

e-ISSN 2651-320X

Cilt:6 Sayı:2, Aralık 2023 / Volume:6 Issue:2, December 2023

Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 2023, 6 (2)

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

(e-ISSN): 2651-320X



© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

DergiPark
AKADEMİK

bayterekdersisi@gmail.com

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

BAYTEREK

Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

International Journal of Academic Research

Cilt: 6 Sayı: 2 Yıl: 2023 / Volume: 6 Issue: 2 Year: 2023

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

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

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

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

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

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

İletişim / Contact Person: **Uğur ÜLGEN**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **EBSCO, MLA, Asos İndeks, OpenAIRE, İdeal Online**

BAYTEREK Dergisi 2018 yılından itibaren yılda iki defa düzenli olarak yayınlanmaktadır.

Journal of BAYTEREK published biannually since 2018.

Yayın Kurulu / Publication Board*

Dr. Gökhan ARI: Düzce Üniversitesi

Dr. Haluk DUMAN: Aksaray Üniversitesi

Dr. İbrahim DİLEK: Gazi Üniversitesi

Dr. Mehmet AKINCI: Aksaray Üniversitesi

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU: Mersin Üniversitesi

Dr. Mustafa GÖKÇE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Seyfullah YILDIRIM: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL: Akdeniz Üniversitesi

Dr. Yılmaz YEŞİL: Gazi Üniversitesi

Dr. Yunus GÜNİNDİ: Aksaray Üniversitesi

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

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Abdullah KÖK

Dr. Abdullmuttalip İPEK

Dr. Abdulvahit SOFİZADEH

Dr. Adem SEZER

Dr. Ahmet MERMER

Dr. Alaattin AKÖZ

Dr. Ali YAKICI

Dr. Alpaslan DEMİR

Dr. Atıla KARTAL

Dr. Ayhan BIÇAK

Dr. Aynur KOÇAK

Dr. Aysun YEMEN

Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI

Dr. Bekir DİREKÇİ

Dr. Betül KERAY DİNÇEL

Dr. Bünyamin TAŞ

Dr. Cihat YILDIRIM

Dr. Celal KARACA

Dr. Dilek CERAN

Dr. Dursun YILDIRIM

Dr. Ekrem ARIKOĞLU

Dr. Eman HAYAJNEH

Dr. Ercan OKTAY

Dr. Erdal YILDIRIM

Dr. Eren YÜRÜDÜR

Dr. Erkan SALAN

Dr. Esma ŞİMŞEK

Dr. Eyup AKIN

Dr. Eyüp AKMAN

Dr. Eyüp ŞİMŞEK

Dr. Eyyup YARAŞ

Dr. Farhod MAKSUDOV

Dr. Fatma AÇIK

Dr. Fatma ÖZKAN

Dr. Figen GÜNER DİLEK

Dr. Gökhan ARI

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Gökhan ÖZSOY

Dr. Gülay MİRZAOĞLU SIVACI

Dr. Gürsoy AKÇA

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Hakan KOÇ

Dr. Hakan SELDÜZ

Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Dr. Haluk DUMAN

Dr. Hamza KELEŞ

Dr. Haneen ABUDAYEH

Dr. Hasan IŞIK

Dr. Hatice GEDİK

Dr. Hayati BEŞİRLİ

Dr. Ivan FUKALOV

Dr. İbrahim DİLEK

Dr. İbrahim ERDAL

Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Dr. İsa ÖZKAN

Dr. İsmet ÇETİN

Dr. Karjavbay Sartkojauli

Dr. Kenan ARIBAŞ

Dr. Kürşat KURTULGAN

Dr. M. Engin DENİZ

Dr. M. Faruk ÖZÇINAR

Dr. M. Tevfik HEBEBCİ

Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU

Dr. Mehmet AÇA

Dr. Mehmet AK

Dr. Mehmet AKINCI

Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

Dr. Mehmet ÇEVİK

Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Dr. Melek ÇOLAK

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU

Dr. Mohammad Nabi SALİM

Dr. Muammer NURLU

Dr. Muhammed BEZİRCİ

Dr. Muhammed SALMAN

Dr. Muhammed AVAROĞULLARI

Dr. Muhammed BAŞTUĞ

Dr. Mustafa BAŞI

Dr. Mustafa GÖKÇE

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Dr. Mustafa Tefvik HEBEBCİ

Dr. Mustafa YILDIZ

Dr. Muvaffak EFLATUN

Dr. N. Tayyibe EKEN

Dr. Necmettin AYGÜN

Dr. Nedim BAKIRCI

Dr. Oğuzhan Serdar

KESİCİOĞLU

Dr. Oman DOĞANAY

Dr. Onur Emre KOCAÖZ

Dr. Osman UYANIK

Dr. Ömer ÖZKAN

Dr. Özgür ÖNDER

Dr. Özgür YILDIZ

Dr. Özlem YURT

Dr. Pap NORBERT

Dr. Petr KUÇERA

Dr. Refik TURAN

Dr. Remzi KILIÇ

Dr. Remzi KUZUOĞLU

Dr. Ruhi İNAN

Dr. Saadettin Yağmur GÖMEÇ

Dr. Savaş KARAGÖZ

Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dr. Serkan Selim ÜKTEN

Dr. Seyfullah YILDIRIM

Dr. Tahsin YILDIRIM

Dr. Turan AÇIK

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Dr. Ünal ŞİMŞEK

Dr. Veli Savaş YELOK

Dr. Yalçın DİLEKLİ

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Yunus CERAN

Dr. Yunus GÜNİNDİ

Dr. Zahra ABOLHASSANİ

Dr. Zekeriya KARADAVUT

Dr. Zelfira ŞÜKÜRÇİYEVA

Dr. Zeliha SEÇKİN

Dr. Zübeyir OVACIK

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

İletişim Bilgileri / Contact Information

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

Telefon / Phone: +90 (382) 288 3437

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

Aksaray / TÜRKİYE

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

Volume:6 Issue:2 Year:2023

(e-ISSN): 2651-320X

Editorial...

BAYTEREK International Journal of Academic Research, shares review, research, and introductory articles of various science fields, especially Social Sciences, Humanities and Administrative Sciences, Educational Sciences and Teacher Training and Philology, with open access to the readers in electronic environment. In this issue, 14 articles have been published from various branches of science. We invite scientists to support the journal and the scientific community with their original articles in their fields; hope to meet at our new issue.

Editörden...

BAYTEREK International Journal of Academic Research, özellikle Sosyal ve Beşerî Bilimler, İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Eğitimi ve Filoloji gibi çeşitli bilim alanlarından inceleme, araştırma ve tanıtım makalelerini okuyuculara elektronik ortamda açık erişimle sunmaktadır. Bu sayıda, farklı bilim dallarından 14 makale yayınlanmıştır. Bilim insanlarını, kendi alanlarındaki özgün makaleleriyle dergimize ve bilimsel topluluğa destek olmaya davet ediyoruz; yeni sayımızda görüşmek üzere...

Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI & Öğr. Gör. Dr. Mehmet ÖZKAYA

BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

İçindekiler / Contents

Editörden / Editorial	Sayfa /Page
Makaleler / Articles	
Yeni Nesil T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması (Attitude Scale Development Study on the New Generation Revolution History of Turkish Republic and Kemalism Questions) Tevfik Palaz, Bahadır Kılcan, Togay Seçkin Birbudak	270-284
Eski Türk İnançlarında Ateş Kültü ve Günümüze Yansımaları (Cult of Fire in Ancient Turkish Beliefs and Its Reflections to the Present Day) Veysel Eren ÖZTÜRK	285-302
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) Yönelik Tutumları (Science Teachers' Attitudes toward Education Informatics Network (EIN)) Tuba Doğan, Semra Benzer	303-315
Sense And Self-Regulation Checklist for Autistic Children: Adaptation to Turkish* (Otizmli Çocuklar için Duyu ve Öz-düzenleme Kontrol Listesi: Türkçeye Uyarlanması) Saliha ÇETİN SULTANOĞLU & Neriman ARAL	316-338
Beypazarı Efsanelerinde Kültler (Cults in Beypazarı Legends) Ayşe BULUÇ	339-362
Türkiye'de Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi (Examination of studies in the field of computer science unplugged in Turkey) Handan ÜSTÜN GÜL, Tolga GÜYER	363-384
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanma Durumlarının Belirlenmesi: Aksaray Örneği (Determination of Education Information Network (EIN) Use of Science Teachers: Aksaray Example) Ayşegül ALTINDAĞ, Mustafa YADİGAROĞLU	385-396

Volume 6, Issue 2, Year 2023	Türk Dünyası Destanlarında Tilki Sembolizmi (Fox Symbolism in Epics of The Turkish World Epics) Oğuz DUMAN, İbrahim DİLEK	397-409
	Günlük Hayatta Kullanılmasına Rağmen TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde Yer Almayan Deyimlerin Tespiti Üzerine Bir İnceleme (A Study on the Determination of Idioms Which Are Not Included in TDK Dictionary of Proverbs and Idioms Although They Are Used in Daily Life) Büşra GÜVEN	410-422
	Genç Yetişkinlerde Kaygı Düzeyleri ile Ontolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü (The Mediating Role of Cognitive Flexibility In The Relationship Between Anxiety Level And Ontological Well-Being In Young Adults) Tuğba YILDIZ, Esra Gül KOÇYİĞİT	423-440
	Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Oluşturan Bilişsel Bileşenlere İlişkin Farkındalıkları (Elementary School Classroom Teachers' Awareness of Cognitive Components of Reading) Seçkin Gök, Kasım Yıldırım	441-493
	Türbelerin Dağ ve Mağara Kültü Bağlamında Türk Kültüründeki Yeri: Adana Örneği (The Place of Tombs in Turkish Culture in the Context of Mountain and Cave Cult: The Example of Adana) Hilmi Savur, Rabia Gökçen Kayabaşı	494-516
	Bedâyiü'l Vasat'ta Dik Edatının Kullanım Alanları ve İşlevleri Üzerine Bir İnceleme (An Examination of the Usage Areas and Functions of the Preposition "Dik" in Bedâyiü'l Vasat) Ayşe Rumeysa FİDAN	517-534
	Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularına İlişkin Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Bir Analizi (1997-2023) (A Bibliometric Analysis of Postgraduate Theses on Primary Education Republic of Turkey History of Revolution and Kemalism 1997-2023) Betül Baltan, Zafer Tangülü	535-553



Yeni Nesil T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

(Attitude Scale Development Study on the New Generation Revolution History of Turkish Republic and Kemalism Questions)

Tevfik Palaz¹, Bahadır Kılcan², Togay Seçkin Birbudak³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

09/08/2023

Kabul edildi/Accepted:

06/12/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

Gelişmekte olan ülkeler hemen her alanda olduğu gibi eğitimsel alandaki yaşadıkları değişimi de dünyadaki gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini temel alarak gerçekleştirmektedir. Bu durum ülkelerin eğitim sistemlerini gözden geçirmelerine, sistemlerinde güncellemelere ya da çeşitli değişimlere kapı aralamaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılından itibaren LGS sınavında yer alacak soru tarzlarını güncelleyerek öğrencilerin gerçek hayatlarında kullanabilecekleri becerileri ölçebilecek tarzda yeni nesil soruların ilgili sınavda yer almasına karar vermiştir. Bu sınavda güncellenen yeni nesil soru türlerinden birisi de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularıdır. Yeni nesil T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin ilgili öğrencilerin tutumlarını belirlemede kullanılacak ölçek geliştirmek amacıyla ortaya konan bu çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokulların yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 157 öğrencilerden elde edilmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda gerçekleştirilen analizler sonucunda; ölçeğin madde toplam korelasyon katsayılarının kabul edilebilir seviyede olduğu ve tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçek maddelerinin üç boyut altında toplandığı görülmüştür. Öte yandan ölçeğin geneline yönelik saptanan güvenilirlik katsayısı ile geçerliğine ilişkin veriler göz önünde bulundurulduğunda ölçme aracının ortaokul öğrencilerinin yeni nesil T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına yönelik tutumlarını ortaya koymada kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yeni nesil sorular, T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, tutum, ölçek geliştirme, ortaokul öğrencileri

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Palaz, T., Kılcan, B., & Birbudak, T. S. (2023). Yeni nesil T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 270-284. doi:10.48174/buaad.1340282

Summary

The study group of the research consists of 157 7th and 8th grade students who are studying in the spring term of the 2021-2022 academic year in secondary schools in the central districts of Ankara province and determined according to the easily accessible sampling method. 50 of the students are in the 7th grade and 107 of them are in the 8th grade. The ease of accessibility in determining the study group can be explained by the fact that the administrators of the educational institutions where the students study and the researchers are familiar.

In order to develop the existing scale, first of all, a literature review was conducted on the history of the revolution and new generation questions. As a result of the information obtained from here, the first draft item pool of 28 questions was created. Afterwards, the statements of Disagree (1), Undecided (2) and Agree (3) were placed in a 3-point Likert style in order to determine the level of participation of the participant group to be applied to the questions, across the

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Doç. Dr., tevfikpalaz@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1631-531X

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Doç. Dr., bahadir@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0646-1804

³Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Doç. Dr., tsbirbudak@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6750-1334

26 items that remained in the first draft form. After this process, the measurement tool, which was in draft form, was sent to two experts, one of whom has academic studies on the history of the Revolution, and one of whom has a doctorate in Turkish Education, for examination in terms of scope, content, language, expression and spelling. As a result of the feedback from the experts, the 26-item scale in the draft scale took its final form. Afterwards, the scale items were brought to the format of the measurement tool and delivered to the student groups through the messaging program so that the participants could reach them. The data obtained in about a week were arranged by the researchers and transferred to the SPSS 22 program for the testing of validity and reliability analysis. Then, Kaiser-Meyer Olkin and Bartlett Sphericity Test values were checked in order to determine the suitability of the scale for exploratory factor analysis, which will be used to determine the construct validity of the scale over the data set consisting of 26 questions, and the determined values were found to be suitable for Exploratory Factor Analysis (EFA). As a result of the analysis, the validity of the measurement tool was tested by calculating the correlation matrix regarding the total score and factors of the scale, item discrimination strengths and item total correlations over the remaining 21 items in the measurement tool, afterwards, by looking at the internal consistency level of the measurement tool, information about its reliability was obtained. In order to determine that the attitude scale regarding the New Generation Revolution History of Turkish Republic and Kemalism questions consists of a valid structure, the construct validity was checked first, and then the correlation matrix of the total score and factors of the scale and the item-total correlations were calculated.

Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett Sphericity Tests were conducted on the draft data of the 26-item scale to determine its suitability for the EFA for the attitude scale regarding the new generation Turkish Revolution History and Kemalism questions, and the KMO value was 0.81 and the Bartlett Sphericity Test value was $\chi^2= 1166.491$; $sd=325$ ($p=0.000$). Then, principal component analysis was performed on the existing measurement tool. During this analysis, Varimax rotation technique was used to determine whether the scale was distributed among independent factors. As a result of the analysis, 1 item of the scale with item factor load values below .30 and 4 items with a load under more than one factor and the difference between these load values less than .10 were removed from the scale one by one, starting with the item with the least difference and then, the EFA process was repeated on the remaining 21 items in the scale. It was observed that the remaining 21 items after the EFA process were clustered under three factors. It was determined that the KMO value of the 21-item scale with three factors was 0.80 and the Bartlett Test of Sphericity values were $\chi^2=853.221$; $sd=210$; $p<0.000$. The factor loadings of the items in the measurement tool before the rotation varied between .37 and .70; and after applying the Varimax rotation technique, factor loading values were found to vary between .39 and .80. On the other hand, it was observed that the total variance explanation rate of the items of the scale was 42.67%. The reliability of the prepared scale was determined by performing internal consistency analyzes for the entire scale. Accordingly, the Cronbach's Alpha reliability coefficient for the whole scale was determined as .80.

In the study, a scale consisting of 21 items and 3 factors in which these items were collected was obtained in order to determine the attitudes of secondary school students towards the questions of the new generation Revolution History of Turkish Republic and Kemalism. The lowest score that can be obtained from the whole scale is 21 and the highest score is 63. It is thought that the scale tool revealed in this study will contribute to the literature in determining the attitudes of secondary school students towards the questions of the new generation Revolution History of Turkish Republic and Kemalism, and will contribute to the studies to be carried out on the questions of Revolution History of Turkish Republic and Kemalism.

Keywords: New generation questions, Revolution History of Turkish Republic and Kemalism, attitude, scale development, secondary school students

GİRİŞ

Bilgi çağının katlanarak gelişmesi ve büyümesi dünya üzerindeki ülkelerin sınırlarını sanal sınırlar haline getirmiştir. Bu durum insanların hiç bilmedikleri, gitmedikleri ülkelerin sokaklarında gezintiye çıkmalarına, oralardan alışveriş yapmalarına hatta oralardaki farklı insanlarla tanışıp arkadaşlıklar kurmalarına vesile olmaktadır. Küresel dünyanın bir gereği olarak algılanan yukarıdaki durum, ister istemez ülkeleri ve o ülkenin insanlarını farklı ülkeler ile her sektörde kıyaslamalarına da imkan sağlamaktadır. Bu kıyaslanan konulardan birisi de ülkelerin eğitim sistemleridir. Ülkelerin

küresel manadaki eğitim başarı sıralamaları göz önünde bulundurularak kendi ülkelerindeki eğitim sistemleri ile farklı ülkelerde uygulanan eğitim sistemlerini kıyaslamaları ulusal eğitim politikalarının yeniden değerlendirilmesine ve böylelikle eğitim sistemlerinde de değişikliklerin yaşanmasına zemin hazırlamıştır (Sellar & Lingard, 2014; Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu ve Alagöz-Hamzaj, 2018).

Eğitim sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi ve bunun akabinde eğitim sistemi ya da paydaşlarında bir takım değişikliklerin yaşanması aslında ülkelerin eğitim çıktıları, benimsedikleri eğitimsel politikaları ve planlanan eğitime dair yatırımları hakkında ipuçları sunan küresel manadaki yapılan sınavlara hazırlanmalarının ve katılmalarının önemini gözler önüne sermiştir. Literatürde yüksek riskli sınavlar (Diamond, 2007; Hamilton, Stecher & Klein, 2002) olarak yer alan bu sınavlar, neo-liberal politikaların bir sonucu olarak görülmekle beraber (Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya, Korumaz, 2014), ülkelerin eğitimsel manadaki uğraşlarının tamamına yönelik fikirler elde edilebilen organizasyonlardır.

Küresel manada eğitimsel karşılaştırmalar yapmaya fırsatlar sunan bu sınavların başında gelen PISA (Program for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gelmektedir. Bu sınavlar, ülkelerin eğitim müfredatlarının sonucunu ölçmek amacıyla hazırlanmış olan ve uluslararası kuralları bulunan aynı zamanda gerçek yaşamla da ilişkili olan (Çepni, 2020), dünyadaki çoğu ülke için katılımın gerekliliğine inanılan ve kamuoyu (Gürten, Demirkaya ve Doğan, 2019) ve ülkelerin eğitimsel paydaşları tarafından takip edilen sınavlardır.

PISA sınavı iki binli yılların başından itibaren ortaokul çağındaki (15 yaş) bireylerin katıldığı ve üç yıllık dönemler halinde gerçekleştirilen fen, matematik ve okuma alanlarındaki temel düzeyde yeterli sayılan bilgi ve becerileri öğrencilerin hangi düzeyde kazanmış olduklarını, toplumsal hayatta yetişen kişilerin sosyal ve ekonomik hayata bütünüyle katılımının sağlanabilmesini gerçekleştirebilmek amacıyla uluslararası boyutta geçerli olan bir ölçüt temel alınarak belirlemek için yapılan sınav olarak görülmektedir (Altun ve Bozkurt, 2017; Altun ve Akkaya, 2014; OECD, 2016; 2019, Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Schleicher, 2019; Stacey, 2011; Thomson, De Bortoli, Nicholas, Hillman, & Buckley, 2010). Yine uluslararası geçerliği bulunan TIMSS ise yirminci yüzyılın sonlarından itibaren dört yıllık dönemler halinde ülkelerin eğitim sistemlerinin 4 ve 8. sınıf düzeylerinde yürütülmesi planlanan, matematik ve fen alanlarında öğrencilerin elde ettikleri başarıların izlenmesi amacıyla yapılmaktadır (Martin & Kelly, 1996; MEB, 2020; Olkun ve Aydoğdu, 2003).

Yukarıda değinilen PISA ve TIMSS gibi sınavlar ülkelerin ortaya koydukları ve yürüttükleri eğitimsel politicalizing değiştirilmesinde ve geliştirilmesinde etkin rol oynamaktadırlar (Çelebi, Güner, Taşçı-Kaya, Korumaz, 2014; Gürten, Demirkaya ve Doğan, 2019;). Örnek verecek olursak; Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarındaki ve öğretim programları için benimsenen felsefede

yaşanan birtakım değişiklikler (sınıf tasarımından kullanılacak materyallere kadar varan) uluslararası sınavlarda Türkiye'nin başarısının emsal ülkelerin başarılarından daha gerilerde olmasına bağlanmaktadır (Altun ve Akkaya, 2014). Yukarıda yer alan gerekçe doğrultusunda Türkiye'de yaşanan eğitimsel değişikliklerden birisi de sekizinci sınıf öğrencilerinin liselere yerleşmelerinde belirleyici rol üstlenen LGS (Liselere Geçiş Sistemidir) dir. LGS sınavları, 2018 yılından itibaren uygulamaya başlayan ve içeriğinde yüksek riskli sınavların içeriğine benzer bir şekilde sorular bulunan, öğrencinin bilgisinin yanında eğitim kurumlarında öğrendiklerini de gerçek hayatta denemesine fırsat tanımayı hedefleyen becerilerin ölçülmesinin amaç edinilerek hazırlandığı (Erden, 2020; Kertil, Gülbağcı-Dede ve Ulusoy, 2021; Ormancı, 2019) sınavlar olarak değerlendirilmektedir.

Bağlam temelli, beceri temelli gibi isimlerle de bilinen yeni nesil sorular; bir bireyin her hangi bir problem karşısında, problemin var olan durumu ile kendi deneyimleri arasında bağ kurduran (Wijaya, Van den Heuvel-Panhuizen, Doorman, & Robitzsch, 2014), alışılmış şekilde ölçülmesinde zorlanılan üst düzey sayılabilen düşünme becerilerinin ölçülmesine katkı sağlayan (Miller, Linn, & Gronlund, 2009 aktaran Kertil, Gülbağcı-Dede ve Ulusoy, 2021) ve bunlarla beraber eğitim sistemleri tarafından hedeflenenlerin bireylere kazandırılmasına da imkan tanıyan (Sanca, Artun, Bakırcı, ve Okur, 2021) sorular olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye'de uygulanan LGS sınavında sözel ve sayısal bölüm olmak üzere iki bölüm yer almakta ve sözel bölümde Türkçe, T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil soruları, sayısal bölümde ise Matematik ve Fen Bilimleri soruları yer almaktadır. Genelde sınava katılan öğrencilerin sayısal bölümde zorlandıkları görülmekteyken sözel bölümde ise daha fazla soruya doğru cevap verdikleri bilinmektedir (MEB, 2018). Sözel bölümdeki doğru cevabı fazla olan derslerden birisi T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi. Ortaokul sekizinci sınıfta okutulan ders; Cumhuriyet rejiminin kuruluş felsefesinin ve bu rejime yönelik oluşabilecek tehdit ve tehlikelerin gelecek nesiller tarafından bilinmesine; milli mücadele zamanlarını oluşturan olayların ve Atatürk'ün mücadeleye giriştiğindeki şartların (Özüçetin ve Nadar, 2010) öğrenilmesine ve Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan bireylerin ortak hafızasına ve milli kimliğine katkı sunacak konuları içermektedir (Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan, 2014; Biletska, Şahin ve Şükür, 2014; Öntaş, Çoban ve Yıldırım, 2020).

