak tanınan Berbehârî, Ehl-i sünnet ve cemâat'ın itikad esaslarını sıralarken "İsâ Aleyhisselâm'ın incecğine Deccâl'i öldüreceğine ve Hz. Muhammed'in (s.a.v) ehlinden gelecek olan el-Kâim'in arkasında namaz kalacağına iman etmek"⁴² diyerek konuyu iman esasları arasında zikreder. Buhârî ve Müslim'de Hz. İsa'nın (a.s.) nüzülü babında zikredilen⁴³ hadiste geçen bu ifadeler, diğer hadis kitaplarında Mehdî ilgili yapılan rivayetlerde yer almaktadır.

Ömer en-Nesefî (öl. 537/1142) ise, *Metnü'l-Akâid*'de: "İmamın zahirde bulunması, gizli ve beklenen birisi olmaması gerekir, ismet sıfatını sahip olması şart değil"⁴⁴ diyerek Şia'nın On İkinci İmam dolayısıyla da Mehdî hakkındaki görüşlerinin doğru olmadığına dikkat çekerek özellikle İmâmiyye'nin Mehdi-yi Muntazar iddiasının geçersiz olduğunu ifa eder. Bilindiği gibi İmâmiyye, yeryüzünün hiçbir zaman imamdan hâli kalmayacağına inanan ve on ikinci imam Muhammed b. el-Hasan'ın istediği kadar gaybette (gizli) kaldıktan sonra Mehdî olarak ortaya çıkacağını temel alan⁴⁵ Şia fırkasıdır.

Ömer en-Nesefî gibi diğer Ehl-i sünnet kelimcilerin Mehdilik meselesine İmâmiyye Şia'sının gâib ve muntazar imam inancını tenkit maksadıyla dolaylı yoldan konuya temas etmiş⁴⁶ olmaları, Ehl-i sünnet'in Şia-İmâmiyye'de olduğu gibi Mehdî konusunu itikadının temel esaslarından biri olarak görmediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ileride açıklayacağımız şekilde Ehl-i sünnet'e ait bazı kelim kitaplarında⁴⁷ Mehdî konusu imamet meselesinin yanında kıyamet alâmetleri ve Hz. İsa'nın nüzülü gibi başka konuların içerisinde de incelenmiştir.⁴⁸

Ayrıca kelimcilerin konuya eserlerinde fazla yer vermemesi, onu önemsememekten ziyade meselenin hassasiyetinden ve sahte Mehdilik iddialarında olduğu gibi meselenin istismarına mani olma düşüncesinden kaynaklanmış olabilir. Zira tarihte pek çok kişi Mehdilik iddiasında bulunarak İslam dünyasında büyük fitne ve huzursuzluklara sebep olmuş, özellikle zamanın idarecilerine karşı Mehdiliği bir araç olarak kullanılıp pek çok Müslümanın can ve mal kaybıyla neticelenen isyanlar gerçekleştirmiştir.⁴⁹ Dolayısıyla Ehl-i sünnet kelimcilerin eserlerinde kelim ilminin gayelerinden biri olarak bidat görüşlerin geçersizliğini ortaya koyma çerçevesinde Şia'nın bu konudaki iddialarına cevap vermekle iktifa ettikleri söylenebilir.

Söz gelimi Ebû Mu'tı Mekhûl b. el-Fazl Nesefî (öl. 318/930), İmâmiyye'yi; "Dünyanın Hz. Hüseyin'in neslinden bir imam bulunmadan olmayacağına, birisi vefat edince diğerinin geleceğine ve dünyanın hiçbir zaman açık veya gizli imamdan hâli kalmayacağına inananlar"⁵⁰ şeklinde tarif etmekle aslında İmâmiyye'nin Mehdî'ye nispet etmiş olduğu bazı sıfatlara dikkat çeker. İmam Eş'arî ise İmâmiyye'yi; "İmametın nasla olduğuna ve Hz. Ali'den itibaren her imamın kendisinden sonraki imamı nasla belirlediğine ve on birinci imam Hasan el-Askerî'nin de kendisinden sonra oğlu Muhammed'i imam tayin ettiğini kabul edip onun gâib ve beklenmekte olduğuna, çıkıp yeryüzünü adaletle dolduracağına inananlar"⁵¹ şeklinde açıklar. Kelim âlimleri, bu ve benzeri ifadeleriyle İmâmiyye'nin Muhammed b. Hasan'ın Mehdî kabul edilip ona olağanüstü bazı

⁴² Ebû Muhammed Hasen b. Ali Halef el-Berbehârî, *Şerhu Kitâbi's-Sünne*, nşr. Hâlid b. Kâsım (Medine: Mektebetü'l-Gurabâi'l-Eseriyye, 1993), 75; Muhammed b. Ebî Ya'lâ, *Tabakâtu'l-Hanâbile*, 2/20.

⁴³ Buhârî, *el-Câmi'u's-Şaâih*. "Enbiya" 49; Müslim, *el-Câmi'u's-Şaâih*, "İman" 244-46.

⁴⁴ Sadeddîn Mesud b. Ömer et-Teftâzânî, *Şerhu'l-Akâid* (Dersâadet: Şirket-i Sahâfiye-i Osmâniye Matbaası, 1326), 182-3.

⁴⁵ Şeyh Sadûk, *Şit-İmamiyyenin İnanç Esasları*, 112; Kâşifu'l-Gitâ, Şeyh Muhammed el-Hüseyn, *Aslu's-Şia ve usûlühâ* (Beirut: y.y., 1990), 147; Muhammed Hüseyin et-Tabâtabâi, *İslâm'da Şia*, trc. Kadir Akaras (İstanbul: Kevser Yayınları, 1993), 204.

⁴⁶ Ebû'l-Mu'in Meymun b. Muhammed en-Nesefî, *Tebsıratu'l-edille fi usûli'd-dîn* nşr. Claude Salâme (Dimâşk: İnstıtut Français, 1993), 2/825; *Kitâbü't-Temhîd li-kavâidi't-tevhîd*, nşr. Habıbullâh Hasan Ahmed (Kahire: Dâru't-Tibâati'l-Muhammediyye, 1986), 396-7; Seyfüddîn el-Âmidî, *Ebkârü'l-efkâr fi usûli'd-dîn*, nşr. Ahmed Muhammed el-Mehdî (Kahire: Dâru'l-Kütüb ve'l-Vesâiki'l-Kavmiyye, 2004), 5/204.

⁴⁷ Sadeddîn Mesud b. Ömer et-Teftâzânî, *Şerhu'l-Makâsid*, nşr. Abdurrahman Umeyrâ (Beirut: Âlemü'l-Kütüb, 1989), 5/312.

⁴⁸ Ebû Ya'lâ el-Ferrâ, *el-Mu'temed fi usûli'd-dîn*, nşr. Vedî' Zeydân Haddâd (Beirut: Dâru'l-Meşrik, 1974), 228, 260; Aliyyü'l-kârî, *Dav'ü'l-meâlî fi şerhi Bed'i'l-Emâlî* (İstanbul: y.y., ts.), 22-23.

⁴⁹ İbn Haldun, *Mukaddime*, 1/514-42; Nüreddîn Ali b. Sultân Muhammed el-Kârî (Aliyyü'l-kârî), *Mirkâtü'l-mefâtih şerhu Mişkâti'l-mesâbih*, thk. Cemal Aytânî (Beirut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 2001) 10/96; Dahlân, *Fütühâtü'l-İslâmiyye ba'de mudiyyi'l-fütühâti'n-nebeviyye*, 2/208-9.

⁵⁰ Ebû Mutî' Mekhûl b. el-Fazl en-Nesefî, *er-Red alâ ehlî'l-bida ve'l-ehvâ*, nşr. Marie Bernard (Kahire: y.y., 1980), 82.

⁵¹ Ebû'l-Hasen el-Eş'arî, *Makâlâtü'l-İslâmiyyîn*, nşr. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamid (Beirut: Beirut: el-Mektebetü'l-Asriyye, 1990), 1/90-1.

sıfatların verilmesinin Ehl-i sünnet'e muhalif olduğunu söyleyerek onların Mehdî hakkındaki inançlarının yanlışlığına işaret etmişlerdir.

3. 2. Kelâm Eserlerinde Mehdilik

Kelâm ilminin gayeleri arasında “bidat ve bâtil ehlinin iddialarına karşı sağlam ve kesin deliller ortaya koyarak dinî akideyi muhafaza etmek”⁵² önemli bir yer tuttuğundan Şia'nın iddialarını reddetmek isteyen Ehl-i sünnet kelâmcıların konuya temas etmeyi bir zorunluluk olarak gördükleri söylenebilir. Zira imâmet meselesini önemli bir inanç esası haline getiren İmâmiyye Şia'sının on ikinci imamın Mehdiliğine ayrı bir önem atfetmesinden sonra Ehl-i sünnet kelâmcıların söz konusu iddiaları reddetmeye matuf önemli gayretleri olmuştur.⁵³

Mâtürîdî kelâmcılardan Ebu'l-Yüsr Muhammed Pezdevî (öl. 493/1100) Şia'nın Hz. Ali'yi sahabenin hepsinden daha faziletli görme konusunda ittifak ettiğine dikkat çeker ve İmâmiyye fırkasını “imâmetin sadece Hz. Ali evladına ait olduğunu iddia edenler” şeklinde açıklar.⁵⁴ Aşağı yukarı aynı dönemde yaşayan Ebu'l-Mu'în en-Neseî (öl. 508/1114) de “İmam işleri idare edecek şekilde her vakit zahirde olması gerekir” diyerek halktan gizlenen ve gaybette olan imamdan istenen maksadın hâsil olmayacağını ifade eder. Neseî, daha sonra Şia'nın gâib ve çıkması beklenen imam inancının batıl olduğunu söyleyerek Mehdî'nin gaybette olduğu ve zuhûrunun beklendiğine dair görüşü geçersiz bulur.⁵⁵

Şiilerin bazı hadisleri kendi inançları doğrultusunda yorumlayarak Mehdî ve imâmet inancı oluşturma gayretlerinden sonra Ehl-i sünnet kelâmcıların Şia'nın ilgili görüşlerini reddetmek için kelâmın konuları arasına Mehdilik konusunu ilave ettikleri söylenebilir. Söz gelimi Seyfeddîn el-Âmidî (öl. 631/1233), Şia'nın imamların mucize sahibi olduğu, gaybı bildiği ve ismet sahibi olduğuna dair iddialarının yanında Şiilerin Mehdî'nin nas ile imam tayin edildiğine inandığına dikkat çekerek bu konuda onlar tarafından ileri sürülen delillerin geçersizliğini ortaya koyar.⁵⁶ Şemseddîn İsfahânî (öl. 749/1349) ise, Şia'nın önemli âlimlerinden Nâsirüddin et-Tûsî'nin (öl. 672/1274) *Tecrîdü'l-akâid* isimli eserinde imamların adedinin on iki olduğuna dair hadisleri delil getirip aralarında Mehdî kabul edilen Muhammed b. Hasan'ın da bulunduğu On İki İmam'ın ismet sahibi olduklarına dair iddialarının bâtil olduğunu belirtir.⁵⁷

3.3. Kelâmcılara Göre Mehdilik

3.3.1. Sa'deddin Teftâzânî

Daha önce ifade ettiğimiz şekilde Mehdilik meselesini Ehl-i sünnet kelâmcılar, mutasavvıflar kadar inceleme konusu yapmadığı için görüşlerine ele alabileceğimiz kelâm âlimi sınırlı olduğundan iki örnekle iktifa etmek zorunda kaldık. Ömer en-Neseî'nin Metnü'l-Akâid'indeki ilgili ifadelerini şerh ederken konuyu ele alan Sa'deddin Teftâzânî (öl. 792/1390), öncelikle Şia'nın Mehdî inancının yanlışlığını ortaya koymaya çalışır. Şia'nın hususiyetle de İmâmiyye'nin iddia ettiği gibi imamın gizli ve muntazar olmasının doğru olmadığını belirten Teftâzânî, İmâmiyye'nin Hz. Peygamberden (s.a.v.) sonra “hak imamın Hz. Ali olduğuna, sonra Hz. Hasan, daha sonra Hz. Hüseyin ve evladından toplam On İki İmam'a inandıklarını” hatırlatır. On İki İmam'ın hepsinin isimlerini zikreden Teftâzânî, İmâmiyye tarafından on birinci imam Hasan el-Askerî'nin “Muhammed” ismindeki oğlunun el-Kâim, el-Muntazar ve el-Mehdî olduğuna, düşmanlarından korktuğundan gizlendiğine ve ortaya çıkarak dünyayı adaletle dolduracağına inanıldığına dikkat çeker. Teftâzânî, imamın kendisinden beklenen vazifeleri yapması noktasında gizli olmasıyla yokluğu arasında bir farkın olmadığına işaret ederek imamın düşmanlarından korktuğundan dolayı gizlenmesini doğru bulmaz. On ikinci imamın atalarının yolundan giderek önceki imamlar gibi imamet iddiasında bulunmadan zahiren yaşamasının önemli olduğunu ifade eden Teftâzânî, özellikle zamanın bozulup ihtilafların artmasından dolayı insanların imama daha fazla ihtiyaç

⁵² Hasan Gümüšođlu, *İslâm Akâidi ve Kelâm* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019), 21, 54, 59.

⁵³ Âmidî, *Ebkârü'l-efkâr fî usûli'd-dîn*, 5/198-204; Şemsüddîn Mahmûd b. Abdîrahîm el-İsfahânî, *Teşyidü'l-kavâid fî şerhi Tegrîdi'l-akâid*, nşr. Hâlid b. Hammâd el-Advânî (Kuveyt: Dâru'd- Dıyâ, 2012), 1063-1162.

⁵⁴ Ebü Yüsr Muhammed Pezdevî, *Usûlü'd-dîn*, nşr. H.P. Lins (Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1963), 247-8.

⁵⁵ Ebü'l-Mu'în en-Neseî, *Tebîrâtü'l-edille fî usûli'd-dîn*, 2/825; *Kitâbü't-Temhîd li-kavâidi't-tevhîd*, 396-7.

⁵⁶ Âmidî, *Ebkârü'l-efkâr fî usûli'd-dîn*, 5/204 vd.

⁵⁷ İsfahânî, *Teşyidü'l-kavâid fî şerhi Tegrîdi'l-akâid*, 1162.

duydukları bir dönemde imamın insanların arasında olması gerektiğini söyleyerek Şîa'nın gizli ve beklenen Mehdî inancının yanlış olduğunu açıklar.⁵⁸

Bilindiği gibi İmâmiyye on birinci imam Hasan el-Askerî'nin vefatından sonra oğlu Muhammed'in ortaya çıkmaması üzerine önce onun gaybette olduğunu kabul edip zuhurunu beklemiştir. Aradan uzun müddet geçmesine rağmen imamın ortaya çıkmaması ve başka bir imamın da bulunmaması üzerine İmâmiyye, önce Ehl-i sünnet kaynaklarında da yer alan imamların adedinin on iki olduğuna dair hadislere, daha sonra da Mehdi ile ilgili hadislere müracaat ederek düşüncesine meşruiyet kazandırmaya çalışmıştır.

Şerhu'l-Akâid'te Mehdilik konusuna daha çok Şîa'nın iddialarına ret sadedinde yer veren Sa'deddin Teftâzânî, *Şerhu'l-Makâsîd* isimli hacimli eserinde ise Mehdilik konusunu ayrı bir başlık altında geniş olarak inceleyerek bu konuya farklı bir önem atfeder. Teftâzânî, Şerhu'l-Makâsîd'in sonunda Hâtîme başlığı altında, imamet konusuna mülhak olarak kıyamet alâmetlerinden olan Hz. İsa'nın nüzülü ve Mehdî meselesini ele alır. Ehl-i sünnet'in Mehdî hakkındaki görüşlerini bu konuda rivayet edilen hadisleri esas alarak açıklayan Teftâzânî, konu hakkında pek çok sahih haberin varit olduğunu, onların bazısının haber-i vâhid olmakla belirtmekle birlikte bir kısmının mana itibariyle mütevâtire benzediğini belirtir.⁵⁹ Teftâzânî bu istikamette: "Benim Ehl-i beytimden ismi, benim ismime mutabık bir insan Müslümanlara hükmedinceye kadar dünya yok olmaz. Mehdî benim zürriyetimden, Hz. Fatıma'nın evladındandır. Mehdî önceden zulümle dolan yeryüzünü adaletle doldurur"⁶⁰ şeklindeki hadisleri zikreder.

Teftâzânî, ilgili hadisleri zikrettikten sonra ulemânın Allah Teâlâ'nın dilediği bir vakitte Hz. Fâtıma evladından âdil bir imamı dinini galip kılmak için göndereceğini kabul ettiğini ifade ederek⁶¹ Ehl-i sünnet kelamcılarının bu konudaki görüşlerini hulâsa eder. Şîa'dan İmâmiyye'nin Muhammed b. el-Hasen el-Askerî'nin düşmanlardan korktuğundan gizlendiğini iddia ettiğine dikkat çeken Teftâzânî, bir insanın dört yüz seneden daha fazla gizli bir şekilde yaşadığını iddia etmenin insan tabiatından uzak bir düşünce olduğunu söyler. Bunun imâmetin mana ve fonksiyonları cihetinden geçersiz olduğunu belirten Teftâzânî, doğru olanın Ehl-i beyt'in diğer imamlarının yaptığı gibi evliyanın kendisinden yardım istemesi ve insanların istifade etmesi için imam (halife) ve Mehdî'nin zâhiren hayatta olması gerektiğini ifade ederek⁶² Mehdilik meselesinde Ehl-i sünnet ile Şîa arasındaki farka işaret eder.

3.3.2 Aliyyü'l-kâri

Ali b. Osman el-Ûşi'nin *Bed'ü'l-Emâlî* isimli akâid risalesine şerh yazan Aliyyü'l-kâri (öl. 1014/1605), İsa Aleyhisselâmın nüzulüne dair beytin açıklamasında Mehdî konusuna temas eder. Aliyyü'l-kâri, Mehdî'nin Hz. İsa ile beraber Deccâl'i mağlup edeceğine dair hadisleri zikrettikten sonra söz konusu haber ve eserlerin Hz. Peygamberden sabit olması itibariyle bunlara iman gerekliliğini belirtir.⁶³ O, Kurtubî'ye atıfta bulunarak⁶⁴ Mehdî'nin bütün dünyada hükmünün geçeceğini belirtir⁶⁵ ve Hz. Hasan'ın sûrî hilafetten Hz. Muaviye'nin lehine feragat etmesine karşılık, Allah Teâlâ'nın ona kutbiyyet makamını verdiğini ve nebevî hilafetin kendisiyle son bulacağı Hz. Mehdî'yi onun neslinden getirdiğini ifade eder ve bu mevzudaki hadisleri zikreder.⁶⁶

Aliyyü'l-kâri, Mehdî'nin hangi mezhebe göre amel edeceği yönündeki soruya onun bir mezhebe tâbi olmayı tercih etmesi durumunda Hanefî mezhebi üzerine olacağını, Hanefî mezhebinin üstünlüğünün diğer mezhep imamları başta olmak üzere pek çok âlim tarafından kabul edildiğini belirtir. Bununla birlikte o, pek çok hadis-i şerifte Hz. Mehdî'nin derecesinin yüceliğine dikkat çekerek Mehdî'nin mutlak müctehid olacağı

⁵⁸ Teftâzânî, *Şerhu'l-Akâid*, 182-3.