Bireylere yukarıda belirtildiği şekilde katkı sunan bir dersin LGS'deki sorularına ilişkin öğrencilerin neler düşündükleri, soruları nasıl algıladıkları, onlara karşı nasıl bir tutum içinde olduklarının ortaya konması derse ve dersin sorularına yönelik ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde öğrencilerin yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin tutumlarını ortaya koymada kullanılabilecek bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma, ortaokul öğrencilerinin yeni nesil T. C.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan ortaokullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen 157 (93 kız, 64 erkek) ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 50'si 7. sınıfta ve 107'si da 8. sınıfta bulunmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesindeki kolay ulaşılabilirlik, öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim kurumlarının idarecileri ile araştırmacıların tanışıyor olmalarıyla açıklanabilir. Öte yandan çalışmadaki katılımcı sayısının 26 adet gözlenen değişken sayısının beş katından fazla olması Büyüköztürk (2002) tarafından ölçme aracı geliştirme çalışmaları için belirtilen katılımcı sayısının gözlenen değişken sayısının 5 katı olabileceği yönündeki ifadesindeki şartı da karşıladığı söylenebilir.

Veri Toplama ve Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Mevcut ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularına ve yeni nesil sorulara ilişkin alan yazın (Altun ve Akkaya, 2014; Candeğer, 2016; Çepni, 2019; 2020; Erden, 2020; Erol, 2015; 2016; Eroğlu, 1990; Demirkaya ve Karacan, 2016; Diamond, 2007; Gürbüz, 2019; Karadeniz, Eker ve Ulusoy, 2015; Kılcan, 2021⁴; Ormancı, 2019; Özüçetin ve Nadar, 2010; Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur, 2021; Topçu, 2017) taraması yapılmıştır. Buradan elde edilen bilgiler neticesinde 28 soruluk birinci taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdaki sorular üzerinde araştırmacılar iki alan uzmanına danışarak taslaktaki maddelerin ölçekte yer alıp almamasına yönelik fikir birliğine ulaşmaya çalışmışlar ve sonuçta iki maddenin taslak ölçekteki diğer sorular benzer anlamda algılanabileceğine yönelik görüşlerin ön plana çıkmasıyla bu iki madde birinci taslak havuzu dışında bırakılmıştır. Sonrasında ise birinci taslak halde kalan 26 maddenin karşısına katılımcıların sorulara uygulanacak olan katılımcı grubunun sorulara katılma düzeylerini belirlemek için 3'lü Likert tarzında Katılmıyorum (1), Kararsızım (2) ve Katılıyorum (3) ifadeleri yerleştirilmiştir. Bu işlem sonrasında ise taslak halinde bulunan ölçme aracı biri T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile ilgili akademik çalışmaları bulunan alan uzmanı ile biri de Türkçe Eğitiminde doktora derecesine sahip iki uzmana kapsam, içerik, dil, anlatım ve imlâ yönünden incelemeleri için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde taslak ölçekteki 7 sorunun dil, anlatım ve imlâ yönünden tekrar düzenlenmesi ile 26 maddelik ölçek son şeklini almıştır. Daha sonra ölçek maddeleri Google Forms

¹ Mevcut çalışmada yer alan bazı soruların oluşturulmasında Kılcan, (2021) tarafından yapılan "Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması" adlı araştırmadan yararlanılmıştır.

aracılığıyla online şablon halinde ölçme aracı formatına getirilerek, katılımcıların ulaşabilmeleri için elde edilen URL uzantısı ile daha önceden belirlenen okul idarecilerine çalışmanın kapsamına dahil edilecek öğrenci gruplarında mesajlaşma programı aracılığıyla ulaştırılması sağlanmıştır. Yaklaşık on gün içerisinde elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından düzenlenerek geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin testi için SPSS 22 programına aktarılmıştır. Daha sonra 26 sorudan oluşan veri seti üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede kullanılacak olan açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun tespiti için Kaiser-Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik Testi değerleri kontrol edilmiş ve tespit edilen değerlerin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmaya uygunluğu görülmüştür. Bu işlemden sonra ölçekte yer alan boyutların birbirinden ayrılma durumlarını ortaya koymak için temel bileşenler analizi yapılarak daha sonra mevcut veriler üzerinden Varimax döndürme tekniği kullanılarak ölçekteki maddelere ait yük değerleri incelenmiştir. Bu işlem neticesinde ölçekte yer alan her bir maddenin ait olduğu faktör altındaki yük değeri .30'dan az olan ve diğer bir faktöre ya da faktörlere yük veren ve bu yükler arasında .10'dan az farkı bulunan maddeler, en az yük değeri farkı tespit edilen maddelerden başlayarak teker teker kapsam dışında tutularak açımlayıcı faktör analizi yinelenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) madde yükü birden fazla faktörde yer alan ve bu faktörlerdeki yük değeri .10'dan az olan maddeler ile faktör yükleri .30'un altında olan maddelerin ölçğe alınmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda elenen 5 madde çıkarıldıktan sonra ölçme aracında kalan 21 madde üzerinden ölçeğin toplam puanına ve faktörlerine ilişkin korelasyon matrisine, madde ayırt edicilik güçlerine ve madde toplam korelasyonları hesaplanarak ölçme aracının geçerliği test edilmiş, sonrasında ise ölçme aracının iç tutarlılık düzeyine bakılarak da güvenilirliği hakkında bilgiler elde edilmiştir.

BULGULAR

Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin tutum ölçeğinin geçerli bir yapıdan oluştuğunun tespiti için ilk başta yapı geçerliğine bakılmış ve daha sonra ölçeğin toplam puanına ve faktörlerine ait korelasyon matrisi ile madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Açımlayıcı Faktör analizi (AFA)

Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin tutum ölçeği için ilk olarak AFA'ya uygunluğunu saptamak için taslak halde bulunan 26 maddelik ölçek verileri üzerinde Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testleri yapılmış ve KMO değerinin 0.81 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi değerinin ise $\chi^2 = 1166.491$; $sd=325$ ($p=0.000$) olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçtan yola çıkarak 26 maddelik taslak ölçek üzerinde AFA yapılabileceği değerlendirilmiştir. Literatürde faktör analizi Şencan (2005) tarafından "birden fazla sayılabilecek sayıdaki değişkenin

beraber, bir arada bulunduğu yapının ardındaki görünmeyen asıl yapıyı belirleyebilmek için uygulanan yol olarak” tanımlanmaktayken, Büyüköztürk (2002) ise “kendi aralarında ilişkili olan birden çok maddenin bir arada bulundurulması daha az sayıda ve daha temel yapıda, öte yandan kavramsal bir nedene dayanan ve anlamlılığı bulunan değişkenlere ulaşmaya çalışılan istatistik” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalar ışığında mevcut ölçme aracını geliştirmek için uygulanan ve AFA’da kullanılan temel bileşenler analizi ve sonrasında uygulanan dik döndürme teknikleriyle ortaya konmuş her bir maddenin belli bir faktör altında kendine ait yük değerinin .30’dan daha az bir yük değerine sahip olması ya da herhangi bir maddenin birden fazla faktör altında yükü bulunması ve bu yük değerlerinin arasındaki farkın .10’dan az olması, maddelerin ölçme aracında yer alamamasının kanıtı olarak gösterilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

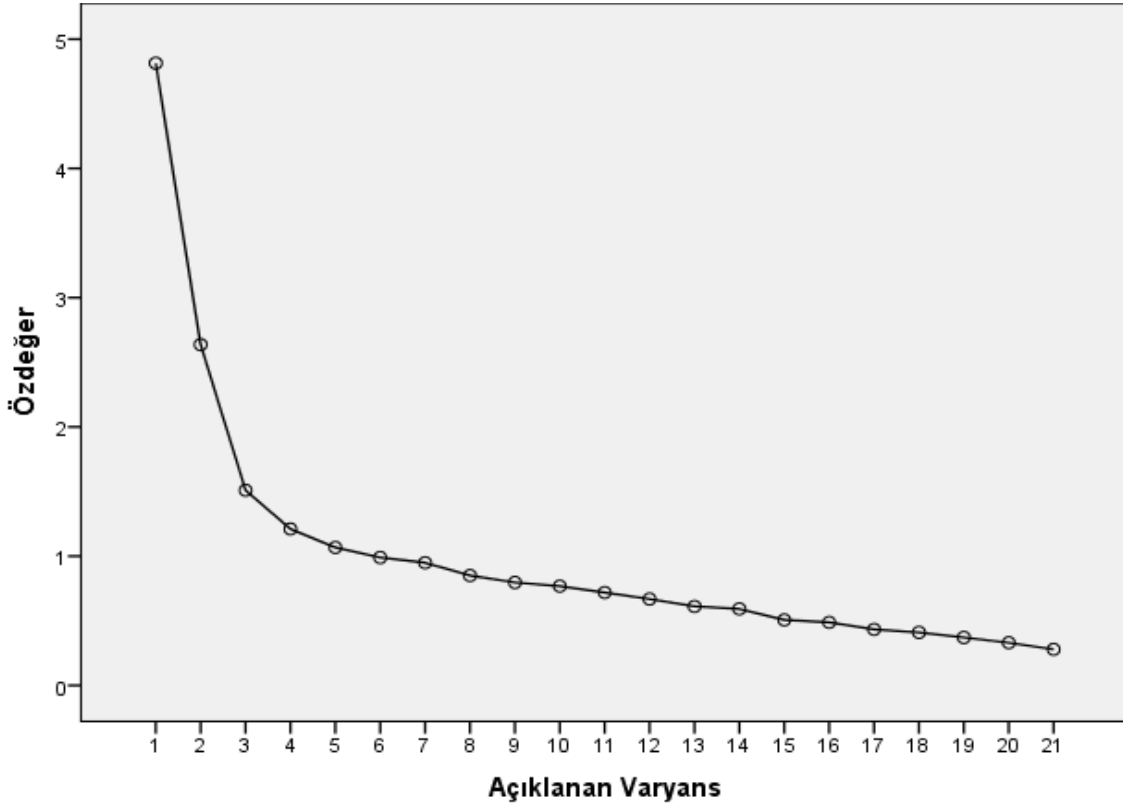
Yukarıda sayılan ölçek geliştirme için bahsi geçen temel kriterler çerçevesinde mevcut ölçme aracının faktörlerini belirlemek için sıklıkla kullanılan (Büyüköztürk, 2010) temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analiz sırasında ölçeğin birbirinden bağımsız faktörlere dağılıp dağılmadığının tespiti için Varimax döndürme tekniğinden faydalanılmıştır. Sonuç olarak yapılan analiz neticesinde ölçeğin madde faktör yük değerleri .30’un altında olan 1 maddesi ile birden fazla faktör altında yükü olan ve bu yük değerleri arasındaki fark .10’dan az olan 4 maddesi, farkı en az olan maddeden başlayarak teker teker ölçekten çıkarılarak sonrasında ölçekte kalan 21 madde üzerinde AFA işlemi yinelenmiştir.

AFA işlemi sonrasında kalan 21 maddenin üç faktör altında kümelendiği görülmüştür. Üç faktörlü yapıdaki 21 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0.80 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi değerlerinin $\chi^2=853.221$; $sd=210$; $p<0.000$ olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracındaki maddelerin döndürme yapılmadan önceki faktör yüklerinin .37 ile .70 arasında değiştiği; Varimax döndürme tekniği ile uygulandıktan sonra ise faktör yük değerlerinin .39 ile .80 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Öte yandan ölçeğe ait maddelerin toplam varyansı açıklama oranının %42,67 olduğu görülmüştür. Literatürde bu oranın davranış bilimlerindeki çok faktörlü yapılar için uygun görülen, ölçeklere ait toplam varyansı açıklama oranının %40’dan fazla olması gerektiğine yönelik yaygın kabul görüşün (Tavşancıl, 2010) üstünde olması bu çalışma için yeterli bir varyans açıklama oranını sağladığının kanıtı sayılabilir. Ölçeğin faktörleri ve bu faktörlere ilişkin madde içerikleri incelenerek faktör isimlendirmeleri yapılmıştır. Bu isimlendirmede Şencan’ın (2005) da ifade ettiği gibi faktörlerdeki maddelerin yük değerleri fazla olanların içeriğine bağlı kalınarak isimlendirilmelere başvurulmuştur. Böylelikle 8 maddeden oluşan birinci faktöre “soruların bireye katkısı”, 9 maddeden oluşan ikinci faktöre “soruların çözümü için yapılması gerekenler” ve 4 maddeden oluşan üçüncü faktöre “soruların çözümünde yapılanlar” ismi verilmiştir.

Ölçeğin mevcut haliyle ölçekteki her bir faktörün öz değerleri esas kabul edilerek çizilmiş aşağıda yer alan grafikte görülen her iki nokta arasında kalan düzlük o ölçeği oluşturan faktörü göstermektedir. Böylelikle grafikte görülen üç faktörün temsil edildiği dik çizgilerin ölçeğin toplam varyansına daha çok katkı sağladığı, grafikteki diğer faktörlerin varlığını temsil eden daha yatay çizgilerle görülen küçük eğimlerin (4. noktadan itibaren) ise hem toplam varyansa katkılarının azlığı hem de birbirine benzer düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Şekil 1

Faktörlere ilişkin öz değerler



Ölçeğe ilişkin yapılan AFA sonrasında ölçekte kalan 21 maddenin her bir faktöre göre madde yük değerleri ile ilgili faktörlerin özdeğerleri ve varyans açıklama oranlarına ait gözlenen değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Sorularına İlişkin Tutum Ölçeğinin Faktörlerine Göre Madde - Faktör Yük Değerleri

Maddeler	F1	F2	F3
m22 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum.	,80		
m2 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum.	,72		
m23 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının tarihsel düşünmeme katkı sağladığını düşünüyorum.	,69		
F1 m26 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorusu çözmek çok eğlencelidir.	,69		
m7 Okuldaki diğer derslerin T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeni nesil soruları çözmek için fayda sağladığını düşünüyorum.	,56		
m25 Diğer derslerin yeni nesil sorularına göre yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının daha anlaşılır olduğunu düşünüyorum.	,53		
m10 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularını çözmek için uğraşmam.	,47		
m17 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularını çözmek için farklı kaynaklardan yararlanırım.	,43		
m15 Öğretmenlerin yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının çözümünü farklı yöntemlerle öğretmeleri gerektiğini düşünüyorum.		,66	
m11 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularını çözmek için ezber yapmak gerektiğine inanıyorum.		,61	
m21 Girdiğim sınavlarda yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularını görmek beni kaygılandırır.		,59	
m18 Okuldaki T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sınavlarında yeni nesil soruları görmek beni bunaltır.		,58	
F2 m16 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularını anlamakta zorlanırım.		,58	
m14 T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeni nesil soruların uzun olduğunu düşünüyorum.		,54	
m20 İmkânım olsa Liselere Geçiş Sisteminde sorulan yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularını kaldırırım.		,51	
m3 Farklı kaynaklardan yardım almazsam yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularını çözemem.		,50	
m12 T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki yeni nesil soruların diğer derslerdeki yeni nesil soruların çözümüne katkı sağladığını düşünmüyorum.		,47	
m13 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının çözümünde arkadaşlarıma danışırım.			,74
F3 m6 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının çözümünde ailemden yardım alırım.			,69
m4 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının çözümünü arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.			,58
m24 Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularının eski sorulardan bir farkının olmadığını düşünüyorum.			,39
Özdeğer	4,81	2,64	1,51
Açıklanan Varyans	22,92	12,56	7,19

Tablo 1’de birinci faktör olan “soruların bireye katkısı” faktöründeki maddelerin yük

değerlerinin .43 ile .80 arasında değiştiği, bu faktörün ölçeğin tamamına ilişkin meydana getirdiği özdeğerin 4,81, toplam varyansa katkı oranının ise %22,92 olduğu; ikinci faktör olan “soruların çözümü için yapılması gerekenler” faktöründeki maddelerin yük değerlerinin .47 ile .66 arasında değiştiği, bu faktörün ölçeğin tamamına ilişkin meydana getirdiği özdeğerin 2,64, toplam varyansa katkı oranının ise %12,56 olduğu; son olarak ise üçüncü faktör olan “soruların çözümünde yapılanlar” faktöründeki maddelerin yük değerleri ise .39 ile .74 arasında değiştiği, bu faktörün ölçeğin tamamına ilişkin meydana getirdiği özdeğerin 1.51, toplam varyansa katkı oranının ise %7,19 olduğu saptanmıştır.

Bu bilgilerin yanında aşağıda yer alan tabloda ise geliştirilen ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir. Bu bilgilerden hareketle; soruların bireye katkısı alt boyutunun soruların çözümü için yapılması gerekenler alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde, soruların çözümünde yapılanlar alt boyutu ile ise yine pozitif yönde düşük ilişki; soruların çözümü için yapılması gerekenler alt boyutu ile Soruların çözümünde yapılanlar alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ölçeğin tamamının toplam puanı ile soruların bireye katkısı soruların çözümü için yapılması gerekenler alt boyutları arasında pozitif yönde kuvvetli, soruların çözümünde yapılanlar alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 2

Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Sorularına İlişkin Tutum Ölçeğinin Toplam Puan ve Faktörlerine İlişkin Korelasyon Matrisi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	1	2	3	\bar{X}	SS
Soruların bireye katkısı	1			12,74	3,82
Soruların çözümü için yapılması gerekenler	.33**	1		17,96	4,61
Soruların çözümünde yapılanlar	.20*	.39**	1	7,20	1,74
Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Sorularına İlişkin Ölçek Toplam Puanı	.71**	.84**	.55**	46,80	9,04

Ölçeğin Madde Ayırt Ediciliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğe ait faktörlerin madde ayırt edicilik düzeyleri madde toplam korelasyonu yöntemine uygun olarak her bir faktörlerde yer alan maddelerin oluşturduğu toplam puan ile yine faktördeki o maddelerin kendi puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanarak madde-faktör korelasyon değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3*Madde-Faktör Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi*

F1	Md.	m22	m2	m23	m26	m7	m25	m10	m17	
	r	,79**	,73**	,67**	,68**	,60**	,58**	,52**	,43**	
F2	Md.	m15	m11	m21	m18	m16	m14	m20	m3	m12
	r	,59**	,54**	,72**	,66**	,71**	,61**	,67**	,51**	,41**
F3	Md.	m13	m6	m4	m24					
	r	,60**	,67**	,20*	,57**					

N=157**=p<,001; *=p<,005

Tablo 3'te madde test korelasyon katsayıları soruların bireye katkısı faktörü için .79 ile .43; soruların çözümü için yapılması gerekenler faktörü için .72 ile .41 ve soruların çözümünde yapılanlar faktörü için ise .67 ile .20 arasında değişmektedir. Ölçek için elde edilen bu değerlerden hareketle, birinci faktördeki bazı maddelerin anlamlı ve pozitif yönde kuvvetli ilişki, üçüncü faktördeki madde 4'ün pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki, ölçekteki diğer tüm maddelerin ise ait oldukları faktör ile anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde ilişki içerisinde oldukları söylenebilir ($p < 0.001$). Bunun yanında tabloda yer alan her bir faktörün altındaki maddelerin yük değerlerinin de maddenin kendi geçerlik katsayısı olduğu, bu katsayıların faktörün bütünü ile tutarlılığı yani faktörlerin oluşturulan ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçebilme düzeyi- hakkında da bilgiler sunması bakımından önem arz etmektedir (Özgüven, 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Yüksel, 2009).

Hazırlanan ölçeğin güvenilirliği ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık analizleri yapılarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .80 olarak saptanmıştır. Bu durum geliştirilen ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Çünkü alanyazında (Kayış, 2010; Şencan, 2005) Cronbach's Alpha katsayısı temel alınarak bir ölçek hakkında iç tutarlılığa ilişkin bir yargıya ulaşılabileceği belirtilmekte ve hatta saptanan katsayının .80 ve üstü olarak ortaya çıkmasının ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirilmesine yol açabileceğinin işareti olarak kabul edilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut çalışma son yıllarda alanyazında bağlam temelli sorular, beceri temelli sorular gibi tanımlamalarla anılan ve genelde öğrenciler ve öğretmenler arasında yeni nesil sorular olarak ifade edilen, bunun yanında öğrencilerin merkezi sınavlarda karşılaştıkları soru tarzlarından olan Yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin ortaokul öğrencilerinin tutumlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle yeni nesil sorulara ilişkin alanyazı araştırması

gerçekleştirilmiş ve elde edilen bilgilerden hareketle madde havuzu oluturulmuştur. Daha sonra elde edilen madde havuzunun kapsamına ve maddelerin dil bilimsel içeriğine ilişkin kontroller uzmanlardan yardımlar alınarak gerçekleştirilmiş ve maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin kontrolü gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise taslak ölçeğe ilişkin AFA'ya ilişkin yapı geçerliğinin test edilmesi yapılarak ölçekteki faktörlerin aralarındaki korelasyon katsayıları belirlenerek ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde ölçeğin madde - faktör toplam korelasyonlarına ait elde edilen değerler incelendiğinde bunların kabul edilebilir seviyede olduğu ve ölçme aracındaki maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Şencan'a (2005) göre ölçme aracındaki maddelerin beklenen seviyede olması onların ayırt edicilik açısından bir kanıt olarak sunulabilmesi için yeterli görülmektedir. Öte yandan ölçme aracındaki maddelerin korelasyon katsayılarının tamamına yakınının orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olması ilgili maddelerin bağlı oldukları faktörü temsil etmesi hakkında yani faktörlerin ölçeğin geneline ait hizmet edebilirliği açısından bilgi vermektedir (Büyüköztürk, 2010; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Tavşancıl, 2010; Yüksel, 2009).

Oluşturulan ölçme aracının yapı geçerliğinin ortaya konulması amacıyla yapılan AFA sonunda ölçek maddelerinin üç faktör altına serildiği tespit edilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelerin yük değerleri bir madde (m24) hariç 0.40'ın üzerindedir. Bu durum maddelerin bağlı oldukları faktörlerle yüksek düzeyde ilişkili olduğunun kanıtı ve ilgili faktörlerin yapıyı ölçebileceği anlamına geldiğinin işareti sayılabilir (Büyüköztürk, 2010). Bunun yanında geliştirilen ölçeğe ait ortaya çıkan üç faktörlü yapının toplam varyansın %42'sini açıklıyor olması Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'ın (1988'den aktaran Tavşancıl, 2010) davranış bilimlerinde oluşturulan ölçek çalışmaları için "tek faktörün haricindeki yapıdaki ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %40-60 arasında olmasının yeterli olduğuna" ilişkin görüşünü de doğrulamaktadır.

Ölçeğin iç tutarlık katsayısına ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin toplamına ait Cronbach's Alpha katsayısının .80 olduğu saptanmıştır. Bu durum Kayış (2010), Özgüven, (2011) ve Şencan'ın (2005) çalışmalarında bahsettiği "Cronbach's Alpha katsayısı göz önünde bulundurularak ölçme aracı hakkında güvenilirliğe ilişkin bir karara varılabileceği ve Cronbach's Alpha katsayısının ,80 ve üstünde bir değer almasının ise o ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunun kanıtı olarak gösterilebileceğine" ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 21 madde ve bu maddelerin toplandığı 3 faktörden meydana gelen bir yapıda ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 63'dür. Bu çalışmaya ortaya çıkarılan ölçeğin ortaokuldaki öğrencilerin yeni nesil T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin tutumlarını belirlemede alanyazına katkı

sağlayacağı ve daha sonraları T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına yönelik yapılacak olan çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Benzer nitelikteki çalışmaların farklı yaş seviyelerine yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T. S. ve Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimine yönelik görüşleri, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 207-226.
- Altun, M. ve Akkaya, R. (2014). Matematik öğretmenlerinin PISA matematik soruları ve ülkemiz öğrencilerinin düşük başarı düzeyleri üzerine yorumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 19-34.
- Altun, M. ve Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi, *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi, *Milli Eğitim*, 48(Özel Sayı 1), 595-615.
- Biletska, Y., Şahin, C. ve Şükür, İ. (2014). Kolektif hafıza ve milli kimlik bağlamında Türkiye’de resmi tarih yazıcılığı, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 94-116.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32,470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (12.Baskı). Pegem.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 391-405.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı-Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3),33-75.
- Çepni, S. (2019). PISA ve TIMSS sınavlarında başarıyı yakalamak için Türkiye ne yapmalı? S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (2.Baskı), içinde (ss. 393-404), Pegem.
- Çepni, S. (2020). Eğitimde “Bir Adım Ötesi” tartışmalarının kavramsal çerçevesini anlamak: Dijitalleşme ve insanileşme (etik ve değerler) kavramlarında denge kurma arayışları, *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2), 65-79.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inkılâp tarihi ve Atatürkçülük soruları bağlamında TEOG sınavına ilişkin görüşleri, *International Journal of Field Education*, 2(2), 79-91.
- Diamond, J. B. (2007). Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between high-stakes testing policy and classroom instruction, *Sociology of Education*, 80, 285–313.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Eroğlu, H. (1990). *Türk İnkılâp tarihi* (Yeniden Düzenlenmiş, Genişletilmiş Yeni Baskı), Savaş.
- Erol, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının öğrenci çalışma kitabıyla ilişkisi açısından bir inceleme, *Turkish Studies*, 10(11), 607-628.

- Erol, H. (2016). TEOG sınavında “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi” ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 548-567.
- Gürbüz, M. Ç. (2019). Uluslararası sınavların ve bazı ülkelerin merkezi sınav sistemlerinin ve soru örneklerinin tanıtımı S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (2.Baskı), içinde (ss. 45-110). Pegem.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 287-319.
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Klein, S. P. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*, Santa Monica, CA: RAND.https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf adresinden edinilmiştir.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). Teog Sınavındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 115-134.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi (Reliability analysis)., Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı), (ss. 401-419). Asil.
- Kertil, M., Gülbağcı-Dede, H., & Ulusoy, E. G. (2021). Skill-based mathematics questions: What do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them?, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 151- 186.
- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-180.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Martin, M. O. and Kelly, D. L. (Eds), (1996). *Third International Mathematics and Science Study Technical Report Volume I: Design and Development*, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College. <https://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/TRall.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:3, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2020). *TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu*, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:15, https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf adresinden edinilmiştir.
- OECD, (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en adresinden edinilmiştir.
- OECD, (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en adresinden edinilmiştir.
- Olkun, S. ve Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS) nedir? Neyi sorgular? Örnek geometri soruları ve etkinlikler, *İlköğretim Online*, 2(1), 28-35.
- Ormancı, Ü. (2019). Türkiye’deki ulusal sınavların tanıtımı, S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (2.Baskı), içinde (ss. 33-44), Pegem.

- Öntaş, T. , Çoban, O. & Yıldırım, E. (2020). Ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerindeki Öğrenci Başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testini Yordama Gücü, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 579-598.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. PDREM.
- Özüçetin, Y. ve Nadar, S. (2010) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin üniversiteler düzeyinde okutulmaya başlanması ve gelinen süreç, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 466-477.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. ve Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1) 219-248.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*, <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Sellar, S. and Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education, *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Alagöz-Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri, *İlköğretim Online*, 17(3): 1583-1603.
- Stacey, K. (2011). The PISA View of mathematical literacy in Indonesia, *Journal on Mathematics Education*, 2(2), 95-126.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Nobel.
- Thomson, S., De Bortoli, L., Nicholas, M., Hillman, K., & Buckley, S. (2010). Challenges for Australian education: Results from PISA 2009: The PISA 2009 assessment of students' reading, mathematical and scientific literacy. <https://www.acer.org/files/PISA-Report-2009.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Topçu, E. (2017). Teog tarih sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 321-355.
- Wijaya, A., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Doorman, M., & Robitzsch, A. (2014). Difficulties in solving context-based PISA mathematics tasks: An analysis of students' errors. *The Mathematics Enthusiast*, 11(3), 555-584.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin informal etkileşimleri ve akademik başarılarıyla ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 119-127.



Eski Türk İnançlarında Ateş Kültü ve Günümüze Yansımaları

(Cult of Fire in Ancient Turkish Beliefs and Its Reflections to the Present Day)

Veysel Eren ÖZTÜRK¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

12/05/2022

Kabul edildi/Accepted:

19/02/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

Eski Türk inanç sistemi içerisinde çeşitli inanış ve ritüeller neticesinde “ateş” bir kült halini almıştır. “Ateş” in hâkim bir ruhu olduğuna inanılmış ve genel olarak bu ruha “ateş kültü” adı verilmiştir. Ateş kültü, canlı bir varlık olarak düşünüldüğü için de bu kulte bir canlıya yaklaşılmış gibi yaklaşmış, hatta bu kulte bazı insan vasıfları da yüklenmiştir. Ancak Türk dünyasında ateş kültüne genel olarak “od ana” olarak hitap edilmiş ve bu kült kadın gibi tasvir edilmiştir. Eski Türk inanç sistemi içerisinde ateş kültü, bu özelliklerinin yanı sıra tanrısal ve aracı bir pozisyonda yer almıştır. Bundan dolayı da ateş etrafında bazı kurallar ve tabular oluşmuştur. Çalışmada, “ateş kültü” nün, şamanlar ile ilişkisi, Türk kültüründeki önemi, etrafında oluşan kural ve tabular, zararlı ruhlarla, tedavi yöntemleri ile olan bağlantısı açısından ele alınıp değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ateş; kült; şaman; eski Türk inancı; Anadolu.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Öztürk, V.E. (2023). Eski Türk inançlarında ateş kültü ve günümüze yansımaları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 285-302. doi:10.48174/buaad.1116089

Summary

Humanity has always been curious about understanding the foundation of existence. However, the transformation of this curiosity into knowledge has required a long process. In ancient times, people attempted to discover the causes behind every event and explained creation from a mythological perspective. During that period, there was a lack of scientific understanding about how beings and events came into existence, and this belief spread throughout different periods of human history. In ancient times, people tended to consider anything stronger than themselves as sacred. One hypothesis that emerged regarding the formation of the universe is the belief that everything in nature is composed of air, water, soil and fire. Therefore, these four fundamental elements have been considered sacred in many cultures, religions, and beliefs and have been worshipped in various forms. The respect and belief in these four elements reflect the significant importance of the energy they possess. It was believed that these elements had unique powers and abilities and that all beings were formed through the combination of these four elements. Fire is considered one of the fundamental elements of the world of existence and is even seen as the most powerful. Fire, one of the substances that make up the essence of beings in nature, has been elevated to a sacred status since mythological times. Throughout history, certain practices and rules have emerged that directly affect people's daily lives. These practices and rules have often originated from religious beliefs or folk beliefs and have manifested themselves through various rituals and cults. In the ancient Turkish belief system, "fire" became a cult through various beliefs and rituals. Fire was believed to have a dominant spirit, and it was generally referred to as the "cult of fire." Since fire was considered a living entity, it was approached as if it was a living being, and even some human qualities were attributed to this cult. However, in the Turkish world, the cult of fire was generally referred to as "od ana-mother fire" and depicted as feminine. Within the ancient Turkish belief system, the cult of fire occupied a divine and intermediary position, alongside its unique characteristics. Therefore, certain rules and taboos developed around fire. This study examines and evaluates the relationship between the "cult of fire" and shamans, its importance in Turkish culture, the rules and taboos that developed around it, and its connection to harmful spirits and healing methods. The aim of this study is to provide information about the sacredness of fire and its ritualistic use in Turkish culture. It explains how fire became a cult in

¹Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Fakültesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, Veyselereozturk@yahoo.com, Orcid: 0000-0001-5038-563X

the ancient Turkish belief system, how it was used through shamans, and the fire rituals that still exist today. The study emphasizes the social and religious significance of fire in Turkish culture.

Shamans have great importance in Turkish culture. Shamans have mastery over fire and possess abilities such as healing the souls of the sick, communicating with the deceased, and fulfilling desires. Shamans inspire fear and respect among people and form the foundation of Turkish beliefs. Shamans regarded fire as a sacred entity and served as its protectors. The ancient Turks viewed fire as a protector and purifier against evils, and extinguishing fire was considered disrespectful. Shamans established a connection with the spirit world through fire by offering food and drinks to the souls.

The sacred and ritualistic use of fire continues in Turkish culture to this day. The purifying quality of fire is still utilized in many areas. For example, fire rituals are performed at weddings, and it is believed that the fire should not be extinguished to ensure the continuation of the bride and groom's happiness, as they rely on the protective power of fire. During weddings, a bonfire is lit, and people dance around it, celebrating and having fun. Fire-related rituals also take place after the wedding. For instance, the groom is encouraged to jump over the fire before entering the bridal chamber, aiming to ward off evil spirits. These rituals demonstrate the belief that fire is a unifying and happiness-bringing force. Similarly, brides also have fire-related rituals. It is believed that when brides take their first step into their new homes, they should not look directly at the fire. Additionally, it is believed that the act of fumigating can cleanse the souls of the sick or deceased from evil spirits. The fumigation process is also applied to those believed to be affected by the evil eye. It was believed that fire possessed a protective power against the evil eye and malevolence. Fire holds great importance in Nevruz (Newroz) celebrations as well. In Turkey, during the Nevruz celebrations, fire is lit, and people jump over the fire. These celebrations are reflections of ancient Turkish beliefs and demonstrate the significance of Nevruz for the Turkish people. These examples indicate the sacredness of fire and its ritualistic use in Turkish culture. Fire has maintained its importance in Turkish society from the past to the present and has been utilized for various purposes. The significance of fire for Turks is not limited to sustenance, shelter, reproduction, production, and protection alone. Fire also appears as a cult in Turkish culture.

In conclusion, it is evident that fire is considered a sacred entity and is ritually used in Turkish culture. Fire played a significant role in the ancient Turkish belief system, and the cult of fire has been preserved through traditions. Even today, fire rituals are performed at weddings and other celebrations, keeping the belief in the protective power of fire alive. Therefore, fire holds an important role in Turkish culture from both religious and social perspective.

Keywords: fire; cult; shaman; old turkish belief; anatolia

Giriş

Eski Türkler; ateş, atalar, orman, yer-su, dağ, demir gibi kültler oluşturmuştur. Bu kültler Türklerin inanç sistemleri içerisinde önemli bir yer tutmuştur. Düşünce tarihinin başlangıcından itibaren evreni oluşturan temel elementler hava, su, toprak ve ateş olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla bu dört temel element insanlık tarihinde birçok kültür, din ve inanış sistemi içerisinde kutsal olarak kabul edilmiştir. Kutsal dört elementin içerisinde barındırdığı yüksek enerjinin büyük önemi bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle bu dört elementin kendine ait gücü ve hareket yetenekleri olduğu düşünülmektedir. Bu dört elementin birleşmesi ile varlık âlemi oluşmuştur. Bu varlık âleminin temel elementlerinden birisini de ateş oluşturmaktadır.

İlk insanların, temel ihtiyaçlarını beslenme, barınma, üreme, üretme ve korunma oluşturmuştur. Temel ihtiyaçlarının karşılanması sonucunda yeni gereksinimleri ortaya çıkmıştır. İşte bu noktada ateşin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ateşin; ısınma, barınma, korunma, aydınlatma, pişirme, haberleşme gibi özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri sebebiyle ilk çağlardan itibaren bazı toplumlar tarafından kutsallaştırılmasına yol açmıştır. Bu kutsallaştırmalar, farklı coğrafyalar da yaşayan toplumların birbiriyle ilişkileri neticesinde benzer inançların ve inanışların görülür hale gelmesine yol açmıştır. Bu toplumlardan birini oluşturan eski Türkler, yaşadıkları coğrafyadaki

toplumlar ile etkileşim içerisine girmeleri sonucunda bazı kültlerden etkilenmişlerdir. Bu kültlerden birisi de ateş kultüdür. Eski Türklere göre ateş kultünün en önemli özellikleri temizliği temsil etmesi ve kötü ruhları kovmasıdır (İnan, 1976, 43). Ayrıca hastalıkların kötü ruhlar tarafından getirildiğine inanan Türkler, ayinlerinde hastalıkları kovmak için ateşi kullanmışlardır (Bayat, 2006, 261).

Şamanlar göğe yükselebilmek ve ateş üzerinde hakimiyet kurabilme özelliklerine sahiptirler (Eliade, 1999, 23). Ayrıca şamanlar hastalanan ruhları iyileştirme, ölümlerin isteklerini yerine getirme, dertlerini dileyebilme, yer altındaki Tanrılarla ateş aracılığı ile bağlantı kurabilme özelliklerine sahiptirler (Gömeç, 2011, 22). Eski Türk inanç sistemi içerisinde şamanların yeri ve önemi büyüktür. Şamanların ritüellerinde sıklıkla ateş kullanması ve ateşin içerisinde barındırdığı arıttıcı, koruyucu özellikleri sebebiyle, İslamiyet öncesi Türkler, ateşe daha çok kutsallık ve önem yüklemişlerdir. Bu durum Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle de devam etmiştir. Türkler ateş kultünü İslamiyet ile sentezleyerek atalarının inançlarını günümüzde de yeni anlamlar yükleyerek devam ettirmişlerdir.

Bu çalışmada; Türk mitolojisinde ateş kultü, ateş kultü ve şamanların ilişkisi, destanlara ve yazıtlara yansımaları incelenerek, İslamiyet öncesi Türklerdeki ateş kultü ele alınacak olup, bu kapsamda ateş kultünün günümüzdeki yansımaları değerlendirilecektir.

1. ATEŞ KÜLTÜ

İlk insanlar şüphesiz ilk olarak toplayıcılık ile geçimlerini sağlamaktadırlar. Daha sonrasında toplayıcılığın yanına avcılık eklenince yakalanan avın etini pişirmek için ateşe gerek duyulmuştur. Ateşin insanların temel ihtiyaçlarını karşılaması, insanların gözünde kutsal olarak görünmesine yol açmıştır. Ateşi kutsal olarak gören topluluklar, diğer toplulukları da etkilemişlerdir. Türklerde de bu durum söz konusu olmuştur. Ancak eski Türklerin hâkimiyet kurduğu alanların pek çok farklı dinin yayılma güzergâhı üzerinde bulunması, onların kadim inançlarının ham ya da ilk şeklini tespit etmeyi zorlaştırmaktadır. Bu durum, ateşin Türk kavimlerinin inanç dünyasındaki yerini tayin etmeyi de güçleştirmektedir. Çünkü Türklerin ateş ile olan dinsel ilişkileri bazı kaynaklar tarafından “onurlandırmak” veyahut “hürmet göstermek” olarak değerlendirilirken başkaları ise bunu başlı başına bir “tanrı” ve “tapınma” olarak aktarmıştır. Türklerin ateşe taptıklarına dair bilgilere İslam kaynaklarında rastlanmaktadır. Kazvini bazı Türklerin yıldızlara bazılarının ise ateşe taptığını, İdrisi de Ezgiş Türklerinin ateşe ve diğer aydınlıklara taptığını söylemektedir (Gülyüz, 2019, 204). Türk kültüründe iki çeşit ateş olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki gündelik işlerin halledilmesi için yakılan sıradan ateş; ikincisi ise Tanrı veyahut ruhlarla iletişim aracı olarak yakılan kutsal ateştir. Ulu ateş şaman tarafından çakmaktaşı ile yakılır.

Göktürkler ile aynı dönemde yaşayan, Soğdaklar ateşperesttirler. (Ögel, 2003, 325). Soğdaklar'ın ateşperest olmaları kuşkusuz Göktürkleri etkilemiş, aralarında kültürel senteze neden olmuştur. Göktürklerin ateş ile ilgi ritüelleri kaynaklara şu şekilde yansımıştır;

Çinli Budist Keşiş Hui Li tarafından kaleme alınan "Da Tang Si En San Zang Fa Shi Zhuan" isimli kitabın ikinci bölümünde, yine başka bir keşiş ve seyyah Xuan Zang'ın Orta Asya' da Göktürklerin ateşe saygı gösterdiklerini, ağacın ateş unsuru olması sebebiyle ona saygı alameti olarak üzerine oturmayıp, oturacakları zaman yere bir keçe serdiklerini gördüğünü kaydettiğini yazmaktadır. Tang döneminde Duan Slucheng tarafından yazılan "Xiyang Zazu" isimli kitabın, dördüncü kısmında "Göktürklerin ateş ilahları vardır. Tapınakları yoktur. Keçeden çeşitli şekillerde parçalar kesip deriden yapılmış bir torbaya koyarlar ve bunu bir direğe asarlar. Direğin kımıldayan yerlerine reçine sürerler. Bu torbaya yılın her mevsimi boyunca dua ederler. Bundan başka, Xuan Zang Semerkant'ta bulunurken, hükümdar ve halkın Budizme inanmayıp, ateşe saygı gösterdiklerini ve ona taptıklarını görmüştür. Türklerin iki tane mabetleri olmasına rağmen rahipleri yoktu. Başka yerlerden gelip bu mabetlerde konaklayan rahipleri Semerkant halkı ateşle kovalayarak kendi mabetlerinde kalmalarına izin vermezlerdi. Şimdiki Semerkant civarında bulunan Kang ülkesi, Sui Hanedam döneminde hükümdar Qu Muzlu, Batı Göktürklerden bir kızla evlenmiş, bu yüzden onlara tabi olmuştu. Semerkant halkının ateşperestlik dinine inanmalarının sebebi, Göktürklerin bu din ile olan ilgilerinden kaynaklanmaktadır (Sarıtaş, 2000, 369).

Bu bağlamda Göktürkler, Soğdakların inancından etkilenmiş olabileceğinin yanı sıra Semerkant halkının inancını da etkilenmiş olabilirler. Göktürkler hakkında Bizans kaynaklarından günümüze ulaşan bilgilerde ise Göktürklerin ateş ayinini şu şekilde anlatılmaktadır: VI. yüzyılda Batı Gök Türk hükümdarına gelen Bizans elçileri ateşler içerisinde geçilerek hükümdarın karşısına çıkarılmışlardır. (İnan, 1976, 57 Esin, 1978, 65 Kafesoğlu, 1980, Ögel, 2003, 79). Elçilerin ateş içerisinde geçirilme ayini şu şekilde gerçekleşmiştir; Türkler elçileri hükümdarın karşısına çıkartmadan önce tütsü ağacının dalları ile bir ateş yaktılar, ziller ve davullar ile gürültü çıkararak İskit dillerinde bazı sert sözler dile getirdiler, alevlerle çatırdayan tütsü ağacının dallarını yüklerinin üzerinden geçirdiler ve kendilerini kaybederek, deli insanlar gibi davranarak kötü ruhları uzaklaştırdıklarını düşündüler (Mangaltepe, 2009). Bu durum Bizans elçilerinin, Göktürk hükümdarının karşısına çıkarılmadan önce, ateş aracılığı ile kötü ruhlardan arındırdıklarına inandıklarını göstermektedir.

Göktürklerin ateşi temizleyici, cezalandırıcı ve güçlü gördükleri Orhun Abidelerine şu şekilde yansımıştır;

Türgiş kavmini uykuda bastık. Türgiş kağanının ordusu Bolçuda ateş gibi, fırtına gibi geldi. Savaşık. Kül Tigin alni beyaz boz ata binip hücum etti. (Ergin, 2009, 23).

Babamızın, amcamızın kazanmış olduğu milletin adı sanı yok olmasın diye Türk milleti için gece uyuyamadım, gündüz oturmam. Küçük kardeşim Kül Tigin ile, iki şad ile öle yite kazandım. Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım (Ergin, 2009, 43).

Yirmi yedi yaşında Kırgıza doğru ordu sevk ettim. Mızrak batımı karı söküp, Kögmen ormanını aşarak yürüyüp Kırgız kavmini uykuda bastım. Kağanı ile Songa ormanında savaşım. Kağanını öldürdüm, ilini orda aldım. O yılda Türgişe doğru Altın ormanını aşarak İrtiş nehrini geçip yürüdüm. Türgiş kavmini uykuda bastım. Türgiş kağanının ordusu ateş gibi, fırtına gibi geldi (Ergin, 2009, 45).

Geyik yiyerek, tavşan yiyerek oturuyorduk. Milletin boğazı tok idi. Düşmanımız etrafta ocak gibi idi, biz ateş idik. Öylece oturur iken Oğuzdan casus geldi (Ergin, 2009, 67).

Eski Türklerde hakanlar da kut anlayışı içinde, ateş ve su benzetmelerinden nasibini almıştır. Uygurların hakamı yüce, berrak bir göle ve alevli bir ateşe benzetilmektedir (Esin, 1978, 96). Uygur hükümdarının göle ve ateşe benzetilmesi kuşkusuz suyun ve ateşin temizleyici ve koruyucu özelliklerinden gelmektedir. Uygurlar 'da ateşin arındırma özelliğini gösteren bir ritüel mevcuttur. Uygur gelini, evine girmeden önce evin eşiğinde, üç ayrı ateş yakılır. Gelin bu ateşlerin etrafında yedi tur attıktan sonra ateşin içerisinden geçerek evine girer (Kalafat, 2008, 145). Bu uygulama neticesinde gelinin kötü ruhlardan arındığı düşünülmektedir. Uygur gelini ve damadı çocuk yapmak ister ve çocuk yapamaz ise Uygurlar da “tayıg” adı verilen şaman töreni yapılır. Bu törende çocuğu olmayan gelin ve damat, ziyafet vererek yakınlarını çağırır. Törende şaman büyük bir ateş yakar. Çocuğu olmayan karı koca ise bu ateşe saygı gösterir. (Kumartaşlıoğlu, 2012, 322). Gerçekleşen bu ayin neticesinde karı kocanın evlat sahibi olacağına inanılır. Uygurlar da ateş, ritüeller de yeni bir hayat için kullanıldığı gibi vefat edenler içinde uygulanmaktadır. Uygurlarda ölü evinde üç gün boyunca ocak yakılmaz (Kalafat, 2008, 149). Bu bağlamda ritüel sırasında hayat vermek için kullanılan ateşin yaşam son bulduğunda ise kullanımına ara verildiğini bu suretle ateşin ruhuna saygı duyulduğunu göstermektedir.