⁵⁹ Teftâzânî, *Şerhu'l-Makâsîd*, 5/312.

⁶⁰ Ebü Dâvûd, "Mehdi"1; İbn Mâce, "Fiten" 34; Tirmizi, "Fiten", 52.

⁶¹ Teftâzânî, *Şerhu'l-Makâsîd*, 5/312 vd.

⁶² Teftâzânî, *Şerhu'l-Makâsîd*, 5/313 vd.

⁶³ Aliyyü'l-kâri, *Dav'ü'l-meâlî fi şerhi Bed'ü'l-Emâlî*, 22-23.

⁶⁴ Kurtubî, *el-Câmi li-ahkâmi'l-Kur'ân*, 8/367.

⁶⁵ Aliyyü'l-kâri, *Dav'ü'l-meâlî*, 22.

⁶⁶ Aliyyü'l-kâri, *el-Meşrebü'l-verdî*, 5 vd.

yönündeki görüşün daha doğru olduğunu ifade eder.⁶⁷ Ancak Mehdî'nin mutlak müctehid olmakla birlikte ictihatlarının çoğunun Hanefî mezhebinin ictihatlarına mutabık olacağından fazla bir farklılık beklenmemelidir.

Kelamcılar genel manada eserlerinde Mehdilik konusuna yer vermemekle birlikte bu konuda görüşlerini açıklayıp öğrenme imkanını bulduğumuz kelamcıların ilgili hadisleri esas alarak Mehdî'nin varlığını ve geleceğini kabul ettiği söylenebilir. Bununla birlikte Mehdilik konusu, İmâmiyye Şîa'sının inancında olduğu gibi, Ehl-i sünnet itikadının merkezinde yer almaz. İmâmiyye'nin on ikinci imamın gizlendiği ve Mehdî olarak ortaya çıkacağı inancının aksine Ehl-i sünnet kelamcılarının anlayışını, Mehdî'nin âhîrzamanda dünya geleceği, büyük bir velinin ve müceddidin sıfatlarına sahip olacağı ve İslâm'ı bidatlerden arındırarak tam manasıyla hâkim kıldıktan sonra vefat edeceği şeklinde özetlemek mümkündür.

4. Mutasavvıfların Mehdilik Meselesine Bakışları

Mutasavvıflar, kelamcılara nispetle Mehdilik konusuna eserlerinde daha geniş yer vermişlerdir. Bunlar arasında özellikle Muhyiddîn İbnü'l-Arabî'nin (öl. 638/1240) ayrı bir yeri vardır. Onun Mehdî hakkındaki görüşleri başta Abdülvahhâb Şa'rânî (öl. 973/1565) olmak üzere pek çok âlimin konu hakkındaki açıklamalarına temel teşkil etmiştir. Ehl-i beyt imamlarını hürmetin önemi üzerine vurgu yapan Alâüddevle-i Simnânî (öl. 736/1336) ise Mehdî konusunu, kelim ve tasavvuf ilmini mezcettiği *el-Urve li-ehli'l-halve ve'l-celve* isimli eserinde nübüvvet ve velayet başlığı altında ele alarak konuya açıklık getirmiştir. On İki İmamın hayatını geniş olarak anlatarak onların tasavvuftaki önemli mevkielelerin sahibi evliya zâtlar olduğuna dikkat çeken Hâce Muhammed Pârsâ'nın (öl. 822/1420) özellikle On İkinci İmam Muhammed b. Hasan hakkında verdiği bilgiler dikkat çekicidir. Kelâm ve tasavvufa ait meselelerde ortaya koyduğu usûl ve esaslarla İslam dünyasında çığır açan⁶⁸ *Müceddid-i elf-i sâni* İmâm-ı Rabbânî Ahmed Fâruk Serhendî (öl. 1034/1624), Ehl-i sünnet'in Mehdîlik meselesindeki görüşlerini ortaya koyarak özellikle Şîa'nın görüşlerinin geçersizliği üzerinde durmuştur. Osmanlı'da büyük rağbet gören meşhur tefsiri *Rûhu'l-beyân* isimli eseriyle tanınan İsmail Hakkı Bursevî (öl. 1137/1725), Osmanlı Devleti'nin Hz. Mehdî'nin zuhuru ve Hz. İsa'nın nüzulüne kadar devam edeceğini açıklayarak Mehdîlik meselesinde daha güncel sayılabilecek bilgiler vermiştir. Dolayısıyla konunun tam manasıyla ortaya konulması için Mehdîlik meselesinde önemli açıklamalar yapan bu zevatın görüşlerinin geniş olarak incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

4.1. Muhyiddîn İbnü'l-Arabî

Muhyiddîn İbnü'l-Arabî, öncelikle Mehdî ile alakalı kaynaklarda nakledilen hadisleri esas almakla birlikte çoğunun keşfi bilgiye dayandığını ifade ettiği tafsilatlı açıklamalarda bulunmuştur. Mehdî'nin Fatma evladından ve Hz. Hüseyin'in soyundan kıyamete yakın zuhur edeceğine işaret eden İbnü'l-Arabî, Mehdî'nin müctehid ve zamanın en âlimi olacağını, devrin âlimlerinin bidat ehli olmalarından dolayı ona şiddetle karşı çıkacaklarını belirterek onun gerçek manada Hz. Peygamberin sünnetine uygun şekilde İslâm'a yeniden hayat kazandıracağını açıklar. Mehdî'nin tekbirlerle ve dualarla Kostantiniyye'yi (İstanbul) fethedeceğini ifade eden İbnü'l-Arabî, Mehdî'nin hâtemü'l-evliya olacağını ve ona karşı çıkan pek çok âliminin sonradan onun hükmünü kabul etmek zorunda kalacağını belirtir. Mehdî'yi veli ve hakikat ehlinden hususî zatların keşif yoluyla bilip ona biat edeceklerini belirten İbnü'l-Arabî, Yahudilerden, Türklerden ve sarıklı kişilerden binlerce tâbisi olan Deccal ile mücadele edecek olan Mehdî'nin ilâhî yardım ile Deccâl'e galip geleceğini açıklar.⁶⁹

Mehdî hakkındaki açıklamalarında İbnü'l-Arabî'nin görüşlerini temel alan⁷⁰ Abdülvahhâb Şa'rânî'nin görüşlerini ileride ayrı bir başlık altına incelerken konuya tekrar temas edeceğimiz için burada bu kadarıyla iktifa ediyoruz.

4.2. Alâüddevle-i Simnânî

Ehl-i beyt imamlarını hürmetle zikreden Alâüddevle-i Simnânî (öl. 736/1336) Mehdî konusunu, kelim ve tasavvuf ilmini mezcettiği *el-Urve li-ehli'l-halve ve'l-celve* isimli eserinde nübüvvet ve velayet başlığı altında

⁶⁷ Aliyyü'l-kâri, *el-Meşrebü'l-verdî*, 3-4.

⁶⁸ Hasan Gümüšođlu, *Müceddid-i elf-i sâni İmam-ı Rabbânî ve Ehl-i sünnet Davası* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 2021), 125-133.

⁶⁹ İbnü'l-Arabî, *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*, 6/51.

⁷⁰ Abdülvehhâb eş-Şa'rânî, *el-Yevâkid ve'l-cevâhir* (Kahire: Dâru'l-Fikr, 1959), 2/97.

ele alır. Simnânî, öncelikle saltanat ile velayetin aynı şahısta birleşmesi durumunda zâhir ve bâtında adâletin yayılacağını, insanların suret ve manada ahvalinin düzeleceğini, insanların dünya ve âhret işlerinin mükemmel ve üstün hale geleceğine dikkat çeker. Simnânî, Hz. Peygamber'den (s.a.v.) rivayet edilen sahih hadislerle geleceği va'd edilen Mehdî'den bunu ümit ettiğini ifade eder. O'nun bu konuda sahih hadis kitaplarda yer alması sebebiyle dikkat çektiği⁷¹ hadis-i şerif şöyledir:

“Dünyanın tek günlük bir ömrü kalmış bile olsa, Allah onun çıkması için o günü uzatır. Mehdî, Hz. Fatıma evladındandır. Onun ismi, benim ismim, künyesi benim künyemdir. O, yeryüzüne hâkim olur ve önceden zulüm ve haksızlıkla dolan yeryüzünü hak ve adaletle doldurur.”⁷²

On ikinci imam hakkında önceki âlimlerde görme imkânı bulamadığımız bilgilere yer veren Alâüddeve-i Simnânî, kutuplar hakkında bilgi verirken on ikinci imam Muhammed b. Hasan'ın insanlardan gizli olarak yaşayıp kutbiyyet makamına ulaştığını açıklar. Simnânî, Muhammed b. Hasan'ın kutbiyyet makamında on dokuz sene kalıp vefat ettiğini ve cenaze namazını zamanın kutbu Osman b. Yâkûb el-Cüveynî el-Horasânî'nin kıldırıldığını ve Medine'de defnedildiğini açıklar. Bu bilgilere Allah'ın lütfu ile ulaşıldığını belirten Simnânî, Allah'ın nuru olmadan sadece aklın bunlara ulaşmakta aciz olduğunu göstermek ve Muhammed b. el-Hasen'in vefatının hakikat olduğunu bildirmek için bu açıklamaları yaptığını ifade eder.⁷³ Simnânî, Muhammed b. Hasan'ın yaşayıp velayette kutbiyyet gibi yüce bir makama ulaştıktan sonra vefat ettiğini ancak bu bilgiye herkesin muttali olmadığını söyleyerek Şîa/İmâmiyye'nin on ikinci imamın yaşadığı ve âhircamanda Mehdî olarak zuhur edeceğine dair iddiasının doğru olmadığına dikkat çekmiştir.