Uygurlar da ve Göktürkler de görülen ateş kültü Yakutlarda da karşımıza çıkmaktadır. Ateşi kutsamak, Yakutların eski inançlarından biridir ve bu inanç günümüz Yakutlarında halen devam etmektedir. Kendini saygın olarak tanıtan bir Yakut ev kadını günde en az bir kere ateşe bir şey atmak konusunda geri kalmaz: Pişirmekte olduğu aştan bir parçacık bir iplik, bir saç kılı, bir deri parçası vb. kır sakallı ve yaşlı olan ateş perisini çok gözetir. Sürekli bir şeyler söyler. Fakat söylediklerini

genellikle şamanlar anlayabilir (Gökalp, 1991, 238). Yakutlar ateşe saygı duymaktadırlar, ayaklarına giydikleri pabuçun çamurunu ateşte temizlemek, ateşe demirden silah sokmak ve özellikle ateşin içine tükürük ve balgam atmak yasaktır. Yakutlarda olduğu gibi Altay Türkleri de ateşe saygı duyarlar, ateşe küfretmezler. Yanan ateşi su ile söndürmezler, ateşe tükürmezler, ateşle oynamazlar bu tarz davranışlar toplumda yasak kılınmıştır (Gömeç, 2011, 88). Yakutlar ocakta bulunan külün hareket etmesi durumunda "og kuta oynuyor" (çocuk ruhu oynuyor) ibaresini kullanılırlar, ateşin aileye yeni bir çocuk doğacağına haberini verdiği inanırlar. Ateş başında bir konu hakkında düşünürken eğer ateş ıslık çalarsa, düşündükleri şeyin olmayacağına inanırlar. Yakutlar, yeminlerini ateş ve ocak karşısında yaparlar. Yemin formülü "büyük babamız ateş karşısında... and ediyorum..." diye başlar ve "yemeklerimden attığım alevli ateş ile and ediyorum" diyerek son bulur (İnan, 1976, 95). Ateşin yemin ederken şahit tutulması Yakutların ateşe verdikleri önemi ve hürmeti gözler önüne sermektedir. Yakutlar yalnız çakmak taşından elde edilen ateş kutsal sayılmaktadır. Yakutlar ayin ve törenler için kullandıkları ateşi çakmak taşı ile elde ederler ve bu ateşe "ayı out" (kutsal ateş) derler; kibrit ile yakılan ateş ise "nuçça out" (Rus ateşi) olarak adlandırılırlar ve ritüellerinde kullanmazlar. Bununla birlikte aile ocağında yanan ateş, nasıl yakılırsa yakılsın, uğur getirdiğine inanılır (İnan, 1976, 43). Altay Türkleri de Yakut Türklerinde olduğu gibi günümüzde gelin ve güvey ilk ateşlerini çakmak taşıyla tutuşturmuşlardır. Saha oyunlarında da ayinlerde gereken ateşi çakmak taşıyla yakarlar. Kibritle tutuşan ateşe Rus ateşi deyip, törenlerde bu ateşi kullanmazlar (Gömeç, 2011, 89). Bu sebeple Altaylılarda ve Yakutlarda yalnız çakmak taşından elde edilen ateş kutsal sayılmaktadır. Altaylı Şamanist Türk boylarında ateş üzerine bilinen bir efsanede: İlk insanlar beslenmek için meyve ve otları tercih ettikleri için ateşe gereksinim duymuyorlardı. Tanrı insanlara et yemelerini buyurduktan sonra ateşe gerek duyuldu. Ülgen gökten birisi kara, birisi ak iki tane taş getirdi. Kuru otları avucuyla ezip bir taşın üzerine koydu ve diğeriyle vurdu, otlar ateş aldı. Ülgen böylece ilk defa ateşin nasıl yakıldığını insanlara öğretip "bu ateş atamın gücünün taşa düşmüş halidir" dedi (İnan, 1976, 45). Bu efsaneden de anlaşılacağı üzere eski Türkler için ateş, Tanrının insanlara sunduğu bir imkandır ve Tanrının bir parçası olarak yansımıştır. Türklerin ateşe olan saygıları ve kutsal olarak görmelerindeki en büyük etken ateşin Tanrının bir parçası olarak düşünülmesi olmalıdır.

Eski Türklerin ateşe verdiklerini önem, Ergenekon Destanında şu şekildedir;

Türkler dağ ile çevrili geniş bir ovaya sıkışmışlardı. Buradan çıkmak için çareler arıyorlardı. İçlerinden bilge bir demirci çıkıp, kendisinin bir çıkış planı olduğunu söyledi. Bu plana göre, sıkıştıkları dağın bir kısmın demir madeninden oluştuğunu ve bu kısmı eriterek dışarı çıkabileceklerini söylüyordu. Bu duruma herkes yürekte sevindi. Çoluk çocuk, yaşlı genç demeden herkes elinden geldiğince çalıştı. Kimisi odunları toplayıp yığı, kimisi körük dikti. Dağın demir madeninden olan yerine kömürler dizildi. Dokuz yüz deve derisi ile yapılan körükler çalıştı; aralarında en yaşlı olan Türk odunları ateşe verdi.

Ellerini göğe kaldırarak Ulu Tanrı'ya dua etmeye başladılar. Tanrı dünyaya gönderdiği bu kavmin dualarını duydu. Demir dağ eridi. Türkler hep birlikte "Tanrı Türk'ü korusun" diye bağurdılar. Yol açıldı (Gömeç, 2009, 207).

Ergenekon Destan'ında Türklerin ateş aracılığı ile özgürlüğüne kavuşması, Türklerin ateşi kurtarıcı olarak görmelerine sebep olmuştur. Türkler bu kurtuluş gününü ilk baharda kutlamış ve bu kutlu günü anmak için ateş üzerinden atlayarak, eğlenceler düzenlemişlerdir. Ateş kültü Kırgızlara ait Manas Destanı'nda da karşımıza çıkmaktadır. Manas Destanı'nda Manas'ın babası Cakıp Han ateşe bakarak, gelinlerinin gelecekleri hakkında bilgi vermiştir (Gömeç, 2011, 89). Orta Asya Türklerinde fal bakarak gelecek hakkında bilgi vermek yaygındır. Bu durum Manas Destanı'nda ateş aracılığı ile fal bakarak karşımıza çıkmaktadır. Ateş gelecekte haber veren bir aracı olarak kullanılmıştır. Manas Destanı'nda geçen bir başka ateş kültü ile ilgili anlatıda gelinin kayınbabasının evine giderken ateşe ve ocağa duyduğu saygıyı şöyle anlatılmaktadır: Kızlar ve gelin çadıra girdiler. Gelin başını eğerek ocağa hürmet gösterdi (Naskali, 1995, 44). Gelinin çadıra girerken ateşe başını eğmesi, ateşe ve ocağa verilen önemi göstermektedir. Eski Türkler hastalıkların bir ruhu olduğuna inanmaktadır. Aynı zamanda ateşin kötü ruhlardan temizlediği düşüncesine sahiptirler. Bu bağlamda yemeğin ateş ile pişirildikten sonra yenilmesi, yemeğin kötü ruhlardan arıtılıp insan vücuduna girdiği, düşüncesine hâkim olduklarını göstermektedir.

Bazı Türk topluluklarında Umay, ateş ve ocak kültürleriyle birlikte anılmaktadır. Ateş kültü, dişil olarak düşünülmekte ve od ana olarak isimlendirilmektedir. Ateş ve ocak kültürlerinin kadın görünümü oluşu, bu kültürün başka bir kadın görünümü kült olan Umay Ana ile değerlendirilmesine neden olmuştur (Kumartaşlıoğlu, 2012, 121). Kaçların ateş ayininde Umay Ana, ateş ruhu olarak anlatılmaktadır (İnan, 2000, 35). ‘‘ L. P. Potapov’un Umay- Bojestva adlı kitabında ‘‘ kamın ateşe Umay Ana diyerek müracaat ettiğini ve Umay Ana’nın bereket, çocukların ve yaşlıların yaşamına hamilik etmesi dua ettiğini’’ belirtilmektedir. ‘‘ (Bayat, 2007, 72). Umay Ana ve Od Ana’nın bir başka benzer özelliği ise Umay’da Od Ana gibi sudan çekinmektedir (Dilek, 2014, 140, Bayat, 2007, 54, Çoruhlu, 2006, 41). Umay Ana ile Od Ana’nın ayrı kültürler olarak algılandığı Türk toplulukları da bulunmaktadır. Hakas Türkleri bu topluluklardan birisidir. Hakas Türklerine göre ot-ine, Umay’ın ablasıdır. Bu nedenle dualarda ot-ine’ye ‘‘Sen anne Umay’la aynı dilde konuşuyorsun’’ denir. Her iki kültür de çocuklara yardım edip, onları korurlar (Kumartaşlıoğlu, 2012, 121). Aynı şekilde Hakaslarda düzenlenen Umay Tartar (umayı çekmek) ritüelinde, şaman Umay-ine ile Ot-ine’ye ayrı saçları saçarlar (Bayat, 2007, 65). Bu bağlamda Ot Ana ile Umay Ana bugün birbirinden ayrıdır. Ancak her iki kültür de tıpkı ev iyesi ve eşik iyesinde olduğu gibi çocukları, kadınları, yani bütün aile bireylerini ve ev hayatını ilgilendiren ve böylece aile ocağını korumakla yükümlü olan varlıklardır (Kumartaşlıoğlu, 2012, 121). Ateş ruhunun cinsiyeti hususunda boy ve oymakların farklı düşüncelere sahiptirler. Bu durum ateş ayinlerinde okunan dualardan anlaşılmaktadır. Bazı dualarda ‘‘ateş anam’’, ‘‘kayın anam’’,

“melikem” diye hitap edilen ateş ruhu, Yakut yemin törenlerinde ise “büyük babamız ateş” olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülyüz, 2019, 205).

2.ATEŞ KÜLTÜ VE ŞAMANLAR

Şamanlar, ateşe hâkim olduğuna, hastalanan ruhları iyileştirdiğine, vefat eden bireyler ile bağlantı kurduğuna, onların arzularını ve isteklerini yerine getirdiğine, dertlerini ve tasalarını dinlediğine, yer altındaki tanrılar ile yaşayan insanlar arasında aracılık yaptığına inanılan kişilerdir. Bu özellikleri neticesinde çevresindeki insanlara korku ve saygı karışımı bir duygu uyandırır (Gömeç, 2011, 22). Şamanlar, yeteneklerini insanlara karşı cezalandırıcı biçimde kullanabileceklerini düşünülmesinden doğan korku ve yeteneklerinin doğa üstü olmasından dolayı kendilerine saygı duyulmuştur. İnsanlar her dönem kendilerinden üstün olarak gördükleri varlıklara ve nesnelere saygı duyma eğilimi içerisinde olmuştur. Şamanlar da bu sebepler neticesinde insanlar tarafından kutsal olarak görülmüştür. Ayrıca Türk inancının temellerini şamanlar oluşturmaktadır. Türkler için bu kadar önemli olmalarına rağmen, şamanlar hakkında kaynaklarda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu doğrultuda Sibiryâ şamanları hakkında bilgi veren bir efsanelerden edindiğimiz bilgilere göre en kudretli şamanın kadın olduğunu görmekteyiz. Bu kudretli kadın şamana ateşin koruyucusu anlamına gelen utkan/udagan unvanını taşımaktadır (Bayat, 2006, 110). Ateşin koruyuculuğu, şamanların üstlenmesi ateşin kutsallığını ve korunmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Türkler ateşi kötülüklerden koruyucu ve arıtıcı olarak gördüklerinden ateşe karşı saygısızlık yapanları cezalandırmıştır (Kalafat, 1992, 52). Bu sebeple Türkler ateşin su ile söndürülmesini saygısızlık olarak kabul etmiş ve yasak kılmıştır. Ateşe olan saygının ve korunmasını gösteren bir başka örnek ise Kırgızlar da karşımıza çıkmaktadır. Kırgızlar, lamba gazının bitmesini bekler, onu söndürmezlerdi (Kalafat, 1992, 51). Ateşin sönme kararının kendisine bırakılması, bir ruhu olduğuna inanıldığını göstermektedir.

Şamanların, insanları tedavi etmek amacıyla ritüeller gerçekleştirdiği bilinmektedir. Orta Asya da yaşayan şamanlarının hastaları iyileştirmek için kullandıkları tedavi uygulamalarından birisi de Yakutlar, Başkurtlar, Kazaklar ve diğer milletler arasında yaygın olarak kullanılan ateşle tedavi uygulamasıdır. Ateş ile tedavi uygulamasının kullanılmasındaki amaç kuşkusuz ateşin temizleyici özelliği ile ilgi olmalıdır. Şamanlar da ateşin arındırma özelliğini davullarını ateş ile ısıtarak göstermişlerdir. Şamanlarının davullarını ateşte ısıtması ısının kozmik içerikli olduğunu göstermektedir (Bayat, 2006, 110). Ateşin arıtma özelliğini şamanlar dışında insanlarda kullanmışlardır. Örneğin, Kırgızlar vefat eden kişileri yakmayı adet olarak benimsemişlerdir. Ateşin ölümlerin ruhlarını arındırdığını söylerler (Şeşen, 2017, 61). Türkler hastalıkların kötü ruhlardan geldiğine inanmaktadır. Kötü ruhları, vefat eden ya da hastalanan bireylerden uzak tutmak için

ritüeller gerçekleştirmişlerdir. Bu ritüellere örnek verecek olursak; Başkurtlar ve Kazaklar yağlı bir paçavrayı ateşle yakıp hasta olan kişinin çevresinde "alas, alas" diyerek dolaştırırlar. Bunu "alazlama" olarak adlandırırılar. Bu kelime Türkiye Türkçesi'nde "alazlama" şeklinde korunmuştur, ateşte arınma anlamını ifade etmektedir. "Alas" kelimesi Altay şaman ritüellerinde sıklıkla geçer. Yakut oyun şamanları ateşle kötü ruhları kovmak için okudukları dualarda "alias, alias" şeklinde bağırırlar. Yakutça "alias-ta" (alazla) yanan paçavra ile ritüel yaparak kötü ruhları kovmak anlamındadır. Yakutlar bu töreni yapanlar için "oyun aal uotanan aalastır" (şaman kutlu ot-ateş ile alazlıyor) derler (İnan, 1976, Gömeç, 2003). Şamanlar, hastanın yatağının etrafında yaktıkları paçavrayı döndürmekle hastalık ruhunu kovduklarına inanırlar (Bayat, 2006, 117).

Ateşin arıtıcı özelliğinin yanı sıra yok edici özelliği de bulunmaktadır. Yakutların şaman mitolojisine göre ilk şaman, o kadar kudretliymiş ki Tanrıya hesap vermezmiş, buna kızan Tanrı, bu ilk şamanı ateşle yakarak cezalandırmıştır (Bayat, 2006, 157). Şamanların ateş ile cezalandırılmasının yanı sıra güçlü şamanlar diğer şamanlara nazaran olağanüstü birtakım özellikleriyle ön plana çıkarlar. Onların bu olağanüstü güçlerinden, ilk dikkat çeken ateşten etkilenmemeleridir. Ateşten etkilenmediklerini örneklendirecek olursak; Teleütlerden günümüze ulaşan bir efsaneye göre bütün şamanların topluca yakılması emredilir. Bütün şamanlar yanar, yalnızca aralarından bir şaman ateşten yanmaz. Bu şamanın adı, şaman Kıdılbaş'tır. Günümüzde halen etkinliğini sürdüren şamanların Kıdılbaş'ın neslinden geldiğine inanılır. Teleüt şamanları, şamanlık yaparlarken onun ismini anarlar, "Ben, Kam Kıdılbaş'ın neslindenim" derler. Telengitler arasında yaygın olarak anlatılan bir başka efsane de buna benzerdir. Bu efsaneye göre hanın emri üzerine bütün şamanlar ateşe atılır. Bu şamanlar arasından yalnızca Tostogoş ismindeki şaman ateşten etkilenmez. Bu durumun sonucunda Rus kiyazı ona Abıs şaman ismini vererek şamanlık yapması için izin verir (Anohin, 2006, 28). Buna benzer başka bir efsanede Yakutlar arasında anlatılmaktadır. Bu efsanede Mahunay şaman, atları koşmadan hareket ettirebilen bir yeteneğe sahiptir. Irkutların reisi onu denemek amacıyla büyük bir ateş yakıp kamın yakılmasını emreder. Emir yerine getirir, ancak ateş söndüğünde şaman Mahunay külün içinden ayağa kalkar ve yoluna devam eder (Gözelov vd., 1993 ,69; Güngör, 1996, 241). Bu efsanelerden de anlaşılacağı üzere bütün şamanlar ateşten korunma yeteneğine sahip değildir, yalnızca güçlü şamanlar ateşten korunma yeteneğine sahiptir. Ateşten etkilenmeyen şamanlar, koruyuculuğunu üstlenmişlerdir. Bu durum şamanların ateş ile ruhsal bir bağlantı kurduklarını göstermektedir.

Eski Türklerin ruhlara kurban ve nesne sunma ritüelleri gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Bu durum ateş kültüründe de karşımıza çıkmaktadır. Şamanlar, çadır içindeki ateş aracılığı ile ruhlara yiyecek ve içecek sunarlar. Bu sayede diğer alemle bağlantı kurarlar (Baldick, 2011, 86). Şamanların ateş aracılığı ile Tanrılar ile bağlantı kurduklarına ve ateşe yiyecek ve içecek sunduklarına dair Altay

Türklerinde uygulanan “*Ot Takır Mürgüül*” adını verdikleri bir ritüel karşımıza çıkmaktadır. Bu ritüel bahar ve sonbahar mevsimlerinde yılda iki kez kutladıkları törende gerçekleşmektedir. Bu tören sırasında, tören ateşi yakılır ve sonrasında yakılan ateşe süt ve tereyağı dökülüp dualar edilir (Dilek, 2007, 47). Ateşe sunulan süt ve tereyağının aracılığı ile şamanlar Tanrılar ile bağlantı kurarlar. Bu ritüelin uygulanmasındaki amaç mevsimsel geçişlerde süt ve tereyağı gibi hayvansal besinlerin, bereket ve bolluk getireceğine inanılmasıdır.

3. ATEŞ KÜLTÜNÜN GÜNÜMÜZE YANSIMALARI

Geçmişte olduğu gibi ateşin temizleyici özelliği günümüzde de kullanılmaktadır. Suyun kaynatılması, bıçağın ateş ile mikrobunun kırılması gibi birçok ateşin arındırıcı özelliği günümüzde halen kullanılmaya devam etmektedir. Aynı şekilde ateşin koruyucu özelliği kamp ateşlerinde haşereyi ve vahşi hayvanları uzak tutmak içinde kullanılmaktadır. Geçmişte de aynı özelliklere sahip olan ateş, işlevselliği sayesinde günümüzde kutsallığını korumaya devam etmiştir. Günümüz Türkiye’inde ateşin kutsallığı ile ilgili verilere ulaşmak mümkündür. Günümüzde ateşin düğün öncesinde, sırasında ve sonrasında ritüel olarak kullanıldığına dair örnekler mevcuttur. Bu ritüellere örnekler verecek olursak;

Düğün öncesi, Balıkesir/Dursunbey’de kına gecesi günü şu şekilde bir ritüel gerçekleştirilmiştir: Erkek evinden iki erkek ellerinde iki şamdan ve arkalarında mahallenin kadınlarının bulunduğu hâlde kız evine doğru yola çıkarlar. Erkeklerin önlerinde ise elinde çıra ve tepsi bulunan meşaleci gider. Meşalecinin elindeki çıra ile tepsi taşıyan erkeklerin ellerindeki şamdanlarda yanan mumlar, kızın evine gidene kadar sönmez ise evlenen kızla erkeğin mutlu ve mesut olacağına, aksi hâlde saadetlerine engel olacak şeyler ile karşılaşacaklarına inanılır (Bayrı, 1939, 96).

Böyle bir inanca sahip olunmasının altında yatan düşünce kuşkusuz ateşin koruyuculuğu ile ilgilidir. Kötü düşüncelerin ve olumsuz olayların ateş sayesinde gelin ve damattan uzak duracağına ve ateşin mutluluk getireceğine inanılmış olmalıdır. Düğün sırasında ise “meydan ateşi” adı altında ateş yakılarak etrafında eğlencelerin tertip edildiği, gelin ve damadın bu ateş etrafında dans ederek şarkılar söylediği, gecenin karanlığını aydınlattığı ve insanları etrafında birleştirerek bir eğlence ortamı oluşturduğu bilinmektedir. Genel olarak meydan ateşi uygulaması köy düğünlerinde tercih edilmektedir. Yalnız günümüzde düğünlerin köy meydanlarından ya da avlularından düğün salonlarına taşındığı düşünüldüğünde ve geceyi aydınlatmak için ateşin yerine elektrikli lambaların geçtiği gerçeği görüldüğünde eskiden düğün törenleri için yakılan meydan ateşlerinin amacının düğünlere renk katmak olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat günümüzde düğünler salonlarda gerçekleşse bile, ateşin eski etkileyici havası kullanılmaya çalışılmakta ve meşalelerle ya da mumlarla gösteriler

düzenlenmekte, bu durumda eskinin düğünlerinde yakılan işlevsel meydan ateşi, günümüzde estetik bir mahiyet kazandığını göstermektedir. Düğün sonrasında ise ateş ile yapılan ritüellere örnek verecek olursak; kötü ruhların gerdek odasının dışında bırakılması, özel bir mekân olan gerdek odasına girmemesi için damadın, ateş üzerinden geçirilmesine yönelik Kayseri’de bir âdetle karşılaşyoruz. Kayseri’ye bağlı Tomarza ve Hazarşah’ta “damat ateşi” denilen bir adet uygulanmaktadır. Damat, önce yatsı namazına gider. Yatsı namazından sonra damat, arkadaşları, akrabaları ve imamla beraber eve döner. Bu sırada “*gilamada*” denilen bağ çubuklarından bir buket alınarak, kapı önünde, imamın ettiği duadan sonra yakılır. Damat bu ateş üzerinden atlayıp gerdek odasına öyle girer (Bekki, 2007, 5). Böylelikle kötü ruhların damat ile gerdek odasına girmesi, gelin ve damadın mutluluğunun daim olması dünya evine getirilecek çocuğun bu kötü ruhlardan uzak olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Damatların yanı sıra gelinlerin de ateş ile ilgili ritüelleri bulunmaktadır. Bu ritüele örnek verecek olursak, karşımıza Kars ve çevresinde evlenen gelinlerin uyguladığı bir ritüel çıkmaktadır. Bu ritüel şu şekildedir;

Eve ilk defa giren gelin eve girdiğinde ocağa doğru bakarsa kaynanasının öleceğine inanılır. Bu gerçekleşmez de gelin ocakta süt kaynatır ve süt taşıp ateşe dökülürse kaynanaları gelinlerine üzülmemeleri gerektiğini söyler. Çünkü sütün dökülen kısmının meleklerin hakkı olduğuna inanılır. Bu durum bize ocak ve ateş kültürünün melekler ile değiştiğini göstermektedir. Aynı şekilde, Kars ve çevresinde ocakta yemek pişirmeden önce ateşi saçı olarak tuz ve şeker atılması gerektiği inancı günümüzde halen yaşamaktadır (Kalafat, 1990, 53).

Ateş atılan tuz ve şeker ateşi arındırmak amacıyla yapılmış olmalıdır. Eski Türk inanç sisteminde var olan ateşe saçı saçma ritüeli günümüz Tunceli yöresinde de karşımıza çıkmaktadır; Heftemal, Hızır ve Gağand gibi dini önem taşıyan günlerde, ziyaret sırasında yakılan çıra ve ateşlere getirilen lokmalardan bir parça atılması adeti vardır. Bu ritüelde lokma, ölenlerin adları söylenerek ateşe atılır (Gültekin, 2019, 208).

Türk kültüründe, hastalanan ya da vefat eden kişiler için ateşle ilgili bazı ritüeller gerçekleştirirler, bu ritüellere farklı isimlendirmeler uygulanmıştır. Başkurtlar ve Kazaklar kızgın demirle dağlama uygulamasına “alazlama” olarak isimlendirmişlerdir. (Beydili, 2005, 36). Anadolu Türklerinde ise “alazlama” kelimesi yerine “tütsüleme” kelimesi tercih edilmiştir. Tütsüleme işleminde ise yağlı paçavra yerine çeşitli bitki veya otlar ateş ile tutuşturursak hastanın bunların dumanıyla iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Tütsü işlemi hastanın başında yakılan maddelerin hastanın solunması ile gerçekleşir. Tütsüleme işlemine örnek verecek olursak; Gaziantep’te ateşe atılan kâğıt ve paçavralar ile bazı hastalara tütsü yapıldığı görülmektedir (Kalafat, 1990, 52). Burada da ateşin arındırıcı özelliğinin ve kötülüklerden koruyucu unsuru olduğu inancı varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Hastalanan kişiler de uygulandığı kadar vefat eden kişilerde de tütsüleme işlemi

uygulanmaktadır. Vefat eden kişilere uygulanan tütsüme işlemi Mersin Tahtacılarında karşımıza çıkmaktadır. Mersin’de vefat eden kişinin üzerinde, etrafında ve evin bütün odalarında üzerlik otundan yapılan tütsü dolaştırılır. Bu uygulamanın amacı Azrail’i kovmaktır (Selçuk, 2004, 121). Bu bağlamda tütsü işlemi ile ölümün hastadan uzaklaşacağına, dolayısıyla hastanın kötü ruhlardan arınacağına inanılmıştır. Aynı şekilde Erzurum’da vefat durumlarından sonra vefat eden kişinin bulunduğu odaya şeytanın girmemesi için tütsü yakılır (Sezen, 1993, 112). Vefat eden kişi yıkanırken tütsü yakılması uygulaması da Balıkesir, Selimağa köyünde karşımıza çıkmaktadır (Yonga, 2007, 36). Vefat sonrasında tütsüleme işlemi uygulanmasında, vefat eden kişinin diğer dünyaya temiz gitmesi amaçlanmıştır. Anadolu’da vefat eden, hastalanan kişilerin yanı sıra tütsüleme işlemi daha çok nazara uğradığı varsayılan kişilere uygulanır. Bu ritüel için de genel olarak üzerlik tütsüsü tercih edilir. Bunun yanında, üzerlik otuna ek olarak başka nesnelere ateşe verilerek tütsü uygulanmaktadır (Kumartaşlıoğlu, 2012, 263). Nazar değmesine uğradığı düşünülen şahıs için ateşe tuz atılır, yedi kez tekrarlanan bu olayda gözü o kişiye değenlerin isimleri sayılır ve yedincisinde tüm kötü gözlerin ortadan kalktığına inanılır (Kalafat, 1990, 53). Nazarın ateş aracılığı ile ortadan kalkacağına düşünülmesi, ateşin kötü düşüncelerden uzaklaştırdığını ve insanı huzura kavuşturacağına inanılmasından gelmektedir. Eski Türklerin kötü ruhlardan arındırmak için ateşi kullanması ile bu durum benzerlik göstermektedir.

Eski Türklerin ateş kültüne bağlı olarak Türkiye’de ortaya çıkan inançlardan en yaygın olanı ve herkes tarafından bilineni nevruz ateşi ve bu ateşin üzerinden atlamadır. Türkiye’de gerçekleştiren birçok nevruz kutlamasında resmi veya gayri resmi kutlamalarda ateş yakılması ve üzerinden atlanması nevruz törenlerinin temellerini oluşturur (Bekki, 2007, 5). Bu tören, eski Türklerin demir dağı erittikten sonra her yıl yapılan kutlamalarının günümüzde halen devam ettirdiği ve bu kutlu günün Türkler için önemini göstermektedir. Türklerin ateş üzerinden atlamasıyla ilgili örnek verecek olursak, nevruzda yapılan uygulamanın aynısı Isparta Yalvaç’ta “hasır yakma” adında bir törenle karşımıza çıkmaktadır. Eski Türk inançlarıyla İslam inançlarının kaynaştığı gelenek şöyledir:

Müslümanlar tarafından kutsal olarak kabul edilen üç aylar (Recep, Şaban, Ramazan)’ın girişinde, evlerden eskimiş hasırlar 13 ve 14 yaşlarındaki çocuklar tarafından, mahallenin yüksekçe bir yerine getirilir. Bağ ve bahçeler aranarak kurumuş bir kavak bulunur ve tören alanına bir çukur kazılarak dikilir. Evlerden getirilen hasırlar bu kuru kavak ağacının dallarına asılır. Daha sonra hasırlar ve ağaç ateşe verilir. Çocuklar bu ateş çevresinde sıra ile dönerler. Bağrısmalar, çağrısmalar dumanlar eşliğinde göklere yükselir. Töreni izlemeye gelen kadınlar dua ederler, eski günlere tekrar kavuşmak için dilek tutarlar. Ateş, üzerinden atlanabilecek bir seviyeye geldiğinde sırası ile büyükler ve küçükler ateş üzerinden atlarlar. Ateş üzerinden atlayan kişi ne kadar çok yüksekçe atlarsa o kişinin günahlardan o kadar çok temizleneceğine, kötü ruhlardan o kadar

çok arınacağına ve dolayısıyla sırat köprüsünden de o nispette daha rahat geçeceğine dair bir inanış hâkimdir (Tütüncü, 1978, 8209).

Bu durum bize eski Türklerdeki ateşin arındırıcı özelliğinin günümüzde de halen halk arasında devam ettiğini göstermektedir. Buna benzer başka bir kaynaşma köy seyirlik oyunlarında da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Zonguldak'ta oynanan Gâvur Oyunu kısaca şöyledir: Goven (keven) olarak isimlendirilen ateşe dayanıklı bir çeşit ot, çalı çırpı ve çam dalları yığınlarından oluşan, büyük bir ateşin, gök yüzüne yükselen alevleri üstünden sıra ile atlanarak şunlar söylenirdi:

“Gâvura Allah gâvura (gâvuru)

Allah devire

Gâvurun gızılığı banğa

Benim sarılığım onğa

İğnem gözüne şualdızım dizine

Yetmiş yıl bitmesin gözünün, dizinin ağrısı...” (Ataman, 1987, 45).

Daha sonrasında davul ve zurnanın çaldığı bir oyun havası ile ateşin etrafında el ele tutularak halka biçiminde dönülür. Bu tekerlemede geçen “kızılık: kanlı canlı, sağlıklı oluş”, “sarılık: kansızlık, hasta oluş” anlamına gelmektedir. Bu oyunu oynayanlar, ateş üzerinden atlayarak rahatsızlıklarını, hastalıklarını gâvura geçirdiğine inanmaktalar. Gâvur oyununun ortaya çıkmasında ateşin hastalıklardan arındırıcı niteliği etkili olmuştur diyebiliriz. (Ataman, 1987, 47).

Yukarıda bahsi geçen tekerlemenin bir başka benzeri Balıkesir’de nevruz ateşi üzerinden atlanırken karşımıza çıkmaktadır:

“Gâvur gâvur gâvura

Gâvur harman savura

Gâvur benden aşağı

Kıçına maymun takıla (Çay, 1991, 196.).

Ateş, Türkler tarafından kutsal olarak görülmüş ve saygı duymuştur. Türkiye’nin Diyarbakır ilinde ateş su ile söndürülmez (Kalafat, 1992, 52). Ateşi su ile söndürenler hoş karşılanmazlar. Türkler, ateşe yapılan saygısızlıkları cezalandırılmıştır. Birinin ocağına sövmek, gizlice ocağını pisletmek büyük bir suç sayılmıştır. Bu tarz bir davranışta bulunana düşman gözüyle bakılır. Bu gibi davranışlar o kadar çok ciddiye alınır ki cezası ölüme ile sonuçlanan kavgalara sebebiyet verir. Geleneklerine, eski Türk inançlarına bağlı köylerde bir kişinin ocağına öç almak için küçük tuvaletini

yapanın öldürüldüğü bile olmuştur. Bir evin erkeğine en ağır saygısızlıklardan biri de senin ocağına işeyeyim demektir (Bekki, 2007, 5). Ateşe olan saygının bu denli yüksek olması, şüphesiz Türklerin Orta Asya'dan Anadolu ya taşıdıkları eski Türk inançlarının ve İslam inancının kaynaşmasının neticesidir. Ateşin koruyuculuğunun yanı sıra korunması gerektiği düşüncesi, günümüz Türk toplulukları tarafından devam ettirmektedir.

Türkiye'de önemli şahsiyetlere ait türbe, anıt gibi yapıların camlarına mum aracılığı ile ateş yakılıp dilekler tutulduğu görülmektedir. Bu durum ateşten medet umma geleneğinin ve kötü ruhları uzaklaştırdığı düşüncesinin devam ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde Türkiye'de önemli tarikatlardan olan Ahiler, Bektaşiler ve Mevlevilerde ateş ve ateşin yandığı ocak kutsal sayılmaktadır. Bütün bu inançların temelinde eski Türklerin, ateşin kutsal olarak gördüğü dönemlerin izleri vardır.

Bir evin yangınla yerle bir olması, bir kişinin başına büyük bir kötülük gelmesi, halk arasında, ocağı sönmek deyimiyle dile getirilmiştir (Eyüboğlu, 1987, 83). Bu ve buna benzer birçok ateş ile ilgili atasözü bulunmaktadır. Bu atasözlerine örnekler verilecek olursa;

“Ateş ateşle söndürülemez.

Ateş avuçlanmaz.

Ateş demekle ağız yanmaz.

Ateş dumansız olmaz.

Ateş düştüğü yeri yakar.

Ateş olsa girmi kadar yer yakar.

Ateşe düşünce göz yummak olmaz.

Ateşi külde saklarlar.

Ateşin dostluğu olmaz.

Ateşin oğlu kül olur.

Ateşle oyun olmaz.

Ateşle su bir arada durmaz.

Ateşten korkan tütünden sakınır.” (Eyüboğlu, 1987 ,86).

Bahsi geçen atasözleri dikkate alındığında, ateşin olumlu yönü olduğu kadar olumsuz yönlerinin de olduğunun, olumsuz yönlerine de dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

SONUÇ

Dört temel elementten birisi olan ateş, en eski çağlardan itibaren her medeniyet ve inanış sistemi içinde kutsal olma vasfını her daim taşıyan bir kültürdür. Ancak eski Türk inançlarına göre ateş Tanrı değil, Tanrı'nın bilgisi ve kudretiyle yaratılmış, insana talim ettirilmiş, kişilik ve ruh sahibi canlı bir varlıktır. İlk ateş, göklerde yaşayan Tanrı tarafından ailenin simgesi haline gelen ocağa yerleştirilmek üzere Ata'ya öğretilmiştir. Türk kültüründe ekmek ve su gibi bir nimet olarak kabul edilen ateşe kötü davranmak, kirletmek ve hakaret etmek kesin olarak yasaklanmıştır.

Günlük hayatın vazgeçilmez öğelerinden biri olan ve sıradan işlerin halledilmesinde kullanılan ateşin aksine kutsal törenlerde kullanılan ateşi tutuşturmanın belli bir amacı ve şekli vardır. Bu bağlamda ateşin Tanrı tarafından yaratılış şekli de Türklerin inanç sisteminde önem kazanmıştır. Ülgen'in ateşi iki taş ile tutuşturması ancak çakmak taşıyla tutuşan ateşin kutsal sayılmasına neden olmuş, ateşin tutuşmasındaki ana malzemelerden biri olmasına bağlı olarak ağaç da ateş faktörü olarak önem elde etmiştir.

Gök Tanrı inancı etrafında gelişen eski Türk kültüründe gökten gelen bir armağan olarak kabul edilen ruhani ateşle ilişki içerisinde olan şamanlar ve demirciler de ateş kültürü içerisinde ayrıcalık sahibi olmuşlardır. Ateşi kontrol etme yeteneğine sahip olan bu kişiler yine ruhani ateş marifetiyle meydana gelebilecek hayat, ölüm ve fal bakma yetisi olan; büyü yapmaya muktedir kabul edilmişlerdir. Şaman ve demircilerin erginlenme törenleri, ateşi kontrol edebilme gücünde ve yetkisinde olduklarını gösteren, farklı nitelikteki ateş ile bağlantı ayinlerinden meydana gelmekteydi. Ayrıca ateş, arıttıcı özelliğine sahiptir. Ateşin kötü ruhları kovduğuna inanmışlardır. Bu bağlamda hastalıkların, kötü ruhlar aracılığı ile geldiğine inanan Türkler kötü ruhlardan kurtulmak için ateşi arındırıcı olarak kullanmışlardır. Böylece Türkler ritüellerinde ateşe sıklıkla yer vermişlerdir.

Günümüzde ateş kültürü, İslam öncesi Türk kültüründe bulunan ateş inanışlarının daha sonraki dönemlere yansıyan biçimleri olarak görülmüştür. Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra ateş Müslüman Türk toplumunun manevi yaşamında etkisini devam ettirmiştir. Yalnız ateş inanışının eski yapılarını ve fonksiyonlarını koruyarak yaşadığını söylemek zordur. Çünkü ateş kültürü çoğunluğunu, eski fonksiyonlarını unutulmuş yeni dinin içerisine saklanarak yaşama gücünü korumuştur. Eski Türklerde yapılan ritüeller günümüzde adet olarak devam etmiş ve eğlence karakteri kazanmıştır.

KAYNAKÇA

- Anohin, A.V. (2006). Altay Şamanlığına Ait Materyaller. (Rusça'dan Çevirenler: Zekeriya Karadavut-Jannet Meyermanova). Konya: Kömen Yayınları.
- ATAMAN, Sadi Yaver, (1987), "Folklor Araştırmaları Açısından Halk Oyunlarımıza Genel Bir Bakış ve Ateş Kültü ile İlgili Oyunlar", III. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, II. Cilt Halk Müziği, Oyun Tiyatro, Eğlence, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 39-47.
- Bayat, F. (2006). Ana Hatlarıyla Türk Şamanlığı. İstanbul: Ötüken Yay.
- Bayat, F. (2007). Türk Mitolojik Sistemi (Kutsal Dişi-Mitolojik Ana, Umay Paradigmasında İlkel Mitolojik Kategoriler-İyeler ve Demonoloji). II. Cilt. İstanbul Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Baldick, J. (2011). Hayvan ve Şaman Orta Asya'nın Antik Dinleri. Çev. Nevin Şahin. İstanbul: Hil Yay.
- Bayrı, M. (1939). Halk Adetleri ve İnanmaları. İstanbul: Eminönü Halkevi Dil, Tarih ve Edebiyat Şubesi Neşriyatı.
- Bekki, S. (2007). Ateş Etrafında Oluşan Halk İnanışları ve Nevruz Ateşi. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırmaları Dergisi, Sayı 41, s. 249-254.
- Beydili, C. (2005). Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük. (Çeviren: Eren Ercan). Ankara: Yurt Kitap-Yayın.
- ÇAY, Abdülhalûk M., (1991), Türk Ergenekon Bayramı Nevruz, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 4. bs., Ankara.
- Çoruhlu, Y. (2006). Türk Mitolojisinin Ana hatları. İstanbul: Kabalcı Yay.
- Dilek, İ. (2007). Sibiryâ Türklerinde Ateşle İlgili İnançlar, Törenler ve Bazı Efsaneler. Bilig. 43, 33-54.
- Dilek, İ. (2014). Resimli Türk Mitoloji sözlüğü Altay/Yakut. Ankara: Grafiker.
- Eliade, M. (1999). Şamanizm İlkel Esrime Teknikleri. (Çeviren: İsmet Birkan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Ergin, M. (2009). Orhun Abideleri. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Esin, E. (1978). İslamiyetten Önceki Türk Kültür Tarihi ve İslama Giriş (Türk Kültürü El-Kitabı, II, Cilt I/b'den Ayrı Basım). İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Esin, E. (2001). Türk Kozmolojisine Giriş. İstanbul: Kabalcı Yay.
- Eyüboğlu İsmet Z. (1987). Türk Kozmolojisine Giriş. İstanbul: Geçit Kitabevi.

- Gökalp, Z. (1991). Türk Kozmolojisine Giriş. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Gömeç, S. (2003). Eski Türk İnancı Üzerine Bir Özet. Tarih Araştırmaları Dergisi, Sayı 33, Cilt XXII 22, s. 79-104.
- Gömeç, S. (2009). Türk Destanlarına Giriş. Ankara: Akçağ Yay.
- Gömeç, S. (2011). Şamanizm ve Eski Türk Dini. Ankara: Berikan Yay.
- Güngör, H. (1996). Türk Alevî-Bektaşî İnanışlarında Şamanlığın İzleri. Erdem Türklerde Hoşgörü Özel Sayısı-1. 8 (22), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 237-250.
- Gültekin, A. K., “Dersimli Alevilerde “Khal Gağan” Ritüelleri”, Dersim Üç Dağ İçinde, Ed. Serhat Halis, Notabene Yayınları, İstanbul, 2019, s. 207-208.
- Gülyüz, B. G., (2019). İslam Öncesi Türk Kültüründe Ateş ve Ateşe Hükmedenler (Maddi Kültür İzleri Işığında). Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 11, s. 201-223.
- Gözelov, F.- Memmedov, C. (Tercüme ve Tertib Edenler). (1993). Şaman Efsaneleri ve Söylemeleri. Bakı: Yazıçı.
- İnan, A. (1976). Eski Türk Dini Tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İnan, A. (2000). Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar. Ankara: TTK.
- Kafesoğlu, İ. (1980). Eski Türk Dini. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kalafat, Y. (1992). Eski Türk İnançlarının Kars Yöresindeki İzleri. IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri IV. Cilt Gelenek, Görenek ve İnançlar. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları, 149-169.
- Kalafat, Y. (2008). Türk Kültürlü Halklarda Halk İnançları Dedem Korkut Aşağı Eller. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kumartaşlıoğlu S. (2012). Türk Kültüründe Ateş ve Ocak Kültü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Lin, G. (2000). Göktürklerde Gelenekler ve Dini İnançlar. (Çeviren: Eyüp Sarıtaş). Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, Sayı 4, s.361-374.
- Mangaltepe, İ. (2009). Bizans Kaynaklarında Türkler, İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yay.
- Naskali, E. G. (1995). Manas -Wilhelm Radloff Varyantı, Ankara: Türksöy Yay.
- Ögel, B. (2003). İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Selçuk, A. (2004). Tahtacılar Ölüm Fenomeni. Halkbilimi Araştırmaları 3. Kitap. İstanbul: E Yayınları, 119-139.

Sezen, L. (1993). Erzurum Şehir Folkloru. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.

Sümer, F. (1984). Eski Türklerde Şehircilik. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay.

Şeşen, R. (2017). İbn Fadlan Seyahatnamesi. İstanbul: Yeditepe Yay.

Tütüncü, A.Türabi. (1978). Yalvaç'ta Ateşle İlgili Tören ve İnanışlar. Türk Folklor Araştırmaları. 29 (342), 8207-8209.

Yonga, İ. (2007). Selimağa Folkloru. Ahi Evran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Araştırma Projesi. Kırşehir.

Togan, Z. V. (1982). Oğuz Destanı: Reşideddin Oğuznamesi, Tercüme ve Tahlili, İstanbul, s. 17-78.



Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) Yönelik Tutumları

Science Teachers' Attitudes toward Education Informatics Network (EIN)

Tuba Doğan¹, Semra Benzer²

Makale Geçmişi ÖZ

Article History

Alındı/Received:

28/01/2023

Kabul edildi/Accepted:

19/10/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yönteminden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 172 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve "Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın elde edilen verilerin analizinde verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Mann-Whitney U testi ve Kruskal - Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenliklerine göre EBA tutum ölçeği genel puanında ve alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, daha büyük çalışma grupları ile farklı değişkenlere göre ve nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek daha kapsamlı çalışmalar yapılması düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: EBA, fen bilimleri, öğretmen, tutum.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Doğan, T. & Benzer, S. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) yönelik tutumları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 303-315. doi:10.48174/buaad.1243717

Summary

National informatics projects such as E-Government and FATİH project have an important place in order for our country to become productive in the digitalized world and to use technology correctly and effectively (Çubukçu & Bayzan, 2013). In the educational environment, technological tools such as interactive whiteboards and the internet are used in our schools. The teaching of lessons with interactive whiteboards in schools has increased with the FATİH project (Yıldızay & Çetin, 2018). Another education platform that offers digital content is the Education Informatics Network (EIN, in Turkish, Eğitim Bilişim Ağı [EBA]) platform. After the detection of the first cases in Turkey, face-to-face education was interrupted and education began to be continued as distance education. With the beginning of the distance education period, education services were started to be provided to students through 3 different channels or the EBA platform in cooperation with TRT. With the arrangements made, it is aimed to carry out the process efficiently by following the lesson programs of the students studying at different education levels on the EBA platform, and to enable the teachers and students to attend the lessons online with the live lessons created by the teachers on the EBA platform (Ministry of National Education [MoNE], 2020).

The aim of the study is to determine the attitudes of science teachers towards the use of EBA. In our age, technology is advancing rapidly. In this age, it is thought that our teachers should have knowledge about the use of digital tools and transfer this knowledge to their students. Therefore, it becomes necessary to determine the attitudes of science teachers towards the use of EBA. In the curriculum of developed and developing countries, it is aimed to

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, tubadogan093@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9891-3195

² Prof Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi, sbenzer@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8548-8994

train people who can easily adapt to technology, create new technological products and knowledge, and use these technologies in the desired way.

In the research, the method of survey the relationship between the attitudes of science teachers towards the EBA from the quantitative research method was used. Descriptive studies are studies that describe a given situation as precisely and carefully as possible (Büyüköztürk et al., 2020).

The sample of the research consists of science teachers working in the secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Southeastern Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. Science teachers working in these schools were tried to be reached and 172 teachers were volunteered to participate in the study. Participants participating in the study were determined by simple random sampling from the random sampling method. The simple random sampling method is defined as the method in which the selected ones will be sampled by giving the same chance probability to each sampling unit (Büyüköztürk et al., 2020).

It was determined that 60.5% of the science teachers participating in the research were women and 39.5% were men; 38.4% of them were in the 21-30 age range, 39.5% were in the 31-40 age range, 16.9% were in the 41-50 age range and 5.2% were 51 and over; It was determined that 87.2% of them were undergraduate and 12.8% were graduates. It was determined that 57.6% of the teachers had 1-10 years, 26.7% had 11-20 years, 15.7% had 21-26 years of service and more.

There are questions about gender, age, education level and years of service of science teachers in the personal information form. The "Education Informatics Network Attitude Scale" developed by Uğurlu and Gürsoy (2018) was used in the study. As a data collection tool, the "Education Informatics Network Attitude Scale" was applied as an online questionnaire.

In the results of the study, the researchers investigated the attitudes of science teachers towards EBA based on their age. The results indicated that there was no significant difference in the attitudes of science teachers towards EBA and its sub-dimensions, specifically the "Necessity of EBA" and "Applicability of EBA," across different age groups. When the attitudes of science teachers towards EBA are examined according to the variable of educational status, there is no statistically significant difference between the groups in the scores of attitude scores towards EBA and its sub-dimensions "Necessity of EBA" and "Applicability of EBA". In the study, when the attitudes of science teachers towards EBA were examined according to the variable of years of service, it was concluded that there was no statistically significant difference between the groups in the scores of attitudes towards EBA and its sub-dimensions "Necessity of EBA" and "Applicability of EBA".

In line with the results obtained in the research, it can be considered to carry out more comprehensive studies with larger study groups, according to different variables and supported by qualitative research methods.

Keywords: EBA, science, teacher, attitude.

Giriş

Dijital teknolojik araçlarla bilgiye hızlı bir şekilde istenilen zaman ve yerde erişim imkânı sağlanabilmektedir. İnternet iletişim ağı, dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bilgiye kolaylıkla ulaşabilmeyi ve kişiler arası bilgi paylaşımının kolay bir hale gelmesini sağlamaktadır (Çubukçu & Bayzan, 2013). Günümüzde internet politika, sosyal, eğitim, eğlence, ticaret ve iletişim gibi alanlarda kişileri ilgilendiren bir kullanıma ulaşmıştır (Akkoyunlu & Soylu, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler ile eğitimde kullanılan dijital teknolojik araçlar gittikçe farklılaşmaktadır (Parlak, 2017).