Simnânî'nin söz konusu eserinden geniş nakiller yaparak ona büyük değer veren Aliyyü'l-kâri, onun on ikinci imam Muhammed b. Hasan'ın yaşayıp kutbiyyet makamına ulaştığı ve daha sonra vefat edip defnedildiğine dair ifadelerini aktardıktan sonra bunların Molla Câmî tarafından da kabul edilip nakledildiğine dikkat çeker. Bununla birlikte Aliyyü'l-kâri, Muhammed b. Hasan ile Alâüddeve-i Simnânî arasında uzun zaman bulunmasına rağmen söz konusu bilginin kime dayandığının belirtilmediğine işaret eder. O, bu bilgilerin keşif yoluyla elde edilmiş olmasını mümkün görmekle birlikte bir meselenin inanılması zarurî bir itikad esası olabilmesi için doğruluğu kesin olan bilgiye dayanması gerektiğini belirtir.⁷⁴ Aliyyü'l-kâri'nin bu açıklamalarıyla Simnânî'nin on ikinci imam hakkında verdiği keşfe dayalı bilgilere bir itirazı olmamakla birlikte onların itikad esası gibi ifade edilmesini doğru bulmadığı söylenebilir.

4.3. Hâce Muhammed Pârsâ

On İki İmam'ın hayatını geniş olarak anlatarak onların tasavvuftaki önemli mevkilerin sahibi evliya zâtlar olduğuna dikkat çeken Hâce Muhammed Pârsâ, on ikinci imam Muhammed b. Hasan hakkında geniş açıklamalarda bulunur. Nakşibendiyye tarikatının önemli şeyhlerinden olan Muhammed Pârsâ, Simnânî'nin Muhammed b. el-Hasan hakkında yaptığı açıklamaları aynen aktararak onun insanlardan gizli olarak yaşayıp kutbiyyet makamına ulaştığını, vefat ettiğinde cenaze namazını zamanın kutbunun kıldırıldığını ve Medine'ye defnedildiğini belirtir. Pârsâ, İmâmiyye'ye göre Muhammed b. el-Hasen'in beklenen kişi olduğunu, iki yüz elli senesinde dünyaya geldiğini, beş veya altı yaşlarında iken babasının vefat ettiğini belirttikten sonra Ebû Muhammed Afifüddîn el-Yâfî'nin (öl. 768/1367) tarihinden konuyla alakalı verdiği bilgileri nakleder.⁷⁵ Yâfî'nin hicri iki yüz altmış beş senesi hadiselerini anlatırken yer verdiği bilgiler ise şöyledir:

“Bu senede Muhammed b. Hasan el-Askerî Ebu'l-Kâsım, vefat etmiştir. Râfizîler (İmâmiyye) onu ‘el-Huccet, el-Kâim, el-Mehdî, el-Müntazar, Sâhibü'z-zaman’ olarak kabul etmişlerdir. Onlar, onun gizlendiği mahzenden âhircamanda zuhur edeceğini beklerler. Onlara göre o, On İki İmam'ın sonuncusudur. Râfizîlerin bu konudaki dalâleti daha fazladır. Çünkü onlar, onun Samarra'da bir mahzene girdiğini iddia ederler. Ümmet onu bekliyor, o çıkmadı. İki yüz atmış beş veya atmış altı yılından bu zamana kadar gizlenmiştir. Kaybolduğunda dokuz veya beş ya da bunların dışında bir yaşta idi. Kaybettiklerini beş yüz senedir bekliyorlar bulamadılar,

⁷¹ Alâüddeve es-Simnânî, *el-Urve li-ehli'l-halve ve'l-celve*, nşr. Necîb Mâyil Herevî (Tahran: y.y., 1404), 492.

⁷² Ebû Dâvûd, “Mehdî”1; İbn Mâce, “Fiten” 34; Tirmizi, “Fiten”, 52.

⁷³ Simnânî, *el-Urve li-ehli'l-halve ve'l-celve*, 532-3.

⁷⁴ Aliyyü'l-kâri, *Mirkâtü'l-mefâtîh şerhu Mişkâti'l-mesâbîh*, 10/97.

⁷⁵ Hâce Muhammed Pârsâ, *Faslü'l-Hitâb* (Taşkent: y.y., 1331), 443-50.

bulamayacaklar da. Haberlerde zikredilen Mehdî'nin ismi Muhammed b. Abdullah'tır. Peygamber Efendimiz 'Onun ismi benim ismime, babasının ismi de benim babamın ismine mutabıktır' buyurmuştur. Dolayısıyla onların görüşlerinin fesadı, dalâletleri ve tahrifâtları son derece açıktır."⁷⁶

Muhammed Pârsâ, ayrıca Mehdî ile alakalı hadisleri ve haberleri zikrederek Ehl-i sünnet ve cemaât'in Mehdî hakkındaki görüşlerini açıklar. Pârsâ, özellikle bu konuda "Onun ismi benim isimden, babasının ismi de benim babamın ismindendir" hadisini zikrederek Muhammed b. el-Hasan el-Askerî'nin babasının isminin Peygamberimizin babasının ismiyle aynı olmadığına işaret edip âhîrzamanda zuhuru beklenen Mehdî'nin Hasan el-Askerî'nin oğlu (Muhammed b. Hasan) olmadığını ifade eder."⁷⁷

4.4. Abdülvehhâb Şa'rânî

Mehdî meselesinde geniş açıklamalar yapan Abdülvehhâb Şa'rânî, İbnü'l-Arabî'nin bu konudaki görüşlerini esas almakla birlikte ondan farklı açıklamalara da yer verir ve *Keşfü'l-Gumme an cemû'l-ümme* isimli eserinin Mehdî'ye ulaşacağını ve mensuplarının ondan istifade edeceğini kendisine manen bildirildiğini belirtir.⁷⁸ Şa'rânî'nin özellikle *el-Yevâkît ve'l-cevâhir* isimli eserinde yer alan ve diğer Ehl-i sünnet kaynaklarında görmediğimiz on ikinci imam ile Mehdî'nin aynı zat olduğu yönündeki açıklamalar dikkat çekicidir. Şa'rânî, Mehdî'nin on birinci imam Hasan el-Askerî'nin evladından olduğunu ve iki yüz elli beş senesinin Şaban ayının on beşinci gecesi dünyaya geldiğini söyleyerek kaynaklarda on ikinci imam Muhammed b. Hasan el-Askerî için belirtilen doğum tarihini verir. Onun hayatının İsa Aliyhisselam ile buluşuncaya kadar devam edeceğini belirten Şa'rânî "ömrü şu anki vaktimiz olan dokuz yüz elli sekiz senesi itibariyle yedi yüz altı senedir"⁷⁹ diyerek hayatının yedi asırdır devam ettiğine işaret eder.

Şa'rânî, *et-Tabakâtü'l-kübrâ* isimli eserinde Şeyh Hasen İrakî'nin (öl. 930/1520) kendisine "Allah Teâlâ'ya dua ederek Mehdî ile kendisini buluşturmasını istediğini, Şam Emevî Camii'nde Mehdî ile görüştüğünü ve bir hafta evde onunla inzivada kaldığını" söylediğini yazar. Şa'rânî, burada Mehdî'nin ismi ve yaşı konusunda bir bilgi vermediği gibi başka bir açıklamada da bulunmaz.⁸⁰ Dolayısıyla söz konusu ifadelerde sadece Mehdî ismi geçtiği için bu zatın on ikinci imam Muhammed b. Hasan olduğunu söylemek doğru olmadığı gibi beraberliğin tasavvuf ehlinde sıkça görülen manevî ve ruhanî bir beraberlik olması mümkündür. Ayrıca daha önce ifade ettiğimiz gibi Şa'rânî, *Keşfü'l-Gumme an cemû'l-ümme* isimli eserinin Mehdî'ye ulaşacağını ve mensuplarının ondan istifade edeceğini belirttiği⁸¹ halde Mehdî'nin on ikinci imam Muhammed b. Hasan olduğuna dair bir bilgi yermez. Dolayısıyla "Mehdî'nin on birinci imam Hasan el-Askerî'nin oğlu Muhammed b. Hasan olduğuna" dair ifadelerin Şa'rânî'ye aidiyeti tartışmalıdır.