Bu çağda öğretmenlerin dijital araç gereçleri kullanımına yönelik bilgi sahibi olmaları ve bu bildiklerini öğrencilerine aktarmaları gerektiği düşünülmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler öğretim programlarında teknolojiye kolay bir biçimde adapte olabilen, yeni teknolojik ürün ve bilgi meydana getirebilen ve bu teknolojileri istenilen biçimde kullanabilen kişilerin yetişmesini hedeflemektedir (Şad & Arıbaş, 2010). Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetinde teknolojiyi istenilir seviyede kullanabilmeleri için kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerekir (Bacanak vd.,

2003). Öğretmenlerin teknoloji okuryazar bireyler yetiştirebilmeleri için teknolojiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Günlük hayatta televizyon, tablet, bilgisayar, radyo, internet, telefon, gazete ve dergi gibi iletişim araçları iletişimde önemli bir yer tutmaktadır. Medya kavramının bir parçası olan televizyonun görsel ve işitsel olması sebebiyle daha çok kişiye ulaşmasıyla güçlü bir iletişim aracı olarak görülmektedir (Önal, 2007).

Eğitim teknolojilerini kullanımı konusunda öğretmenler bilgi sahibi olabilmeli ve eğitim ve öğretim ortamında kullanabilmelidir. Eğitim alanında teknolojinin kullanılması öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını ve kalıcı öğrenmelerini sağlar. 1951 senesinde Türkiye’de kurulan Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) görsel ve işitsel eğitim araçlarının çoğaltılmasını sağlamaktadır (YEĞİTEK [Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü], 2021). Bu kurumun kurulması eğitim sürecinde teknolojinin etkin olarak kullanılması yönünden deneyim sağlayan bir gelişme olarak görülebilir (Bozkurt, 2017).

Ülkemizin dijitalleşen dünyada üretken hale dönüşebilmesi, teknolojiyi doğru ve etkin kullanabilmesi için E-Devlet ve Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi gibi milli bilişim projeleri önemli bir yer teşkil etmektedir (Çubukçu & Bayzan, 2013). Eğitim öğretim ortamında okullarda etkileşimli tahta ve internet gibi teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Okullarda etkileşimli tahtayla derslerin işlenmesi, FATİH projesiyle birlikte bir artış göstermektedir (Yıldızay & Çetin, 2018). Dijital içerik sunan bir diğer eğitim platformu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformudur. EBA platformu eğitimde teknoloji kullanımını faydalı duruma getirebilecek uygulamaları katılımcılara sunmakta, ülkemizde ve yurt dışında geliştirilen bu platform eğitimde gereksinim duyulan elektronik eğitim içeriğini karşılayabilmek hedefiyle devamlı kendini geliştirerek içerik sağlamaktadır (Çakmak & Taşkıran, 2017).

EBA içerisinde mesleki gelişim içerikleri ve müfredata uygun ders içerikleri yer almaktadır (FATİH, 2021). EBA platformu öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri, eğitsel içeriklerin yer aldığı bir platform olarak bilinmektedir (Aktay & Keskin, 2016). EBA platformunda eğitim amaçlı kullanılabilen 40.000’nin üstünde eğitsel içerik ve 1.700’den fazla ders bulunmaktadır (FATİH, 2021). EBA platformu eğitimde fırsat eşitliği sağladığı, internet ve bilgisayar olan herkesin yararlanabileceği bir uygulamadır (Saklan & Ünal, 2019). EBA sitesine “www.eba.gov.tr” adresinden erişim sağlanabilmektedir. EBA platformu bazı özel bölümlere öğretmen, öğrenci ve velilerin giriş yapmasına imkân vermektedir. EBA portalını kullanan öğretmen ve öğrenciler, EBA platformunda etkileşim halinde olabilmekte ve kendi sayfalarında birbirleriyle mesajlaşabilmekte, tartışma, oylama ve ileti paylaşabilmektedirler (FATİH, 2021).

Güvendi (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin EBA sitesini kullanım sıklıklarını; Tutar (2015), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin EBA’yı kullanım durumlarını, EBA’ya yönelik

görüşlerini; Kurtdede Fidan ve diğerleri (2016) EBA platformu kullanımı hakkında sınıf öğretmenin görüşlerini; Çakmak ve Taşkiran (2017), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin EBA sitesinin kullanımı hakkındaki görüşlerini; Kartal (2017) EBA ile ilgili kullanım durumlarını; Öçal ve Şimşek (2017), yaptıkları çalışmada Matematik öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ve FATİH projesine yönelik görüşlerini; Kuloğlu (2018) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin EBA'yı kullanma sıklıklarını; Uğurlu ve Gürsoy (2018), öğretmenlerin EBA platformunu kullanımıyla ilgili tutumlarını; Saklan ve Ünal (2019), Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA eğitim platformunu diğer eğitim platformları ile karşılaştırmasını; Kuyubaşoğlu ve Kılıç (2019) ortaokul öğretmenlerin EBA platformunu kullanım düzeylerini; Varışoğlu (2019) öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarını; Aztekin (2020) ve öğretmenlerin EBA tutum ve EBA farkındalık düzeylerini; Şireci (2021), çalışmasında farklı branşlarda görev yapan 285 öğretmenin EBA tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmalar yapmışlardır.

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA kullanımına yönelik tutumlarının demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı) göre incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin EBA kullanımına yönelik görüşlerinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumlarını incelemek için nicel araştırma yönteminden tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma yöntemi, veri toplamayı hedefleyerek bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için kullanılan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu amaçla, gerekli izinler alınarak, fen bilimleri öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ölçekler uygulanmıştır.

Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.07.2021 tarihli ve E-77082166-302.08.01-180171 numaralı yazısıyla 2021-886 Araştırma Kod No ile etik izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmış ve çalışmaya gönüllü olarak 172 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılar seçkisiz örnekleme yönteminden basit seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi her bir örnekleme birimine aynı şans ihtimali verilerek seçilenlerin

örnekleme alınacağı yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	104	60,5
	Erkek	68	39,5
Yaş	21-30	66	38,4
	31-40	68	39,5
	41-50	29	16,9
	51 ve üzeri	9	5,2
Eğitim durumu	Lisans	150	87,2
	Lisansüstü	22	12,8
Hizmet Yılı	1-10	99	57,6
	11-20	46	26,7
	21- 26 ve üzeri	27	15,7
Toplam		172	100

Tablo1’e göre araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerin % 60,5’inin kadın ve % 39,5’inin erkeklerden oluştuğu; % 38,4’ünün 21-30 yaş aralığında, % 39,5’inin 31-40 yaş aralığında, % 16,9’un 41-50 yaş aralığında ve % 5,2’sinin 51 ve yaş üzerinde olduğu; % 87,2’sinin lisans, %12,8’i lisans üstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 57,6’sinin 1-10 yıl, % 26,7’sinin 11-20 yıl, % 15,7’sinin 21-26 ve üzeri hizmet yılına sahip oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi ve Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği” Google Form üzerinden <https://forms.gle/HPskCu9vUt3qFuee8> adresli online olarak uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda fen bilimleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet yılı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin EBA kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Uğurlu ve Gürsoy (2018) tarafından geliştirilen, iki faktörden oluşan “Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “EBA’nın gerekliliği” ve “EBA’nın uygulanabilirliği” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin genelinde Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri 0,950 olarak bulunmuştur. Ölçek

30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi (5) “Kesinlikle Katılıyorum”, (4) “Katılıyorum”, (3) “Kısmen Katılıyorum”, (2) “Katılmıyorum” ve (1) “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde cevaplar içermekte olup olumsuz maddeler ise ters olacak şekilde derecelendirilmiştir. EBA Tutum Ölçeğinde yer alan maddelerden 3, 6, 11, 14, 18, 22, 24 ve 29 numaralı maddeleri ters olarak kodlanmıştır. Kullanılan Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeğinden alınabilecek en az 30 puan, en yüksek 150 puandır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılmıştır. Tablo 2’de araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutların normallik test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2

EBA Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
EBA'nın gerekliliği	,086	172	,003
EBA'nın uygulanabilirliği	,110	172	,000
EBA Tutum Ölçeği	,087	172	,003

Tablo 2’de araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu normal dağılım göstermediği son tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu veriler normal dağılım göstermediği için araştırmada parametrik olmayan testlerden ikiden fazla grup arasındaki farklılıkları belirleyebilmek için, Kruskal- Wallis testi, iki grup arasındaki farklılıkları belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin EBA Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve EBA tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin EBA Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek/Boyut	N	\bar{X}	SS
EBA'nın gerekliliği	172	3,83	,616
EBA'nın uygulanabilirliği	172	3,90	,677
EBA tutum ölçeği	172	3,84	,615

Tablo 3 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puan $\bar{X} = 3,84$, EBA'nın gerekliliği alt boyutu ortalama puanı $\bar{X} = 3,83$, EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutu ortalama puanı ise $\bar{X} = 3,90$ olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumların iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

EBA Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre EBA Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
EBA'nın gerekliliği	Kadın	104	87,33	9082,50	3449,5	-,271	,786
	Erkek	68	85,23	5795,50			
EBA'nın uygulanabilirliği	Kadın	104	86,00	8944,00	3484,0	-,164	,870
	Erkek	68	87,26	5934,00			
EBA tutum puanı	Kadın	104	86,95	9042,50	3489,5	-,146	,884
	Erkek	68	85,82	5835,50			

*p<0,05

Tablo 4'e göre, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında, cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). EBA tutum ölçeği ve EBA'nın gerekliliği alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. EBA'nın uygulanabilirliği alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

EBA Tutum Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Yaşa Göre EBA Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
EBA'nın gerekliliği	21-30	66	90,79	3	3,47	,558	-
	31-40	68	86,35				
	41-50	29	72,66				
	51 ve üzeri	9	100,78				
EBA'nın uygulanabilirliği	21-30	66	89,01	3	2,07	,324	-
	31-40	68	83,85				
	41-50	29	81,03				
	51 ve üzeri	9	105,72				
EBA tutum puanı	21-30	66	90,17	3	3,16	,367	-
	31-40	68	85,92				
	41-50	29	74,26				
	51 ve üzeri	9	103,44				

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında, yaş grubu değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarda, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerde sıra ortalamaların yüksek olduğu görülmektedir.

EBA Tutum Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

Eğitim Durumuna Göre EBA Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
EBA'nın gerekliliği	Lisans	150	87,98	13197,00	1428,0	-1,018	,309
	Lisansüstü	22	76,41	1681,00			
EBA'nın uygulanabilirliği	Lisans	150	87,86	13178,50	1446,5	-,937	,349
	Lisansüstü	22	77,25	1699,50			
EBA tutum puanı	Lisans	150	88,12	13217,50	1407,5	-1,112	,266
	Lisansüstü	22	75,48	1660,50			

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında, eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans eğitimi alan öğretmenlere göre sıra ortalama puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

EBA Tutum ölçeğinin Hizmet yılı değişkenine göre incelenmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında hizmet yılının değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Hizmet Yılına Göre Eba Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Hizmet yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
EBA’nın gerekliliği	1-10	99	90,87	2	2,988	,224	-
	11-20	46	75,71				
	21 ve üzeri	27	88,85				
EBA’nın uygulanabilirliği	1-10	99	87,62	2	2,350	,309	-
	11-20	46	78,35				
	21 ve üzeri	27	96,30				
EBA tutum puanı	1-10	99	89,99	2	2,815	,245	-
	11-20	46	76,00				
	21 ve üzeri	27	91,59				

* $p<0,05$

Tablo 7’ye göre, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeği ve alt boyutlarına ait puan ortalamalarında, hizmet yılının değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). EBA tutum ölçeği ve EBA’nın uygulanabilirliği alt boyutunda 21 ve üzeri hizmet yılının grubundaki öğretmenlerin sıra ortalama puanı, EBA’nın gerekliliği alt boyutunda ise 1-10 hizmet yılı grubundaki öğretmenlerinin sıra ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin EBA tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, “EBA’nın gerekliliği” alt boyutu puan ortalaması ve “EBA’nın uygulanabilirliği” alt boyutu puan ortalamasına bakıldığında fen bilimleri öğretmenlerinin EBA’ya yönelik tutumların iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında EBA’ya yönelik olumlu tutuma sahip

çalışmalara rastlanılmıştır (Arslan, 2019; Aztekin, 2020; Çakmak & Taşkiran, 2017; Karbeyaz & Kurt, 2020; Kuloğlu, 2018;). Şireci (2021) çalışmasında öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumların orta düzeyde olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2021) çalışmasında öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumların orta düzeyde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alabay (2015) çalışmasında öğretmenlerin FATİH Projesi hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin EBA'ya yönelik görüşlerinin olumlu yönde görüş bildirdiklerini belirtmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde EBA tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından “EBA'nın gerekliliği” ve “EBA'nın uygulanabilirliği” puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatür araştırıldığında, öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığına dair çalışma sonuçlarına rastlanmıştır (Tutar, 2015; Kuloğlu, 2018; Varışoğlu, 2019; Aztekin, 2020; Karbeyaz & Kurt, 2020; Şireci, 2021; Yıldız, 2021). Alabay (2015) öğretmenlerin EBA kullanım düzeylerini incelediğinde erkek ve kadın öğretmenler arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kuyubaşoğlu ve Kılıç (2019) ortaokul öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre EBA platformunun kullanım ölçeğinin bazı maddelerinde farklılığın olduğu, ancak genel olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurtde Fidan vd. (2016), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşleri ve EBA kullanım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kullanım düzeyi ve çözüm önerileri boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları yaş değişkenine göre incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutum puanları ve ölçeğin alt boyutlarından “EBA'nın gerekliliği” ve “EBA'nın uygulanabilirliği” puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Literatürde öğretmenlerin yaş değişkenine göre EBA'ya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır (Varışoğlu, 2019; Karbeyaz & Kurt, 2020; Yıldız, 2021). Alabay (2015) öğretmenlerin EBA kullanım düzeylerinde yaş değişkenine göre gruplar arasında bir farklılık bulunmadığı konusunda görüş bildirmektedir. Aztekin (2020), yaptığı çalışmada EBA'ya yönelik tutumlarının gereklilik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın genç öğretmenlerin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre EBA'ya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ise ileri yaş grubundaki öğretmenlerin daha olumlu tutum puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun sebebinin ise katılımcı grubun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde EBA'ya yönelik tutum puanlarının ve alt boyutlarından “EBA'nın gerekliliği” ve “EBA'nın uygulanabilirliği” puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer sonuç öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre EBA'ya yönelik tutumlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını gösteren çalışmalara rastlanılmıştır (Alabay, 2015; Kurtdede Fidan vd. 2016; Varışoğlu, 2019; Karbeyaz & Kurt, 2020; Şireci, 2021). Aztekin (2020), öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarını eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde EBA'nın uygulanabilir alt boyutunda, gruplar arasında istatistiksel olarak lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu araştırma sonucu ile yapılan araştırma ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya yönelik tutumlarını hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde EBA'ya yönelik tutum puanlarının ve alt boyutlarından “EBA'nın gerekliliği” ve “EBA'nın uygulanabilirliği” puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalara rastlanılmıştır (Alabay, 2015; Kurtdede Fidan vd., 2016; Kuloğlu, 2018; Varışoğlu, 2019; Karbeyaz & Kurt, 2020). Aztekin (2020) çalışmasında öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutum ölçeğinin gereklilik alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 21 yıl ve üzeri meslek deneyimine sahip olan öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutum puanlarının yüksek olmadığını belirtmektedir. Yıldız (2021) çalışmasında hizmet yılı az olan öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumlarının pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şireci (2021) ise hizmet yılı 26 ve üzeri olan öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutum puanların yüksek olduğunu belirtmektedir.

Bayyigit Teker (2019) çalışmasında öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) düzeyleri ve EBA'ya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Bu sonucuna benzer şekilde Hanbay Tiryaki (2018) lise öğretmenlerine yapmış olduğu çalışmasında EBA'yı kullanma ve TPAB özyeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, daha büyük çalışma grupları ile farklı değişkenlere göre ve nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek daha kapsamlı çalışmalar yapılması düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adayları ile ya da farklı branştaki öğretmenler ile bu çalışmalar tekrar edilebilir. Günümüzde dijitalleşmenin önemi oldukça net şekilde görülmektedir. Bu çalışmaların ışığı altında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek EBA kullanımının ve eğitimde dijitalleşmenin yaygınlaştırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., & Soylu, M.Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alabay A. (2015). *Ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanım düzeyleri ve eba hakkındaki görüşleri üzerine araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aztekin, B. (2020). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (eba)'na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 191-196.
- Bayyığıt Teker, Ş. (2019). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) yeterlilikleri ile eğitim bilişim ağı (eba) kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Z., & Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (eba) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Çubukcu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 5, 148-174.
- FATİH (2021). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden alındı
- Güvendi, G. E (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: eğitim bilişim ağı (EBA) örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hanbay Tiryaki, S. (2018). *Fatih projesi uygulanan liselerdeki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) ve eğitim bilişim ağı'nı kullanmalarına yönelik özyeterlik algılarının düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 39-66.
- Kartal, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kuloğlu, M. E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) kullanım durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Kuyubaşoğlu, M., & Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitimde bilişim ağı (eba) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- Önal, H. İ. (2007). Medya okuryazarlığı: kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1741-1759.
- Saklan, H., & Ünal, C. (2019). Dijital eğitim platformları arasında eba'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 19-34.
- Şad, S. N. & Arıbaş, S. (2010). Bazı gelişmiş ülkelerde teknoloji eğitimi ve Türkiye için öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185) , 278-299.
- Şireci, M. (2021). *Öğretmenlerin eba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (eba) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uğurlu, B., & Gürsoy, G. (2018). Eğitim bilişim ağı tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 35-65.
- Varişoğlu, B. (2019). Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (eba) tutumlarının incelenmesi. *Social Sciences*, 14(6), 3511-3521.
- YEĞİTEK (2021). *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*, <https://yegitek.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/15> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'na (eba) ilişkin tutumları. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 189-202. <https://doi.org/10.34085/buifd.1012322>
- Yıldızay, Y., & Çetin, G. (2018). Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: İçerik analizi. *International Journal of Computers in Education*, 1(2), 21-33.



Sense And Self-Regulation Checklist for Autistic Children: Adaptation to Turkish*

(Otizmliler için Duyu ve Öz-düzenleme Kontrol Listesi: Türkçeye Uyarlanması)

Saliha ÇETİN SULTANOĞLU¹ & Neriman ARAL²

Article History

Abstract

Received:
24/03/2023

Accepted:
07/09/2023

Article Type:
Research Article

This study aims to adapt Sense and Self-Regulation Checklist (SSC) into Turkish which was developed for children with autism by Silva and Schalock. In this study 371 children aged 24-72 months with autism, typical development and other developmental disorders were included. Firstly, the linguistic equivalence was tested, followingly validity and reliability analyzes were made. Exploratory and Confirmatory Factor Analyzes were conducted within the scope of validity analysis. It was determined that each of the 12 sub-domains in the SSC measures a structure, the two-dimensional structure of the SSC was verified by performing CFA over these sub-domains` totals. Criterion validity examined according to opinions of the teachers. Within the scope of the reliability of the measurement tool; Cronbach's alpha, test-retest, and inter-rater reliability were assessed. Internal consistency coefficients were found to be 0.99, and test-retest reliability coefficients were found to be between 0.99 and 1.00. In addition, the consistency between the raters found to be 98%. Results shows that the scale was valid and reliable for the sample group which was applied.

Keywords:

adaptation; autism; self-regulation; sense; validity-reliability

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Çetin Sultanoğlu, S., & Aral, N. (2023). Sense and self-regulation checklist for autistic children: adaptation to Turkish. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 316-338. doi: 10.48174/buaad.1270552

Öz

Bu araştırma otizmliler için duyular ve öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan "Duyu ve Öz Düzenleme Kontrol Listesinin" (Sense and Self-Regulation Checklist) geçerlik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş olan metodolojik ve tanımlayıcı bir araştırmadır.

Araştırmanın çalışma grubuna 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine devam eden, 24-72 ay aralığında bulunan otizm, genel gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar ile anaokuluna devam eden tipik gelişim gösteren, ailelerinden izin alınan 371 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma grubu üç aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada Ankara il merkezindeki ilçelerden iki merkez ilçe tesadüfi örnekleme ile seçilmiş ve bu ilçelerdeki özel eğitim merkezleriyle tek tek görüşülerek ilgili yaş grubundaki otizmliler için duyular ve genel gelişimsel yetersizlikleri bulunan çocukların olduğu 19 özel eğitim merkezi ve üç uygulama anaokulu belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen kurumların yöneticileri ile görüşülerek uygulama açısından uygun ortama ve koşullara sahip olan, yaş gruplarına göre yaklaşık olarak eşit dağılım gösteren, kurumlar seçkisiz olmayan

¹Dr, Ankara Üniversitesi, salihacetin46@gmail.com, Orcid:0000-0003-1374-2399

²Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, aralneriman@gmail.com, Orcid:0000-0002-9266-938X

*Bu araştırma birinci yazarın lisansüstü tezinden üretilmiştir.

yöntemlerden uygun yöntemle seçilmiştir. Üçüncü aşamada uygun yöntemle seçilen kurumlardaki çocukların aileleri ile görüşülerek çalışmanın amacı açıklanmış ve ailelerden onam alınmıştır.

Araştırma kapsamında çocuklar ve aileleri hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve otizmli ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların duyu ve öz düzenleme becerilerini incelemek amacıyla Silva ve Schalock tarafından geliştirilen Duyu ve Öz Düzenleme Kontrol Listesi (Sense and Self-regulation Check List) kullanılmıştır. Duyu ve Öz Düzenleme Kontrol Listesi makalede ilk yazar olan araştırmacı tarafından araştırmaya katılmayı kabul eden çocukların annelerine bireysel olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği yapılacak olan Duyu ve Öz-düzenleme Kontrol Listesi için gerekli izinler alınmıştır. Kontrol listesinin araştırma kapsamında kullanılmasına izin verilmesi ve etik kurul onayının alınmasından sonra çalışmaya başlanmıştır.

Çalışma sonucu elde edilen veriler değerlendirilerek her bir çocuğa ait bilgiler ve puanlar bilgisayar ortamına girilmiştir. Araştırma kapsamında literatürde geçerlik ve güvenilirlik için yapılan analizler incelenmiş olup bu doğrultuda araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle dil geçerliği ve dilsel eşdeğerlik geçerliğine bakılmış, sonrasında kapsam geçerliliğine ilişkin kanıtlar uzman görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Yapı geçerliğine yönelik kanıtlar için öncelikle Duyu ve Öz Değerlendirme Kontrol Listesinde yer alan 12 alt boyuttan her birinin bir yapı oluşturduğunu göstermek için temel bileşenler analizine dayalı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan veri girişindeki yanlış ve eksik veri girişleri kontrol edilmiş, veri dağılımındaki uç değerler silinmiş ve 12 alt boyutunun her birinin bir yapı ölçtüğü belirlendikten sonra bu alt boyut toplamları üzerinden açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak Duyu ve Öz Değerlendirme Kontrol Listesinin iki boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Yapı geçerliğine kanıt oluşturmak için çocukların tanınlarına göre ölçme aracından aldıkları puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı kruskall-wallis testi ile incelenmiştir. Duyu ve Öz Değerlendirme Kontrol Listesi puanlarının güvenilirliğinin belirlenmesinde test tekrar test güvenilirliği, güvenilirlik katsayısı ve değerlendirmeciler arası tutarlık analizleri için t testi Cronbach alfa ve MacDonald omega değeri hesaplanmıştır. Araştırma bulguları kapsamında Dil Geçerliği ve Dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ölçme aracının Türkçeye çevirisi İngilizceye hâkim yedi uzman tarafından yapılmış, daha sonra ölçme aracı, Ölçme ve Değerlendirme, Duyu Bütünleme, Türk Dili, Ergoterapi, İştisel Bütünleme Terapisi, Odyoloji, Özel Eğitim, Okul Öncesi Eğitim ve Çocuk Gelişimi alanlarındaki 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçek üzerinde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra Türkçe metin, geri çevir yöntemiyle tekrar İngilizceye çevrilerek çeviriden kaynaklanabilecek anlam karmaşaları düzeltilmiştir. Bu süreçte beş bağımsız çevirmen tarafından geri çeviri işlemleri yapılmış ve İngilizce ile Türkçeden İngilizceye çevrilen maddeler arasında ifade birliği olduğu görülmüştür. Türkçeye çevrilen ölçme aracı iki Türk Dili Uzmanı tarafından ifadelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Bu işlemlerin ardından ölçeğin orijinal haliyle Türkçeye çevrilmiş hali arasındaki tutarlığı incelemek üzere dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında, İngilizce ve Türkçeye hakim olan 30 anneye, iki hafta arayla ilk olarak ölçeğin İngilizce olan orijinal hali, ardından Türkçeye çevrilmiş olan hali uygulanmış, elde edilen puanlar arasındaki tutarlık test edilmiştir. Her iki uygulamadan alınan puanlar arasındaki tutarlılığı test etmek üzere Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısına bakılmıştır. İngilizce ve Türkçe ölçme araçları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır $r=0.99$. Kapsam geçerliği doğrultusunda uzman görüşleri alınmış, uzmanlardan elde edilen görüşlere dayanarak kapsam geçerlik indeksi (KGI) hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tüm maddelerin KGO oranının 1,00 olduğu ve maddelerin tümünün uzmanlar tarafından kabul edildiği belirlenmiştir. Bu değerlerin ortalamasının alınmasıyla hesaplanan KGI değeri de 1,00 olarak saptanmıştır.

Verilerin toplanmasına başlamadan önce uygulamadaki aksaklıkları tespit etmek amacıyla uygulama kapsamındaki her yaş grubu ve cinsiyete eşit olarak dağılacak şekilde 18 (10 erkek, 8 kız) çocuğun annesine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonunda maddelerin tamamının uygun olduğu, herhangi bir aksaklık olmadığı belirlenmiştir. Ölçme araçlarının faktör yapılarını ortaya çıkarmak için kullanılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) (Büyüköztürk ve ark., 2012) sonucunda Duyu ve Öz Düzenleme Kontrol listesinde yeralan maddeler Duyu ve Öz düzenleme olmak üzere iki faktöre ayrılmıştır.

Duyu ve Öz düzenleme Kontrol Listesinin güvenilirliğinin belirlenmesinde Test Tekrar Test güvenilirliği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Değerlendirmeciler arası tutarlılık hesaplanmıştır. Kontrol listesinin test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular (0,99-1,00) ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Cronbach alfa hesaplanması kapsamında duygu boyutu ve öz düzenleme boyutu için hesaplanan tabakalanmış alfa değerleri her iki boyut içinde 0,99 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 22 çocuğa ait ölçme aracı iki uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Puanlama tamamlandıktan sonra puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve tutarlılık oranının %98 olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda değerlendirmeciler arası tutarlık oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin uygulandığı örneklem grubunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: duyu; geçerlik-güvenirlik; otizm, öz-düzenleme; uyarılama

Introduction

Autism was first defined as a neurodevelopmental disorder that occurs during the early years of life. It was first identified by American psychiatrist Leo Kanner in 1943. (Edwards et al., 2012; Fellowes, 2017; Folstain, 2006; Goldson, 2016; Tager-Flusberg and Joseph, 2003; Trachtman, 2008; Vivanti & Nuske, 2017). Symptoms of autism emerge before the age of three and manifests itself in the form of verbal and non-verbal communication and interaction problems, problems in play and social relations, and stereotypical movements (Aydın, 2010; Goldson, 2016; Korkmaz, 2015; Şener & Özkul, 2013; Verhoeff, 2014). Autism, defined as a developmental and communicative disability, that can affect self-regulation skills and development areas together with senses (Capal et al., 2017; Folstain, 2006; Şener & Özkul, 2013; Wing, 2015; Verdick & Reeve, 2012). It is important to identify these problems especially in children with autism in the early period in order to make necessary interventions. Children with autism often have difficulty regulating their emotions and senses. (Silva et al., 2009; Weitlauf et al., 2017).

It is seen that children with autism, who have problems in sensory areas and self-regulation skills, are insufficient to cope with the problems they experience (Anlar et al., 2008; Kellerman et al., 2005; Korkmaz, 2015; McCarthy & Kartzinel, 2012; Silva et al., 2009). Sense, which is defined as perceiving changes such as electrical, physical, chemical and mental stimuli observed in the environment or in the inner world and regulating oneself depending on these perceptions, is also used as feeling (Martini, 2006; Moller, 2003). Sensory skills enable environmental adaptation of organisms by influencing their visual, auditory, physical, social and personal skills (Kronowitz, 2006; Miller & Lane, 2000). Self-regulation is defined as shaping one's behaviors, tendencies and desires in accordance with social rules, controlling emotions, showing appropriate behavior, and concentration and focusing (Aydın and Ulutaş 2017; Bauer & Baumeister, 2011; Blair & Raver, 2015; Ertürk Kara et al., 2018; Heatherton, 2011). In self-regulation, which is expressed as a concept in which the person realizes his/her mind, emotions, actions and takes into account the environment, in line with his/her goals (Heatherton, 2011; Zimmerman, 2008; Neal et al., 2017), it is important for individuals to set a goal, compare the purpose with the process, and correct the inconsistency by making adjustments if there are any between the goal and the process (Lord et al., 2010; Neal et al., 2017). Self-regulation is the ability to adjust one's behavior, emotions, and thoughts to the society in which one lives. Self-regulation skills, which are based on genetics and contribute to an individual's overall adaptation to the environment, are effective in almost all areas of life (Blair & Raver, 2015; Eisenberg et al., 2010; Heatherton, 2011).

It is especially emphasized that the senses and sensory systems are directly effective in the development of self-regulation skills (Goodwin et al., 2006; Kane, 2013). Problems in sense and self-regulation skills directly affect many systems that support children to fulfill many functions and regulate their relations with their environment (Kronowitz, 2006; Miller & Lane, 2000; Silva et al., 2009). When the studies about sense and self-regulation are evaluated, it has been seen that sense and self-regulation skills are effective on the development of children, and problems with these skills may cause some troubles (Kane 2013; Kronowitz, 2006). It is important to identify these problems especially in children with autism in the early period in order to make necessary interventions. In this context, measurement tools that can reveal the sense and self-regulation skills of children with autism is needed.

It has been determined that the number of measurement tools related to sense and self-regulation is insufficient in Turkey. In fact, the measurement tools that allow the measurement of sense and self-regulation skills together are limited (Bayındır, 2016; Bayındır & Ural 2016; Sezgin, 2016) and they are generally determined to be for children with typical development (Fırat, 2020; Erdoğan and Şengül, 2014; Ertürk, 2013; Ezmeci, 2019; Özer, 2016; Özdemir & Budak, 2019; Özkan, 2019; Şahin, 2019; Fındık Tanrıbuyurdu & Güler, 2014; Yılmaz 2019). In addition, it was determined that there is no measurement tool that measures the sense and self-regulation skills of children with autism, who are among the children with special needs. For this reason, it is necessary to adapt the measurement tools into Turkish, which are used to determine the sense and self-regulation skills in different age groups. From this point of view, it was intended to adopt the SSC, which was developed by Silva and Schalock (2012) to assess the sense and self-regulation skills of children, aged 24-72 months, with autism, into Turkish and perform reliability and validity analyzes.

METHOD

This is a methodological and descriptive study conducted to examine the validity and reliability of Sense and Self-Regulation Checklist which was developed to evaluate the sense and self-regulation skills of children with autism.

Study Group

The study group of the research included 371 children attending the Special Education and Rehabilitation Centers and Kindergartens in the Ankara in the 2018-2019 academic year. The children in the study group were between 24-72 months and were examined in three groups: autism, general developmental disabilities, and typically developing. The study group was determined in three stages. In the first stage, two central districts from the districts in the city center of Ankara were selected by

random sampling and 19 special education centers and three practice kindergartens for children with autism in the relevant age group and children with general developmental disabilities were determined by interviewing the special education centers in these districts one by one. In the second stage, the managers of the determined institutions were interviewed and institutions with suitable environment and conditions in terms of application, with approximately equal distribution according to age groups, were selected from non-random methods with the appropriate method. Although the unit selection process for the sample from the universe in the non-randomized method is a sampling method made in accordance with the principle of randomness it is defined as selecting the sample from easily accessible and applicable units due to time, money and labor constraints (Büyüköztürk et al., 2012). In the third stage, the purpose of the study was explained by interviewing the families of the children in the institutions selected with the appropriate method and the consent of these families were obtained. Children, whose families gave consent and who accepted to participate, were included in this study. It has been determined that 38.3% of the children included in the study were female and 61.7% were male, and 8.9% were two years old, 20.5% were three years old, 25.6% were four years old, 27.5% were five years old, and 17.5% were six years old. It was determined that 32.3% of the children showed typical development, 34.2% had autism diagnosis, and 33.4% had a diagnosis of developmental disabilities other than autism. It has been determined that 41.2% of the children in the study had a sibling, 48.1% of children with special needs started special education at the age of three and 39.6% of children have been attending special education for one year.

Data Collection Tools

In order to obtain information about children and their families within the scope of the research, General Information Form prepared by researchers and Sense and Self-Regulation Check List prepared by Silva and Schalock (2012) in order to examine the sense and self-regulation skills of children with autism, were used. The mother of each child who consented to participate in the study received an individual application of the SSC from the researcher.

General Information Form: The form prepared to determine the demographic information of the children participating in the research, consists of questions containing information such as the age, gender, diagnosis, number of siblings, the age of starting special education and the time spent in special education.

Sense and Self-Regulation Checklist: SSC is a checklist developed by Silva and Schalock in 2012 to identify the sense and self-regulation symptoms accompanying autism. The sensory domain of the SSC consists of six subdomains as *touch-pain*, *auditory*, *visual*, *taste-smell*, *hypersensitivity* and *hyposensitivity*. On the other hand, self-regulatory domain consists of *Sleep*, *Digestion*, *Self-soothing*,

Orientation / attention, Aggressive behavior, and Self-injurious behavior subdomains. The SSC is used to determine the sense and self-regulation levels of children between 24-72 months, especially those with autism and developmental problems. The checklist consists of two domains as sense and self-regulation, and 12 sub-domains. The SSC is in a four-point Likert type (often, sometimes, rarely, never) and consists of a total of 56 items belonging to the sense and self-regulation domains. The measurement tool was planned as 65 items in the first stage, but since the 9 items in the measurement tool did not fit into any domain, it was finalized as 56 items, as in the original version of the measurement tool. The total scores of the Sensory and Self-Regulation domains are obtained by summing the scores obtained from the sub-domains of the SSC. The Cronbach alpha coefficient of the checklist was determined as .87. The items in the Sense and Self-Regulation Checklist are directed to parents or caregivers, and they are asked to evaluate their children. A high score from the Checklist indicates a problem in sense and self-regulation skills, while a low score indicates that there is no problem in sense and self-regulation skills. Scoring of the four-likert-type checklist was “Often (3)”, “Sometimes (2)”, “Rarely (1)”, “Never (0)”. The highest score that can be obtained from the checklist was 168, and the lowest score was 0.

Data Collection Method

Before starting the data collection process, necessary permissions were obtained for the SSC, whose validity and reliability will be made within the scope of the research (01.08.2017). After the checklist was allowed to be used within the scope of the research, the ethics committee approval for the research was obtained (02.04.2018).

After the permissions were obtained, the validity and reliability data for the SSC were collected at the Special Education and Rehabilitation Centers and Ankara University Practice Kindergartens located in the central districts of Ankara city center. Children aged between 24-72 months whose families gave consent to participate in the study were included in the study. Adaptation studies within the scope of the research were carried out in the 2018-2019 academic year.

Data Analysis

The data obtained as a result of the study were evaluated and the information and scores of each child were submitted to the computer system. Analyzes related to validity and reliability in the literature were examined within the scope of the research and in this direction linguistic validity and linguistic equivalence validity were examined within the scope of validity studies in the research. Then evidence for content validity was made based on expert opinions.

For the evidence for structural validity, factor analysis based on principal component analysis was performed first to show that each of the 12 sub-domains in the SSC constitutes a construct. Before

performing the factor analysis, incorrect and incomplete data entries in the data entry were checked, extreme values in the data distribution were deleted, and it was determined that each of the 12 sub-domains measured a construct. Then the two-domain structure of the SSC was verified by performing exploratory and confirmatory factor analysis on these sub-domain totals. In order to provide evidence for construct validity, whether the mean scores obtained from the measurement tool differ according to the diagnoses of the children was examined with the Kruskal-Wallis test.

Children were grouped as poor or good in terms of Sense and Self-Regulation after taking the opinion of the teachers. The differentiation of the Sensory and Self-Assessment Checklist scores was examined according to this grouping and proof of criterion validity was obtained. Since the scores do not show normal distribution and children have two levels of Sense and Self-Regulation as poor-good, Mann Whitney U test was used in the examination of the differentiation of Sensory and Self-Assessment Checklist scores according to the state of being poor or good. In order to determine the reliability of the SSC scores test-retest reliability, reliability coefficient and inter-rater consistency analyzes calculated, also T-test, Cronbach's alpha and MacDonal omega values were calculated.

RESULTS AND DISCUSSION

Linguistic validity and linguistic equivalence, content validity, exploratory and confirmatory factor analysis, criterion validity and test-retest reliability, cronbach's alpha coefficient and inter-rater reliability of the measurement tool were examined within the scope of the validity and reliability of the Sense and Self-Regulation Checklist. The results obtained are presented and discussed below.

Validity Results and Discussion

In the validity studies of measurement tools, three different types of evidence are generally obtained: content validity, criterion validity and structural validity (Özgüven, 2011). First, the results of the study of linguistic validity and linguistic equivalence are given within the scope of validity study of the SSC. Then, the analysis results and discussion regarding content, construct and criterion validity are given.

Linguistic Validity and Linguistic Equivalence study, is carried out in order to make the measurement tool, whose original name is “Sense and Self-Regulation Checklist”, suitable for data collection in Turkish population. In this context, the translation of the measurement tool into Turkish was made by seven experts who are fluent in English, and then the measurement tool was presented to 11 experts in the fields of Measurement and Evaluation, Sensory Integration, Turkish Language, Occupational Therapy, Auditory Integration Therapy, Audiology, Special Education, Preschool

Education and Child Development. After making certain changes on the checklist in line with the suggestions of the experts, the Turkish text was translated back into English using the back translation method and any ambiguities that could arise from the translation were corrected. During this process, back translations were made by five independent translators, and it was seen that the expressions were the same between the items translated from English and Turkish to English.

The measurement tool translated into Turkish was examined by two Turkish Language Experts in terms of the clarity of the expressions and the measurement tool was finalized by making the necessary corrections. After these procedures, linguistic equivalence study was conducted to examine the consistency between the original version of the measurement tool and its translation into Turkish. Within the scope of linguistic equivalence study, first, the original version of the scale in English and then the translated version of the scale was applied to 30 mothers who are fluent in English and Turkish at two-week intervals and the consistency between the obtained scores was tested. The consistency of the scores from both applications was examined using the Pearson Product Moment correlation coefficient. It was found that the association between English and Turkish measurement instruments was quite positive and substantial. ($r=.99$).

Since the correlation coefficient between .70-.99 indicates a high level of relationship (Büyüköztürk, 2015), it is thought that the linguistic equivalence of the Checklist is provided due to the high correlation between the Turkish version and the original one.

Content validity: Content validity can be used to examine whether the items in the measurement tool represent the behavior or area to be measured, and it can also be used to make some adjustments to these items if necessary. One of the most preferred methods in ensuring content validity is to consult experts in the field of the study. expert opinions were taken within the scope of this study and the content validity index (CVI) was calculated based on these opinions. The CVI is used in determining whether experts consider each item necessary (Yurdagül, 2005). The CVI shows the suitability level of the items. The content validity index (CVI) is obtained by averaging the total content validity ratio (CVR) of the items that are significant at the 0.05 level and that will be included in the scope of the measurement tool. CVR is calculated as an item statistic based on content validity for whether the items are on a scale (Aktürk and Acemoğlu, 2012; Özgüven, 2011; Yurdagül, 2005).

After collecting expert opinions, these opinions for each item were combined and evaluated in a single form and The Content Validity Ratio (CVR) was calculated according to the following formula (Lawshe, 1975). In this formula, “Ne” indicates the number of experts who answered “Applicable” to the item, and “N” indicates the total number of experts who expressed their views on the item.

$$CVR = \frac{N_e - \left(\frac{N}{2}\right)}{N/2}$$

It is known that the Content Validity Ratio (CVR) has a value between -1 (absolute rejection) and +1 (absolute acceptance). If all the participants rate an item in the scale as “Appropriate”, the CVR value of that item will be 1. When more than half of the participants rate any item in the scale as “Appropriate”, the CVR will be between 0 and 0.99. In the presence of CVR equation, CVR will be equal to 0 when half of the experts express their opinion on the item in the scale as “Appropriate”, CVR>0 when more than half of the experts express their opinion as “Appropriate”, and CVR<0 when less than half of the experts express their opinion as “Appropriate”. When the CVR ratio is zero or less than zero, this item has no scope validity. For this reason, such items in the scale should be removed from the measurement tool (Ayre & Scally 2014; Lawshe, 1975).

In the content validity of the SSC developed by Silva and Schalock (2012); the content validity ratios of each item of the 65-item checklist were calculated in order to evaluate expert opinions and the content validity index (CVI) was determined by averaging the content validity rates. As a result of the evaluations, it was determined that the CVR of all the items was 1.00 and all the items were accepted by the experts. CVI value, which was calculated by averaging these values, was detected as 1,00. The SSC has been drafted with 65 items. As a result of the analyzes, all the items in the measurement tool were accepted with the approval of all experts. These values show that the content validity is provided. Since the items in the measurement tool are in the form of short and clear statements, it is possible to say that the experts found all the items in the checklist appropriate. There was no evidence that expert opinion was sought for content validity in the original form of the SSC (Silva & Schalock, 2012).

Preliminary Study (Pilot Study): Preliminary application was made to the mothers of 18 (10 boys, 8 girls) children, evenly distributed to each age group and gender within the scope of the application in order to detect the malfunctions in the application before starting the collection of data. It was determined that all the items were appropriate and there were no problems at the end of the pilot study. The study was started with the study group after preliminary application and evaluation.

Structural validity: In order to determine whether the results obtained from the measurement tool are valid or not, the procedures in the original version of the scale were carried out. There are 56 items in the SSC developed by Silva and Schalock (2012). The measurement tool consists of two domains, sense and self-regulation, and there are a total of 12 sub-domains, six of which are in each domain. Items in the sub-domains of hyposensitivity and hypersensitivity in the sensory domain were selected from the items in the other four domains, no different items were created for these two domains. In

this context, 23 of the 26 items in the sensory domain of the measurement tool are used twice. The scores obtained from the sub-domains of the SSC are summed to obtain a total score for each domain and the total score of the sense and self-regulation checklist is obtained by summing the scores obtained from each domain. Scoring of the four-likert-type checklist was “Often (3)”, “Sometimes (2)”, “Rarely (1)”, “Never (0)”. The highest score that can be obtained from the checklist was 168, and the lowest score was 0.

The sense and self-regulation domains of the SSC and the number of items in the sub-domains are presented in Table 1.

Table 1. Number of items in domain and sub-domains of Sense and Self-Regulation Checklist (Silva & Schalock, 2012).

Items	Total number of items
<i>Sensory Domain</i>	26
Touch-pain	16
Auditory	4
Visual	2
Taste-smell	4
Hyposensitivity, Hypersensitivity	5 18
<i>Self-Regulation domain</i>	30
Sleep	4
Digestion	10
Self-soothing	4
Orienting-attending	5
Aggressive behavior	4
Self-injurious behavior	3

Factor analysis was performed for each of the sub-domains given in Table 1 and it was examined whether each sub-domain showed a one-dimensional structure. For this, KMO and Barlett tests were used to determine the appropriate sample size and factor loading values were also reviewed in detail during the analysis. The results of the factor analysis for the Sensory domain and each sub-domain of the Sense and Self-Regulation Checklist are presented in Table 2.

Table 2. The results of the factor analysis for the Sensory domain and each sub-domain of the Sense and Self-Regulation Checklist

Items	Touch/ Pain	Auditory	Visual	Taste/smell	Hypo-sensitivity	Hyper-sensitivity
1.Does not cry tears when hurt	0,46				0,52	
2.Doesn't notice if the diaper is wet or dirty	0,43				0,62	
3.Face washing is difficult	0,74					0,73
4.Haircuts are difficult	0,69					0,69
5. Refuses to wear a hat	0,62					0,62
6. Prefers to wear a hat	0,30					0,34
7. Cutting fingernails is difficult	0,70					0,67
8. Prefers to wear one or two gloves.	0,43					0,40
9. Avoids wearing gloves	0,54					0,53
10. Cutting toenails is difficult	0,77					0,72
11. Will only wear certain footwear	0,65					0,60
12. Prefers to wear the same clothes day after day	0,60					0,54
13. Wears only certain clothes	0,58					0,55
14. Cries tears when falls, scrapes skin, or gets hurt	0,01				-0,07	
15. Head-bangs on a hard surface	0,50				0,84	
16. Head-bangs on a soft surface	0,60				0,88	
43. Reacts poorly to certain everyday noises		0,71				0,60
44. Covers ears with certain sounds		0,79				0,68
45. Reacts strongly when others cry loudly or scream		0,88				0,70
46. Is startled by sudden noises		0,85				0,72
31. Looks at objects out of sides of eyes			0,90			
32. Is bothered by certain lights			0,90			0,57
51. Gags with certain smells				0,60		0,52
52. Avoids foods with certain textures				0,71		0,62
53. Tooth brushing is difficult				0,52		
54. Mouths or chews objects				0,34		
Explained variance value	32%	66%	81%	54%	43%	37%

When Table 2 is examined; it has been determined during the factor analysis that the factor loading value of all items except item 14 (0.01-0.07) in Touch/pain (0.01 to 0.77), Auditory (0.71 to 0.88), Visual (0.90), Taste/smell (0.34 to 0.71) Hyposensitivity (-0.07 to 0.88), and Hyper-sensitivity (0.34 to 0.73) sub-domains varied between 0.30 – 0.90. It can be said that the items in the sub-domains with factor loading values above 0.30 serve the purpose. In order not to spoil the original structure of the measurement tool, the analyzes were continued without removing the 14th item. In addition, the explained variance values obtained as a result of the factor analysis for the sub-domains were 32% for Touch/Pain, 66% for Auditory, 81% for Visual, 54% for Taste/Smell, 43% for Hyposensitivity, 37% for Hyper-sensitivity. According to these values, it can be said that the the items in the Touch/Pain sub-domain account for 32% of this structure, the items in the Auditory sub-domain account for 66% of this structure, the items in the Visual sub-domain account for 81% of this

structure, and the items in the Taste/Smell sub-domain account for 54% of this structure, the items in the Hypo-sensitivity sub-domain account for 43% of this structure, and the items in the Hyper-sensitivity sub-domain account 37% of this structure. The results of the factor analysis for the Self-Regulation domain of the SSC and for each sub-domain are presented in Table 3.