Şa'rânî'nin *el-Yevâkît ve'l-cevâhir* isimli eserinde İbnü'l-Arabî'nin Mehdilik meselesindeki görüşleri *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*'nin üç yüz altmış altıncı babından aynen aktarılırken Hz. Mehdî'nin dedelerinin Hz. Hüseyin'den itibaren isimleri sayıldıktan sonra babasının on birinci imam Hasan el-Askerî olduğu belirtilir. Halbuki İbnü'l-Arabî'nin söz konusu eserinin ilgili babında, *el-Yevâkît ve'l-cevâhir*'de Mehdî ile alakalı nakledilen bütün bilgiler yer aldığı halde âhîrzamanda zuhur edecek olan Mehdî'nin babasının on birinci Hasan el-Askerî olacağına dair bir ibare (en azından elimizdeki nüshalarda) bulunmamaktadır.⁸² Ayrıca Şa'rânî'ye nispet edilen bu görüşün o dönemde ve sonraki kaynaklarda yer almaması bu görüşün ona ait olmadığını desteklemektedir.

Bu nokta özellikle imamet meselesiyle alakalı olarak hadis uydurmakla tanınan Şia'nın konumuzla alakalı olması ve muasır bir yazar olması itibariyle Necmeddin Ca'fer b. Muhammed el-Askerî ve *el-Mehdiyyü'l-mev'ûd el-müntazar inde ulemâi Ehl-i sünnet ve'l-İmâmıyye* isimli eserine dikkat çekmek istiyoruz. Hasan el-İrakî'nin Mehdî ile görüştüğüne dair ifadeyi Şa'rânî'nin eserinden nakleden Askerî, asıl metinde yer almadığı

⁷⁶ Afifüddîn Abdullah el-Yemenî el-Yâfî, *Mir'âtü'l-cenân ve ibretü'l-yakân fi ma'rifeti havâdisi'z-zamân*, nşr. Halil el-Mansûr (Beirut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1997), 2/133.

⁷⁷ Hâce Muhammed Pârsâ, *Tevhîde Giriş*, trc. Ali Hüsrevoğlu (İstanbul: Erkam Yayınları, 1988), 552-557.

⁷⁸ Abdülvehhâb eş-Şa'rânî, *Keşfü'l-gumme an cemû'l-ümme* (Kahire: el-Matbatü'l-Meymeniyye, ts.), 1/9.

⁷⁹ Abdülvehhâb eş-Şa'rânî, *el-Yevâkît ve'l-cevâhir* (Kahire: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1959), 2/143.

⁸⁰ Abdülvehhâb eş-Şa'rânî, *et-Tabakâtü'l-kübrâ* (Beirut: Dâru'l-Ceyl, 1988), 139-40.

⁸¹ Şa'rânî, *Keşfü'l-gumme an cemû'l-ümme*, 1/9.

⁸² İbnü'l-Arabî, *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*, 6/51 vd.

halde on ikinci imam Muhammed b. Hasen'e delalet edecek şekilde Mehdî kelimesine el-Hüccet lafzını ilave eder. O ayrıca Hasan el-İrakî'nin Mehdî'ye yaşını sorduğunu onun da "şu anda altı yüz yirmi yaşındayım" diyerek Muhammed b. Hasen'nin yaşını söylediğini iddia ederek Irakî'nin görüşlerini tahrif eder. Ayrıca Askerî, benzer tahrifi daha önce görüşlerini verdiğimiz Muhammed Pârsâ'nın eserinde de yaparak Pârsâ'nın on ikinci imam hakkında kendi görüşüne uygun olan ifadelerini aktardığı halde meselenin en önemli noktası olan ve İmâmiyye'nin görüşünü geçersiz kılan on ikinci imam Muhammed b. Hasen'nin vefat ettiğine dair bilgiye yer vermez.⁸³

İbnü'l-Arabî'ye nispet edilen ancak Ehl-i sünnet'e muhalif olan düşüncelerin sonradan onun eserlerine eklendiğine dikkat çeken⁸⁴ Şa'rânî'nin İbnü'l-Arabî'nin eserleri hakkında belirttiği tahrifin daha sonra kendi eserlerinde de olması ihtimal dâhilindedir. Nitekim yukarıda bahsettiğimiz Şîî âlim Necmeddin Askerî'nin Ehl-i sünnet âlimler arasında Mehdî ile alakalı görüşlerine yer verdiği Kâdî Hüseyin Diyarbekrî'nin (öl. 990/1582) Fütûhât'tan yaptığı nakilde de benzer durum görülmektedir. Diyarbekrî, Fütûhât'tan naklen Mehdî'nin Hz. Fatıma'nın soyundan geleceğini ve dedesinin Hz. Hasan olacağını (Hz. Hüseyin'in soyundan değil) söyleyip Mehdî'nin babasının ismiyle alakalı bir ifadeye yer vermez ve Mehdî'yi keşif ehli olan bazı kişilerin tanıyıp biat edeceğini açıklar. O, ayrıca Simnânî'nin on ikinci imam Muhammed b. Hasen hakkında yaptığı açıklamaları aktararak onun insanlardan gizli olarak yaşayıp kutbiyyet makamına ulaştığını ve vefat edip Medine'ye defnedildiğini belirtir.⁸⁵

Abdülvehhâb Şa'rânî'nin çağdaşı olan ve Mehdî mevzuunda müstakil eseri bulunan İbn Hacer el-Heytemî (öl. 974/1567) Ehl-i beyt'ten Mehdî'nin geleceği ve yeryüzünde adaleti hâkim kılacağı konusunda pek çok hadis-i şerifin sadır olduğuna dikkat çeker.⁸⁶ Heytemî, On İki İmamın hayatlarını anlatırken Muhammed b. Hasen'in babası vefat ettiğinde beş yaşında olduğunu, kendisine Yahyâ Aleyhisselam gibi hikmet verildiğini ve el-Kâim ve el-Muntazar olarak isimlendirildiğini belirtir. Muhammed b. Hasen'in Medine'de gizli olarak yaşayıp kaybolduğunun da söylendiğini ve nereye gittiğinin bilinmediğini ifade eden Heytemî, Râfizîlerin onun Mehdî olduğuna inandıklarını ifade ederek⁸⁷ bu görüşün Râfizîlere mahsus olduğuna işaret eder. Haytemî'nin "on ikinci imamın âhîrzamanda zuhuru beklenen Mehdî olduğuna" dair Şa'rânî'ye nispet edilen görüşe hiç temas etmemesinden hareketle o dönemdeki eserlerde söz konusu ifadelerin yer almadığını söylemek mümkündür. Ayrıca yaklaşık aynı dönemde yaşayan Şemseddîn İbn Tolun (öl. 953/1546) On İki İmam'ın hayatını anlattığı "eş-Şüzürü'z-zehebîyye fi terâcimi'l-e'immeti'l-İsnâ 'aşariyye inde'l-İmâmiyye" isimli eserinde de böyle bir açıklamaya yer vermez. İbn Tolun, söz konusu eserde, Şîa tarafından on ikinci imam kabul edilen Muhammed b. Hasen'in iki yüz elli beş senesinin Şaban ayının ortasında Cuma gecesi dünyaya geldiğini ve babası vefat ettiğinde beş yaşında olduğunu açık bir şekilde belirtir. Ancak o, Şîilerin onun el-Müntazar, el-Kâim ve el-Mehdî olduğunu iddia ettiklerini ve âhîrzamanda gizlendiği yerden çıkmasını beklediklerini⁸⁸ ifade ederek on ikinci imam Muhammed b. Hasen'in ahîr zamanda Mehdî olarak zuhur edeceğine inanların Şîiler olduğunu dikkat çeker.

Şa'rânî'ye nispet edilen söz konusu iddia dönemin kaynaklarında yer almadığı gibi onu takip eden senelerdeki kaynaklarda da yer almadığı görülmektedir. Şa'rânî'den yaklaşık yarım asır sonra vefat eden âlimlerden olan tarihçi Ahmed b. Yûsuf Karamânî (öl. 1019/1610), Heytemî gibi Muhammed b. Hasen'in babası vefat ettiğinde beş yaşında olduğunu, kendisine Yahya Aleyhisselam gibi hikmet verildiğini ve Şîa'nın onu el-Kâim ve el-Müntazar olduğunu kabul ettiğini belirtir. Karamânî, Şîa'nın onun kıyametten önce Bağdat'ta gizlendiği yerden çıkacağını iddia ettiğini ve ayrıca onun biri kısa, diğeri de uzun olmak üzere iki gaybet döneminin olduğuna inandıklarına dikkat çeker. O, bu inançta olan Şîilerin onun gizlendiği yer olarak kabul

⁸³ Necmeddin Ca'fer b. Muhammed el-Askerî, *el-Mehdiyyü'l-mev'ûd el-müntazar inde ulemâi Ehl-i sünnet ve'l-İmâmiyye* (Beyrut: Dâru'z-Zehrâ, 1977), 1/203, 208.

⁸⁴ Şa'rânî, *el-Yevâkî ve'l-cevâhir*, 1/7 vd.

⁸⁵ Diyarbekrî, *Târihu'l-hamîs fi ahvâli enfesi nefîs*, 2/321-2.

⁸⁶ Heytemî, *el-Kavlü'l-muhtasar fi alâmâti'l-Mehdiyyi'l-muntazar*, 27 vd.

⁸⁷ Ahmed b. Hacer el-Mekkî el-Heytemî, *es-Savâ'iku'l-muhrîka fi'r-red alâ ehli'l-bida' ve'z-zendaka* (Kahire: Mektebetü Feyyâz, 2008), 563.

⁸⁸ Şemseddîn İbn Tolun, *el-E'immetü'l-İsnâ 'aşariyye*, nşr. Salâhüddîn el-Müneccid (Beyrut: Dâru Sadr, 1958), 117.

ettikleri mekâna Cuma günleri gelip “Mehdî” ismiyle dua etmeyi âdet haline getirdiklerini ve Kânunî Sultan Süleyman’ın Bağdat’a hâkim olmasından sonra bu âdeti iptal ettiği belirterek⁸⁹ “on ikinci imamın âhircamanda zuhuru beklenen Mehdî olduğuna” dair görüşün Şîa’ya mahsus olduğuna işaret eder.

4.5. İmâm-ı Rabbânî (k.s.)

Müceddid-i elf-i sâni İmâm-ı Rabbânî (k.s.), Mehdî meselesi çerçevesinde On İki İmamı sevmenin Şîa’ya mahsus olmadığını belirtip onların fazileti hususunda geniş açıklamalarda bulunur. Allah Teâlâ’ya ulaştırılan yolları kurb-i nübüvvet ve kurb-i velâyet olmak üzere ikiye ayıran İmâm-ı Rabbânî, kurb-i velâyet tarikinin başının Hz. Ali el-Mürtezâ (Kerremellâhu Teâlâ vecheh) olduğunu ifade eder. İmâm-ı Rabbânî, bu yol ile feyz ve hidayet alan herkesin Hz. Ali vasıtasıyla buna ulaştığını ve Hz. Ali’nin bu makamın son noktası ve merkezi olduğunu belirtir. Hz. Ali’nin (k.v.) daha sonra bu büyük makamı sırasıyla Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin’e teslim ettiğini açıklayan İmâm-ı Rabbânî, bu ikisinden sonra da sırasıyla On İki İmamdan her birinin bu makama geldiğini ifade eder. O, “bu büyüklerin devrinde feyz ve hidayete ulaşanların onlar vasıtasıyla buna nail olmuşlardır. Bu zatların irtihalinden sonra da vaktin kutbu da dâhil olmak üzere insanların yine onların tavassutu ile vuslata ermişlerdir” der ve bu halin Abdülkâdir Geylânî’ye (k.s.) (öl. 561/1166) kadar devam ettiğini belirtir.⁹⁰ İmâm-ı Rabbânî, ayrıca müceddid-i elf-i sâni’nin kurb-i nübüvvet sayesinde sahip olduğu müstesnâ marifetlerin aynı bin yıl içinde gelecek Hz. Mehdî’ye de verileceğini açıklayıp⁹¹ Hz. Mehdî’nin faziletine ve ilminin büyüklüğüne işaret etmiştir.

Mehdî hakkındaki sahih hadislerin meşhur hatta mâna itibarıyla tevâtür derecesine ulaştığını⁹² açıklayan İmâm-ı Rabbânî, Hz. Mehdî’nin hicrî takvim itibarıyla bin yıldan sonra yüz senenin başında geleceğini⁹³ ifade etmekle birlikte bunun hangi yüz yıl olduğunu açıklamaz. Mehdî’nin öncüsü ve habercisi konumunda olan⁹⁴ İmâm-ı Rabbânî; “Bize bütün yazılarımızı âhircamanda gelecek olan Hz. Mehdî’nin (aleyhirrahme ve’r-rıdvân) okuyacağı ve hepsini makbul bulacağı bildirildi”⁹⁵ der. O, şeriatın zâhiri ve bâtını (tasavvuf) konusunda yaptığı bir kısım izahların, bazıları tarafından anlaşılmadığına işaret edip: “Bu hususta söylediklerimiz bugün çoğu insana göre akla uzak ve kabul edilmez gelse de (aklı kısa olanlar kabul etsin veya etmesin) bu büyük nimeti açıklamakta bir beis yoktur. Zira bu nispet bu şekilde inşallah yarın Hz. Mehdî’de ortaya çıkacaktır”⁹⁶ diyerek Mehdî ile irtibatına dikkat çeker. İmâm-ı Rabbânî, velayet makamının kendisiyle kemale ereceği va’d olunan Mehdî’nin (aleyhi’r-rıdvân) ikinci bin yılın içinde geleceğini ve Nakşibendî tarikatının silsilesinin onunla kemale erip tamamlanacağını belirterek kendisinin Rasûlullah (s.a.v.) ile Mehdî arasında *sıla* olduğuna işaret eder.⁹⁷

İmâm Rabbânî, Hz. Mehdî’nin yaşayacağı devirde, geçmişte benzeri görülmemiş bir şekilde bidatlerin yaygın hale geleceğine ve dinin esasına taalluk eden sünnetlerin terk edilip bidatlerin çok önemli dinî bir esas gibi kabul göreceğini ifade ederek o devirde gerçekleştirilecek tecdidin zorluğuna işaret eder. Kendi devrinde bidate karşı verdiği mücadelenin ve yaptığı açıklamaların bidatlerin çok fazla yaygın hale gelmesinden dolayı yeterince anlaşılmadığını açıklayan İmâm-ı Rabbânî, benzer durumların Hz. Mehdî devrinde de olacağını ancak o devirde pek çok hakikatın daha iyi anlaşılacağını belirterek şöyle der:

“Ancak onlar, biz mi doğru yoldayız onlar mı doğru yolda? yarın anlayacaklar. Zira haberlerde geldi ki; va’d olunan Mehdî, dini terviç ve sünneti ihya etmek istediğinde, bidati güzel görüp onu dine ilhak ederek bidatle amel etmeyi âdet haline getirmiş beldenin âlimi (resmî dinî makam), söz konusu inancı sebebiyle şaşıracaktır. “Bu adam (Mehdî) dinimizi kaldırmak ve milletimizi yok etmek istiyor” diyecektir.”⁹⁸

⁸⁹ Ebu’l-Abbâs Ahmed b. Yûsuf el-Karâmânî, *Ahbâru’l-düvel ve esrâru’l-uvel fi’l-târih*, nşr. Ahmed Hatîf-Fehmî Sa’d (Beyrut: Âlemü’l-Kütüb, 1992), 1/353.

⁹⁰ İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 3/185.

⁹¹ İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 3/186.

⁹² İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 2/115.

⁹³ İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 2/118.

⁹⁴ İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 3/1.

⁹⁵ Kişmî, M. Haşim, *Berekât İmâm-ı Rabbânî ve Yolundakiler*, çev. A. Fârûk Meyân (İstanbul: Berekât Yayınevi, 1976), 227.

⁹⁶ İmâm-ı Rabbânî Ahmed Fârûk es-Serhendî, *el-Mebde ve’l-Meâd* (Mektûbât’ın kenarında), 2/24.

⁹⁷ İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 1/229, 256.

⁹⁸ İmâm-ı Rabbânî, *Mektûbât*, 2/234.

4.6. İsmail Hakkı Bursevî

İsmail Hakkı Bursevî, Osmanlı Devleti'nin son bulmasından yaklaşık üç asır önce (1705) yazdığı tefsirinde Osmanlı Hanedanı'nın diğer sultanların aslı ve hülâsası, onların devletinin diğer devletlerin neticesi olduğuna dikkat çeker ve onların devletinden sonra Hz. İsa ve Mehdî'ye kadar başka bir devletin olmayacağını belirtir. Osmanlıların son zamanlarında küfür ve fücür ehlinden olan Deccal'in ilk unsurları ve başlangıcı olan güçlerle savaşağını açıklayan Bursevî, Osmanlıların üstünlük ve faziletinin ataları Osman Gazî'nin Kur'an-ı Kerîm'e gösterdiği hürmet ve tazimi sebebiyle olduğuna işaret eder.⁹⁹ Bursevî, kıyamet alâmetlerini anlatırken Hz. İsa, Hz. Mehdî ve Deccal'in aynı devirde bulunacaklarına dikkat çektikten sonra Hz. Mehdî'nin bin üç yüzün başında (Miladi on dokuzuncu asrın sonuna doğru) geleceğini açıklar.¹⁰⁰

Osmanlı padişahlarının diğer hakanlar arasından seçilen mümtaz sultanlar olduğunu belirten Bursevî, onların devletinin İslâm devletlerinin sonuncusu olduğunu ve beklenen Mehdî'nin zamanına kadar süreceğini belirtir ve bu hususların ümmetin âlimlerinin büyükleri tarafından sahih kabul edildiğini ifade eder.¹⁰¹ Bursevî, "Elbette bizim ordularımız mutlaka galip gelecektir"¹⁰² mealindeki âyetin tefsirinde; "Benim ümmetinden hak üzerine savaşır düşmanlarına galip gelen bir topluluk devamlı olur. Onların sonuncusu Deccal ile savaşır"¹⁰³ şeklindeki hadis-i şerifi zikreder. Osmanlıların bu topluluğun sonuncusu olduğunu ifade eden Bursevî, Osmanlı'nın sonunda gelecek olan Hz. İsa ve Mehdî'nin ise sonun sonu (hâtimetül'l-hâtîme) olduğunu ve onlarda sonra (hâtimetü hâtimetil'l-hâtîme) kıyametin geleceğini açıklar.¹⁰⁴

⁹⁹ İsmail Hakkı Bursevî, *Rûhu'l-beyân*, 3/253.

¹⁰⁰ Bursevî, *Rûhu'l-beyân*, 8/286.

¹⁰¹ Bursevî, *Rûhu'l-beyân*, 6/425.

¹⁰² Saffât 37/173.

¹⁰³ Ebû Dâvûd, *Sünen*, "Cihâd" 4; Hâkim en-Nisâbüri, *el-Müstedrek ale's-Sahihayn* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2002), "Cihâd" 17, "Fiten ve Melâhim" 99 (2/ 81, 4/497).

¹⁰⁴ Bursevî, *Rûhu'l-beyân*, 7/498.

Sonuç

Kelamcılar ile mutasavvıflar, Mehdî meselesini hadis kaynaklarında yer alan bilgiler üzerine inşa etmekle birlikte kelamcılar, bu konuda fazla detaya ve yoruma girmeden konuyu ele almışlardır. Mehdî hakkındaki hadisleri dikkate alan bazı âlimler, ilgili hadislerin tevatür derecesine ulaştığını ifade edip “Mehdî'nin varlığını inkâr etmenin Hz. Peygamber'in (s.a.v.) ilgili hadislerini inkâr etmek manasına geleceğini” açıklarken bazısı, söz konusu hadislerin haber-i vâhid veya zayıf olduğuna dikkat çekmişlerdir. Mehdilik meselesini, Şîa'da olduğu gibi temel bir itikadî esas olarak görmeyen kelamcılar, konuyu genellikle kıyamet alâmetleri veya imamet başlığı altında incelemişlerdir.

Kelâmcılar arasında Mehdilik anlayışında farklılıklar olmakla birlikte, Ehl-i sünnet kelamcılar arasında bu konuda sükût edenler olduğu gibi Mehdî ile ilgili hadislerin bazısının sahih olduğunu belirterek Mehdî'nin geleceğini kabul edenler de bulunmaktadır. Bununla birlikte Mehdilik konusu, İmâmiyye Şîa'sının inancında olduğu gibi, Ehl-i sünnet itikadının merkezinde yer almamıştır. İmâmiyye'nin on ikinci imamın gizlendiği ve Mehdî olarak ortaya çıkacağı inancının aksine Ehl-i sünnet, Mehdî'nin âhîrzamanda dünyaya geleceğini, büyük bir velinin ve müceddidin sıfatlarına sahip olacağını ve İslâm'ı bidatlerden arındırarak tam manasıyla hâkim kıldıktan sonra vefat edeceğini açıklamıştır. Bu itibarla Hz. Peygamberin sünneti üzere hareket edecek olan Mehdî'den Hz. Peygamberin yaptığından daha fazlasını beklemenin ve Müslümanların üzerine düşen dinî mükellefiyetleri yerine getirmeden Mehdî tarafından işlerin düzeltilene inanmanın, Ehl-i sünnet'in Mehdî anlayışında bulunmadığını söylemek gerekir.

Araştırmamız esnasında mutasavvıfların kelamcılara nispetle Mehdilik konusuna daha çok ilgi duydukları ve eserlerinde konuya geniş yer verdikleri görülmüştür. Mehdilik meselesinde mutasavvıfların arasında özellikle Muhyiddîn İbnü'l-Arabî'nin ayrı bir yeri olup sonraki pek çok mutasavvıf onun görüşlerine atıfta bulunmuştur. İbnü'l-Arabî'nin özellikle Mehdî'yi herkesin tanıyamayacağı ve hakikat ehlinden hususî zâtların keşif yoluyla Mehdî'yi bilip ona biat edeceği yönündeki açıklamaları sonraki tasavvuf ehli tarafından kabul görmüştür. Alâüddevle-i Simnânî'nin ifade ettiği ve Muhammed Pârsâ gibi tasavvuf ehli zevat tarafından da kabul gören “on ikinci imam Muhammed b. el-Hasan'ın insanlardan gizli olarak yaşayıp kutbiyyet makamına ulaştığı, bu makamda on dokuz sene kalıp vefat ettiği ve Medine'ye defnedildiği” şeklindeki ifadeler oldukça dikkat çekicidir.

Mehdî hakkındaki sahih hadislerin meşhur hatta mana itibarıyla tevatür derecesine ulaştığını açıklayan İmâm-ı Rabbânî, Hz. Mehdî'nin hicrî takvim itibarıyla bin yıldan sonra ve yüz senenin başında zuhur edeceğini söylemiş ama bunun hangi yüz yıl olduğunu açıklamamış olması konunun istismarına mâni olmaya yönelik olabilir. Aynı şekilde İsmail Hakkı Bursevî'nin Mehdî hakkında daha detaylı bilgiler vererek Hz. İsâ ve Mehdî'nin Osmanlı Devleti'ni takip eden senelerde geleceğini ifade etmesinin kaynağı, keşif yoluyla elde ettiği bir bilgi olması mümkündür.

Kaynakça

- Akın, Murat. “Günümüzde Bazı Marjinal Mehdi Tipler ve Söylem Analizleri” , *Kelam Araştırmaları Dergisi (KADER)*, 16/1 (2018).
- Aliyyü'l-kârî, Nûreddîn Alî b. Sultân Muhammed. *Dav'ü'l-meâlî fi şerhi Bed'i'l-Emâlî*. İstanbul: y.y., ts.
- Aliyyü'l-kârî Nûreddîn Alî b. Sultân Muhammed. *Mirkâtü'l-mefâtiḥ şerhu Mişkâti'l-mesâbih*. thk. Cemal Aytânî. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2001.
- Aliyyü'l-kârî Nûreddîn Alî b. Sultân Muhammed. *el-Meşrebü'l-verdî fi hakîkati'l-Mehdî*. Kahire: Matbaatü'l-Mütevekkil, 1278.
- Âlûsî, Hayruddîn Ebu'l-Berekât Numan b. Muhammed. *Ğâliyetü'l-Mevâiz*. Beyrut: 2005.
- Âmidî, Seyfüddîn. *Ebkârü'l-efkâr fi usûli'd-dîn*. nşr. Ahmed Muhammed el-Mehdî. Kahire: Dâru'l-Kütüb ve'l-Vesâiki'l-Kavmiyye, 2004.
- Azimâbâdî, Ebü't-Tayyîb Şemsü'l-Hak Muhammed. *Avnü'l-mâbüd şerhu Süneni Ebî Dâvûd*. Medîne: el-Mektebetü's-Selefiyye, 1968.
- Berbehârî, Ebû Muhammed Hasen b. Alî Halef. *Şerhu Kitâbi's-Sünne*. nşr. Hâlid b. Kâsım. Medine: Mektebetü'l-Gurabâi'l-Eseriyye, 1993.
- Berzencî, Muhammed b. Resûl el-Hüseynî. *el-İşâ'a li eşrâti's-sâ'a*. Beyrut: Dâru'l-Minhâc, 2005.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. *el-Câmi'u ş-şâhiḥ*. nşr. Muhibbüddîn el-Hatîb. 4 Cilt. Kahire: el-Matbaatü's-Selefiyye, 1400.
- Bursevî, İsmail Hakkı. *Rûhu'l-beyân*. İstanbul: Matbaatu'l-Osmâniyye, 1926.
- Dahlân, Ahmed b. Zeynî. *Fütuhâtü'l-İslâmiyye ba'de mudiyyi'l-fütuhâti'n-nebeviyye*. Kahire: Matbaatü'l-Mîriyye, 1323.
- Diyarbakrî, Hüseyin b. Muhammed b. el-Hasen. *Târihu'l-hamîs fi ahvâli enfesi nefîs*. Kahire: Matbaatu Osmân Abdurazâk, 1302.
- Ebû Dâvûd Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî. *es-Sünen*. nşr. Muhammed Nâsiruddîn el-Elbânî. Riyad: Mektebetü'l-Me'arif, 1424.
- Ebû Ya'lâ el-Ferrâ. *el-Mu'temed fi usûli'd-dîn*. nşr. Vedî' Zeydân Haddâd. Beyrut: Dâru'l-Meşrik, 1974.
- Eş'arî, Ebû'l-Hasen. *Makâlâtü'l-İslâmiyyîn*. nşr. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamid. Beyrut: Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, 1990.
- Fîrûzâbâdî, Ebü't-Tâhir. *Kâmûs Tercemesi*. çev. Âsım Efendî. İstanbul: 1305.
- Gümüšoğlu, Hasan. *Müceddid-i elf-i sâni İmam-ı Rabbânî ve Ehl-i sünnet Davası*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 2021.
- Gümüšoğlu, Hasan. *İntikalinden İlgasına Osmanlı'da Hilâfet*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 2011.
- Hâce Muhammed Pârsâ. *Faslü'l-Hitâb*. Taşkent: y.y., 1330.
- Hâce Muhammed Pârsâ. *Tevhide Giriş*. trc. Ali Hüsrevoğlu. İstanbul: Erkam Yayınları, 1988.
- Hâkim en-Nisâbü'rî. *el-Müstedrek ale's-Sahihayn*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2002.
- Heytemî, Ahmed b. Hacer el-Mekkî. *el-Kavlü'l-muhtasar fi alâmâti'l-Mehdiyyi'l-muntazar*. thk. Mustafa Âşûr. Kahire: Mektebetü'l-Kur'ân, ts.
- Heytemî, Ahmed b. Hacer el-Mekkî. *es-Savâ'iku'l-muhrika fi'r-red alâ ehli'l-bida' ve'z-zendaka*. Kahire: Mektebetü Feyyâz, 2008.
- Hüseyn Enîsî. *Menâkıb-ı Akşemseddîn*. İBB. AK. OE.Yz. 0601.

- İbn Babeveyh Ebû'l-Hasen Ali Kummî. *el-İmâme ve't-tebsire*. Kum: Medresetü'l-İmâm el-Mehdi, 1363.
- İbn Ebî Ya'lâ, Muhammed. *Tabakâtu'l-Hanâbile*. nşr. Muhammed Hâmîd. Kahire: Matbaatü's-sünneti'l-Muhammediyye, 1342.
- İbn Haldun, Abdurrahman. *Mukaddime*. Beyrut: Dâru'l-Belhî, 1992.
- İbn Kesîr, Ebû'l-Fidâ İsmâil b. Ömer. *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, 4 Cilt. Beyrut: Dâru Tayyibe, 1986.
- İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezîd el-Kazvîni. *es-Sünen*. nşr. Muhammed. F. Abdülbâkî, 2 Cilt. Kahire: Dâru İhyâi kütübi'l-Arabiyye, 1954.
- İbn Manzûr, *Lisânü'l-'Arab*. 15 Cilt. Beyrut: Dâru Sâdr, 1300.
- İbn Tolun, Şemseddîn. *el-E'immetü'l-İsnâ 'aşariyye*. nşr. Salâhüddîn el-Müneccid. Beyrut: Dâru Sadr, 1958.
- İbnü'l-Arabî, Muhyiddîn. *eş-Şeceretü'n-Nu'maniyye (fi Devlet-i Osmâniyye) bi Şerh-i Sadreddîn el-Konevî*. nşr. Asım İbrâhim el-Keyyâlî. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2004.
- İbnü'l-Arabî, Muhyiddin. *el-Fütühâtü'l-Mekkiyye*. nşr. Ahmed Şemseddin. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1999.
- İbnü'l-Münâdî, Ebû'l-Hüseyn Ahmed b. Ca'fer. *Kitâbü'l-Melâhim*. Kum: y.y., 1418.
- İmâm-ı Rabbânî, Ahmed Fâruk es-Serhendî. *Mektûbat*. İstanbul: Fazilet Neşriyat, ts.
- İmâm-ı Rabbânî, Ahmed Fâruk es-Serhendî. *el-Mebde ve'l-Meâd*, (Mektûbat'ın kenarında). İstanbul: ts.
- İsfehânî, Ebû Nuaym Ahmed b. Abdullah. *Hilyetü'l-evliyâ ve tabakâtü'l-asfiyâ*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1988.
- İsfehânî, Şemsüddîn Mahmûd b. Abdirrahîm. *Teşyîdü'l-kavâid fi şerhi Tecrîdi'l-akâid*. nşr. Hâlid b. Hammâd el-Advânî. Kuveyt: Dâru'd-Diyâ, 2012.
- Karâmânî, Ebu'l-Abbâs Ahmed b. Yûsuf. *Ahbâru'd-düvel ve esrâru'l-uvel fi't-târîh*. nşr. Ahmed Hatît- Fehmî Sa'd. 3 Cilt. Beyrut: Âlemü'l-kütüb, 1992.
- Kâşifu'l-Gitâ, Şeyh Muhammed el-Hüseyn. *Aslu's-şîa ve usûluhâ*. Beyrut: y.y., 1990.
- Kevserî, M. Zâhid. *Nazra âbire fi mezâimi men yünkuru nüzûle İsa aleyhi's-selâm kable'l-âhire*. Kahire: y.y., 1987.
- Kişmî, M. Haşim. *Berekât İmâm-ı Rabbânî ve Yolundakiler*. çev. A. Fâruk Meyân İstanbul: Berekât Yayınevi, 1976.
- Kummî, Sa'd b. Abdullah. *Kitâbü'l-Makâlât ve'l-fırak*. nşr. Muhammed Cevâd Mezkûr. Tahran: y.y., Merkez İntişarât İlmi, 1982.
- Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed. *et-Tezkire fi ahvâli'l-mevtâ ve'l-âhire*. Riyad: Mektebetü Dâru'l-Minhâc, 1425.
- Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed. *el-Câmi li-ahkâmi'l-Kur'ân*. Kahire: Müessesetü'r-Risâle, 1959.
- Kutluay, İbrahim. "İmâmiyye Şîası Hadis Literatüründe Mehdîye Dair Rivayetlerin Sünnî Kaynaklarla Mukayesesi: Mehdî Telakkisi Ehl-i Sünnet'e Şîa'dan mı Geçti?" *Uluslararası Mehdilik Sempozyumu Bildirileri*. ed. Mehmet Tıraşçı vd. 399-432. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018.
- İbnü'l-Münâdî, Ebû'l-Hüseyn Ahmed b. Ca'fer. *Kitâbü'l-Melâhim*. Kum: y.y., 1418.
- Müslim, Ebu'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc en-Kuşeyrî. *el-Câmi'u's-şahîh*. 8 Cilt. İstanbul: Matbatü'l-âmire, 1329.
- Molla Câmi, Abdurrahman. *Tercüme-i Nefahâtü'l-üns*. trc. Lâmiî Çelebi. İstanbul: y.y., 1289.
- Necmeddin Ca'fer b. Muhammed el-Askerî. *el-Mehdiyyü'l-mev'ûd el-müntazar inde ulemâi Ehl-i sünnet ve'l-İmâmiyye*. Beyrut: Dâru'z-Zehrâ, 1977.

- Neseî, Ebû'l-Mu'in Meymun b. Muhammed. *Tebîrâtü'l-edille fî usûli'd-dîn*. nşr. Claude Salâme. Dimaşk: İstitut Français, 1993.
- Neseî, Ebû'l-Mu'in Meymun b. Muhammed. *Kitâbü't-Temhîd li-kavaîdi't-tevhîd*. nşr. Habîbullâh Hasan Ahmed. Kahire: Dâru't-Tibâati'l-Muhammediyye, 1986.
- Neseî, Ebû Mutî' Mekhûl b. el-Fazl. *er-Red alâ ehli'l-bida ve'l-ehvâ*, nşr. Marie Bernard Kahire: y.y., 1980.
- Nevbahtî, Ebû Muhammed Hasan b. Mûsa b. Hasan. *Fıraku'ş-Şîa*. Necef: y.y., 1936.
- Pezdevî, Ebû Yûsr Muhammed. *Usûlü'd-dîn*. nşr. H.P. Lins. Kahire: Dâru İhyâi'l-kütübi'l-Arabiyye, 1963.
- Râgıb Paşa, *Tahkik ve Tefvik*. İBB. A.K. No: K-0117.
- Râzî, Fahreddîn Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer. *Mefâtihu'l-gayb*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1981.
- Semerkindî, Nasr b. Muhammed Ebu'l-Leys. nşr. Ali M. Muavvid-Adil. A. Abdülmevcûd. *Tefsîru Semerkandî (Bahru'l-ulûm)*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1993.
- Simnânî, Alâüddeve, *el-Urve li-ehli'l-halve ve'l-celve*. nşr. Necîb Mâyil Herevî. Tahran: y.y., 1404.
- Süyûtî, Celâlüddîn. *el-Arfü'l-verdî fî ahbâri'l-Mehdî*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2006.
- Şa'rânî, Abdulvahhâb. *et-Tabakâtü'l-kübrâ*. Beyrut: Dâru'l-Ceyl, 1988.
- Şa'rânî, Abdulvehhâb. *el-Yevâkîd ve'l-cevâhir*. Kahire: Dâru'l-Fikr, 1959.
- Şa'rânî, Abdulvehhâb. *Keşfü'l-gumme an cemû'l-ümme*. Kahire: ts.
- Serrâc, Ebû Nasr. *el-Lüma'*. Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Hadîse, 1960.
- Şemseddîn Samî. *Kâmûs-ı Türkî*. Dersâadet: 1317.
- Şeyh Sadûk, Ebû Ca'fer Muhammed b. Ali b. Babeveyh el-Kummî. *Şî-İmamiyyenin İnanç Esasları*. trc. E. Ruhi Fıglalı. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1978.
- Tabâtabâî, Muhammed Hüseyin. *İslâm'da Şîa*. trc. Kadir Akaras. İstanbul: Kevser Yayınları, 1993.
- Taşköprizâde, Ahmed Efendi. *eş-Şakâiku'n-Nu'mâniyye fî 'ulemâi'd-devleti'l-Osmâniyye*. nşr. Ahmed Suphi Furat. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1985.
- Teftâzânî, Sadeddîn Mesud b. Ömer. *Şerhu'l-Makâsîd*. nşr. Abdurrahman Umeyrâ. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1989.
- Teftâzânî, Sadeddîn Mesud b. Ömer. *Şerhu'l-Akâid*. Dersâadet: Şirket-i Sahâfiye-i Osmâniye Matbaası, 1326.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. Sevre. *el-Câmi'u's-şahîh*. nşr. Ahmed Muhammed Şâkir. Kahire: Matbaatu Mustafa el-Mebânî, İkinci Basım, 1978.
- Yâfî, Ebû Muhammed Afîfüddîn Abdullah el-Yemenî. *Mir'âtü'l-cenân ve ibretü'l-yakzân fî ma'rifeti havâdisi'z-zamân*. nşr. Halil el-Mansûr. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1997.
- Yavuz, Yusuf Şevki. "Mehdî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 28/373. Ankara: TDV Yayınları, 2003.
- Zikatvârî, Alâüddin Ali Dede. *Muhâzaratü'l-evâil ve müsâmeratü'l-evâhir*. Beyrut: y.y., ts.