Table 3. Factor analysis results for the Self-Regulation domain and each sub-domains of the Sense and Self-Regulation Checklist

Items	Sleep	Digestion	Self-soothing	Orienting-attending	Aggressive behavior	Self-injurious behavior
26. Has difficulty falling a sleep at bedtime	0,89					
27. Has difficulty falling back asleep when awakens during the night	0,90					
28. Awakens very early and stays awake	0,79					
29. Has difficulty awakening in the morning	0,79					
55. Will only eat familiar foods		0,75				
56. Does not seem to be interested in food		0,61				
57. Eats very few foods (five to ten kinds)		0,76				
58. Bowels are loose		0,60				
59. Bowel movements (BM) are frequent (more than three times a day)		0,58				
60. Requires regular use of laxative to avoid constipation.		0,24				
61. BM is hard and dry		0,55				
62. Bowel movement is every other day		0,32				
63. Bowel movement is twice a week		0,49				
64. Bowel movement is once a week		0,44				
24. Has difficulty calming him- or herself when upset			0,86			
25. Gets upset or tantrums when asked to make a transition			0,85			
33. Tantrums or meltdowns.			0,82			
34. Cries easily when frustrated			0,73			
17. Has to be prompted to make eye contact when spoken to				0,89		
18. Seems not to notice when spoken to in a normal voice.				0,87		
19. Does not respond to his or her name				0,87		
20. Does not notice or react when tapped on the back				0,86		
22. Stares off into space				0,84		
35. Hits or kicks others					0,88	
36. Scratches or pulls others' hair					0,77	
37. Bites others					0,65	
38. Throws things at others					0,79	
39. Pulls own hair						0,82
40. Bites self						0,82
41. Hits self						0,46
Explained variance value	72%	31%	66%	75%	60%	52%

When Table 3 is examined, it has been determined during the factor analysis that the factor loading value of all items except item 60 (0.24) in Sleep (0.79 to 0.90), Digestion (0.24 to 0.76), Self-soothing

(0.73 to 0.86), Orienting-attending (0.84 to 0.90), Aggressive behavior (0.65 to 0.88), and Self-injurious behavior (0.46 to 0.82) sub-domains varied between 0.32 – 0.90.

In addition, the explained variance values obtained as a result of the factor analysis for the sub-domains were 72% for Sleep, 31% for Digestion, 66% for Self-soothing, 75% for Orienting-attending, 60% for Aggressive behavior, 52% for Self-injurious behavior. According to these values, it can be said that the items in the Sleep sub-domain account for 72% of this structure, the items in the Digestion sub-domain account for 31% of this structure, the items in the Self-soothing sub-domain account for 66% of this structure, and the items in the Orienting-attending sub-domain account for 75% of this structure, the items in the Aggressive behavior sub-domain account for 60% of this structure, and the items in the Self-injurious behavior sub-domain account 52% of this structure.

As a result of the exploratory factor analysis (EFA) (Büyüköztürk et al., 2012), which is used to reveal the factor structures of the measurement tools, the items in the SSC were divided into two factors as Sensory and Self-regulation. It was observed that the rate of variance explained by the items in total was over 30%. It is considered adequate if the explained variance is above 30% for test development studies in the field of behavioral sciences (Karasar, 2006). In this context, it was determined as a result of factor analyzes that each sub-domain in both the sensory and the self-regulation domains of the SSC constitutes a structure by itself.

In order to demonstrate the two-dimensional structure of the SSC, confirmatory factor analysis was performed with the total scores obtained from each sub-domains of Sensory and Self-Regulation domains. Goodness-of-fit index values, which enable us to evaluate model data fit in confirmatory factor analysis, are presented in Table 4. The Confirmatory Factor Analysis measurement model of the two-dimensional structure of the Sense and Self-Regulation Checklist is presented in Figure 1.

Table 4. Confirmatory factor analysis results

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	GFI	NFI	RMSEA	Factor Load Values		Error Variances	
								max	min	max	min
Scale	119,33	2,25	0,000	0,97	1,00	0,94	0,105	1,00	0,39	0,85	0,00
Recommended Value		$\chi^2/df \leq 3$		$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

When Table 4 is examined, it has been observed that the χ^2/sd value was lower than 2. Accordingly, it can be said that the model fits the data very well. The CFI, GFI and NFI values were determined as 0.97, 1.00 and 0.94, respectively. If these values are above 0.90, it means that the model fits the data

very well. When the Confirmatory Factor Analysis is evaluated in terms of RMSEA index, this was found to be 0.098 for the model and this value showed that the model had a low level of fit with the data compared to the index. When the fit indices are evaluated in general, it is seen that the two-dimensional model fits the data. Factor loading values of all items in the scale are higher than 0.30. Accordingly, it can be said that all items serve their purpose.

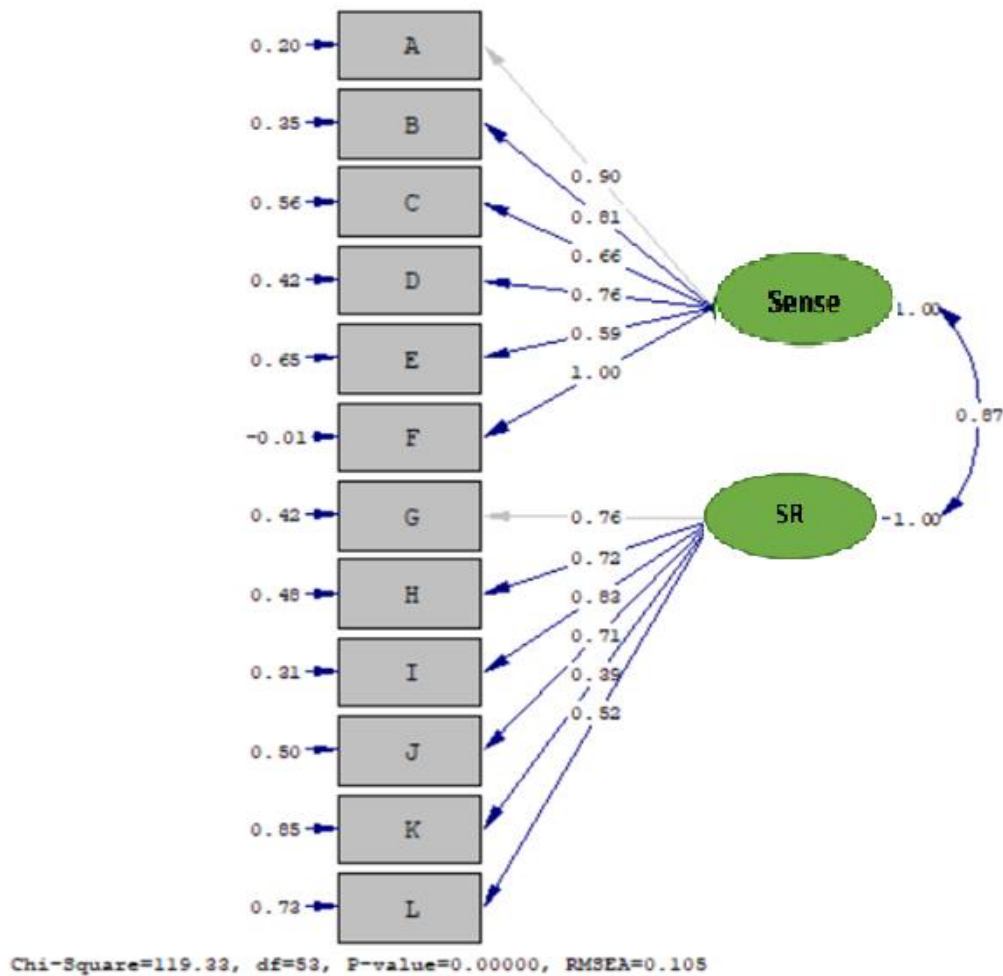


Figure 1. Sense and Self-Regulation Checklist measurement model

The factor structure was revealed and confirmed by the exploratory and confirmatory factor analyzes of the SSC. Factor analysis is the process of determining the construct validity of a scale and is the same as the scientific theory development process. Factor analysis summarizes data sets by meaningfully grouping them based on the relationship between various variables (Büyüköztürk, 2002; Karagöz & Kösterilioğlu, 2008).

It was determined that the checklist showed a two-dimensional structure, namely the Sensory domain and the Self-regulation domain, in accordance with the structure in its original form, and consisted of

56 items as a result of the exploratory and confirmatory factor analyzes made in the Sense and Self-Regulation Checklist (Silva & Schalock, 2012).

In order to provide evidence for construct validity, groups with known characteristics are compared and the relationship between these groups is examined (Ercaan & Kan, 2004). In this context, the differentiation of the mean scores obtained from the measurement tool according to the diagnoses of the children was analyzed. The differentiation of the scores that children will get from the measurement tool according to their diagnosis status, especially the high mean scores of children with autism, will constitute important evidence for construct validity. It was examined whether the scores obtained from the domains of the SSC differ according to the diagnosis in order to evaluate whether the SSC can reveal developmental differences according to the diagnosis (autism, other, typical) of the children participating in the study. In this sense, Kruskal-Wallis test, which is a non-parametric analysis method, was used, to test whether the children included in the study differed according to their diagnoses, since the distribution of the sensory and self-regulation domains do not show a normal distribution. Results of this analysis is given in Table 5.

Table 5. Kruskal-Wallis test results for the domains of the Sense and Self-Regulation Checklist according to the diagnoses of the children

Kruskall-Wallis	Group	n	Rank Avg.	Sd	Chi-square	p	Difference
Sensory total	Typical	120	84,48	2	228,64	0,00*	Autism > D.dis >
	Autism	127	290,27				Typical
	Developmental disability	124	177,46				
Self-Regulation total	Typical	120	90,93	2	241,37	0,00*	Autism > D.dis >
	Autism	127	298,94				Typical
	Developmental disability	124	162,33				
General	Typical	120	83,75	2	252,93	0,00*	Autism > D.dis >
	Autism	127	298,91				Typical
	Developmental disability	124	169,31				

When the results of the Kruskal Wallis test applied for the scores obtained from the domains of the Sense and Self-Regulation Checklist in Table 5 are examined, it has been determined that the scores of the children from the domains of the SSC show a statistically significant difference according to their diagnosis (Sensory: 228,64, $p < .001$ Self-Regulation 241,37, $p < .001$; Total: 252,93, $p < .001$). It has been determined that scores of children with autism in the sensory and self-regulation domains were higher than that of children with typical development and developmental disabilities, and the scores of children with developmental disability were higher than that of children with typical development. As a result of post hoc tests applied to determine the source of the difference, it was determined that the source of the difference was due to the scores of children with autism. The fact

that the mean score of children with autism from the measurement tool is higher than their peers with developmental disabilities and typical development indicates that the construct validity of the measurement tool is high. The method of comparing known groups was used to determine the construct validity of the original measurement tool and changing scores from the checklist due to the diagnosis were examined. Accordingly, it was determined that the scores of the checklist varied between children with typical development and children with autism. It was concluded that this situation is important in determining the construct validity, and the construct validity of the original checklist is found to be high. As a result of the analysis, it was determined that the differences between the scores according to the diagnosis were significant ($p < .01$) (Silva and Schalock, 2012).

Criterion validity: Criterion validity is one of the main components of validity and reliability studies and has an important place in ensuring validity. Within the scope of criterion validity, the effectiveness of measurement tools is determined and the relationship between the scores obtained from the measurement tool and the criteria determined in the future or now is examined (Büyüköztürk et al., 2012; Gürsakal, 2001). The criterion validity was tested with a similar measurement tool within the scope of the validity studies of the SSC developed by Silva and Schalock (2012). Pervasive Developmental Disorders Behavior Inventory (PDDBI) was used within the scope of criterion validity. Scale validity for the similar age group in which the research was conducted could not be controlled in this study due to the lack of an equivalent measurement tool in Turkey, but criterion validity was checked. In order to determine the criterion validity of the SSC, 105 children were asked by their teachers to evaluate them as poor and good in terms of sense and self-regulation. It was examined whether the sub-domains of the children's SSC differed according to the opinions of teachers. Mann Whitney U test was used in this study since sub-domain scores do not show normal distribution at teacher opinion levels. The results were presented in Table 6.

Table 6. Mann Whitney U test results of Sense and Self-Regulation Checklist domains according to teachers' opinions

	Teacher evaluation	n	\bar{X}	ss	Rank Avg.	Z	P
Sensory domain	Good	53	6,15	5,34	27,87	8,555	0,000
	Poor	52	72,37	18,60	78,62		
Self-Regulation domain	Good	53	4,74	3,63	27,92	8,530	0,000
	Poor	52	43,46	9,86	78,56		

When Table 6 is examined, it is found that the total scores of the Sense and Self-Regulation Checklist domains show a statistically significant difference according to the opinions of the teachers (Sensory domain: $Z = 8.555$; $P < .001$; Self-Regulation domain: $Z = 8.30$; $P < .001$). When the average values are examined, the scores of the children with good sensory and self-regulation skills are lower than the

students with poor sensory and self-regulation skills (Sensory-good 27.87; poor 78.62; Self-regulation-good 27.92; poor 78,56) according to the teacher's opinions. Considering that the decrease in Sense and Self-Regulation Checklist scores indicates better sensory and self-regulation skills, the results obtained show that the criterion validity of the measurement tool is at a high level.

Reliability Results and Discussion

The test-retest method, which is important in ensuring its reliability, how the answers will be continuous at different times and the clear definition of the features, in other words, the stability coefficients are examined. In this context, a value of 0.80 (Crocker & Algina, 1986; Ercan & Kan 2004) and a Cronbach alpha value of 0.70 or higher (Nunnally & Bernstein, 1994) are effective.

Consistency between raters is expressed as the examination of the reliability of the scores given to the same items by two or more raters (Büyüköztürk et al., 2012). Test-Retest reliability and Cronbach Alpha internal consistency coefficient and inter-rater reliability were calculated in determining the reliability of the SSC.

Test-Retest Analysis; The test-retest method is the application of a measurement tool to the same group twice under the same conditions, not in a long- or short-time interval (Büyüköztürk et al., 2012; Özçelik, 1981). Within the scope of the reliability of the measurement tool, test-retest was performed five weeks after the first application. For the test-retest method, the measurement tool was re-applied to 45 children with equivalent age and gender distribution. The results are given in Table 7.

Table 7. Test-Retest Coefficients of Sense and Self-Regulation Checklist Domains

Domain	Typical	Autism	Devep.disability	Number of items
Sensory total	0,99	1,00	0,99	26
Self-Regulation total	1,00	1,00	1,00	30
Total	1,00	1,00	1,00	56

When the results of the correlation coefficients obtained in Table 7 are examined, it is seen that the test-retest reliability coefficient is above 0.70 for both the total score and the domains, and the lowest is 0.99. Findings about the test-retest reliability of the checklist (0.99-1.00) showed that the reliability of the measurement tool was high. The test-retest method was also applied within the scope of the reliability studies of the SSC developed by Silva and Schalock (2012), and the test was re-administered to 38 children four months after the first administration. Since the test-retest reliability and mean scores were determined as .677, 84.0 and 82.50, respectively. It was concluded that test-retest reliability was achieved.

Findings on the Cronbach Alpha reliability coefficient; In order to determine the reliability of the scores obtained from the Sense and Self-Regulation Checklist, the Cronbach's alpha coefficient for each sub-domain was calculated. The results are presented in Table 8.

Table 8. Cronbach alpha and MacDonald Omega values of the Sense and Self-Regulation Checklist

	Total number of items	Cronbach Alfa	MacDonald Omega
<i>Sensory domain</i>	26	0,90	0,91
Touch-pain	16	0,82	0,85
Auditory	4	0,82	0,83
Visual	2	0,77	0,77
Taste-smell	4	0,70	0,72
Hypo-sensitivity,	5	0,41	0,64
Hyper-sensitivity	18	0,89	0,90
<i>Self-Regulation domain</i>	30	0,91	0,92
Sleep	4	0,86	0,87
Digestion	10	0,73	0,74
Self-soothing	4	0,82	0,83
Orienting-attending	5	0,91	0,92
Aggressive behavior	4	0,76	0,79
Self-injurious behavior	3	0,43	0,56

When Table 8 is examined, Cronbach's alpha values for the sub-domains of the sensory domain vary between 0.41 and 0.89, and MacDonald Omega values vary between 0.72 and 0.90. On the other hand, Cronbach's alpha values for the sub-domains of the self-regulation domain vary between 0.43 and 0.91, and MacDonald Omega values vary between 0.56 and 0.92.

When factor loading values are equal in a scale, it is recommended to use the omega coefficient when the alpha and omega results give equal results but the factor loading values are not equal. (Yurdugül, 2006). In this case, the use of omega value can be considered more accurate when the factor load values differ. For reliability measurements, values between 0.50 and 0.80 are regarded as moderately trustworthy, values above 0.80 are regarded as highly reliable, and values below 0.50 are regarded as low reliable (Salvucci et al., 1997). Accordingly, it can be said that the sub-domain scores under the sensory and self-regulation domains are moderate - high reliable. In addition, using the stratified alpha value in calculating the total reliability value in scales consisting of sub-domains gives more accurate information. For this purpose, the stratified alpha values calculated for the sense and self-regulation dimensions was determined as 0.99 for each. The Cronbach alpha coefficient expresses the consistency of the scores of the items in the measurement tool with the total scores. Measurement tools with a Cronbach alpha coefficient above .70 are considered as reliable (Büyüköztürk et al., 2012). Accordingly, it can be said that the sensory and self-regulation domain scores are highly reliable.

Findings on inter-rater consistency; Another method used in reliability studies is to ensure consistency between raters. In order to ensure consistency between the raters, the data were analyzed by calculating the percentage of consistency-aggrement. Percent aggregation (index of aggrement) is expressed as the ratio of the total number of items matched by the raters to the number of evaluations or observations. It is used as a simple percent of the agreement of the scores given by the two raters (Güler & Taşdelen Teker, 2015; Nurjannah & Siwi, 2017). In this context, the measurement tool belonging to 22 children was evaluated independently by two experts. After the scoring was completed, the consistency between the raters was checked and the consistency rate was found to be 98%. In line with these findings, it is seen that the rate of consistency is high between raters. Inter-rater consistency method was not used in the reliability studies conducted for the Sense and Self-Regulation Checklist developed by Silva and Schalock (2012).

Conclusion

According to the results of the validity and reliability study conducted with 371 children aged between 24-72 months in Ankara, it has been accepted that the Sense and Self-Regulation Checklist is a valid and reliable measurement tool consisting of 56 items. The SSC consists of two domains, namely sensory and self-regulation, and 12 sub-domains. The sensory domain of the Sense and Self-Regulation Checklist consists of six subdomains as *touch–pain, auditory, visual, taste-smell, hypersensitivity and hyposensitivity*. On the other hand, self-regulatory domain consists of *Sleep, Digestion, Self-soothing, Orientation / attention, Aggressive behavior, and Self-injurious behavior* subdomains. Scoring of the four-likert-type checklist was “Often (3)”, “Sometimes (2)”, “Rarely (1)”, “Never (0)”. The highest score that can be obtained from the checklist is 168, and the lowest score is 0. It has been determined that the SSC is a valid and reliable measurement tool to evaluate the sensory and self-regulation skills of children aged between 24-72 months.

References

- Adak Özdemir, A. & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45 (45), 78-98. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/41649/434100>
- Aktürk Z. & Acemoğlu H. (2012). Tıbbi araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 316-319. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.02.0150>
- Anlar, B., Serdaroğlu, A. & Yakut, A. (2008). *Gelişimsel Çocuk Nörolojisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.
- Aydın, A. (2010). Otistik Çocuklar ve Eğitimleri. İçinde: Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim, Ed: N.Baykoç. ss. 232-254, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Aydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bauer, I.M. & Baumeister, R.F. (2011). Self-regulatory strength. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, New York: Guilford Press.
- Bayındır, D. (2016). 48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.011>
- Blair, C., & Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10365/126871>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, E., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Capal, J. K., Horn, P. S., Murray, D. S., Byars, A. W., Bing, N. M., Kent, B., Bucher, L. A., Williams, M. E., O'Kelley, S., Pearson, D. A., Sahin, M., Krueger, D. A., & TACERN Study Group (2017). Utility of the Autism Observation Scale for Infants in Early Identification of Autism in Tuberous Sclerosis Complex. *Pediatric neurology*, 75, 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2017.06.010>
- Crocker, L.A., & Algina, S.J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Edwards, T. L., Watkins, E. E., Lotfizadeh, A. D., & Poling, A. (2012). Intervention research to benefit people with autism: How old are the participants? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 996-999. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.11.002>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/uutfd/issue/35255/391149>
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Journal of Research in Education and Teaching*. 3(3), 108-118.
- Ertürk Kara, H.G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ertürk, H.G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ezmeçi, F. (2019). Okul öncesi öz düzenleme programı'nın çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fellowes, S. (2017). Putting the present in the history of autism. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 61, 54-58. 10.1016/j.shpsc.2016.11.002
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Türkiye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3647
- Fırat, B. (2020). Annelerin Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Erişkin Bağlanma Stillere Göre 48-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Folstain, S.E. (2006). The clinical spectrum of autism. *Clinical Neuroscience Research*, 6, 113-117.
- Goldson E. (2016). Advances in Autism-2016. *Advances in pediatrics*, 63(1), 333–355. https://doi.org/10.1016/j.yapd.2016.04.014
- Goodwin, M. S., Groden, J., Velicer, W. F., Lipsitt, L. P., Baron, M. G., Hofmann, S. G., & Groden, G. (2006). Cardiovascular Arousal in Individuals with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(2), 100–123. https://doi.org/10.1177/10883576060210020101
- Güler, N., & Taşdelen, Teker, G. (2015). Açık uçlu maddelerde farklı yaklaşımlarla elde edilen puanlayıcılar arası güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 12-24.
- Gürsakar, N. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Heatherton T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual review of psychology*, 62, 363–390. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131616
- Kane, A.E. (2013). Sensory modulation disorder: impact on coping and occupational performance, PhD Dissertation. Virginia Commonwealth University, School of Allied Health Professions, Virginia.
- Karagöz, Y., & Kösterilioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81- 97. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4763/65440
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kellerman, G. R., Fan, J., & Gorman, J. M. (2005). Auditory abnormalities in autism: toward functional distinctions among findings. *CNS spectrums*, 10(9), 748–756. https://doi.org/10.1017/s1092852900019738
- Korkmaz B (2015). Otizm. İçinde: Farklı Gelişen Çocuklar. A. Kulaksızoğlu (Eds.) 83-104, Ankara: Nobel.
- Kronowitz, C.S. (2006). The Out of Sync Child Has Fun. New York: Penguin Group, Second Edition.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual review of psychology*, 61, 543–568. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100314

- Martini, F.H. (2006). *Fundamentals of Anatomy & Physiology*, San Fransisco: Pearson.
- Mccarthy, J., & Kartzinel, J. (2012). A'dan Z'ye Otizm Rehberi. Çev. Ölçeroğlu, H. İstanbul: Pegasus.
- Miller, L.J., & Lane, S.J. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 1: Taxonomy of neuro physiological processes, *American Occupational Therapy Association*, 23, 1-4.
- Moller, A.R. (2003). *Sensory System, Anatomy and Physiology*, California: Academic Press.
- Neal, A., Ballard, T., & Vancouver, J.B. (2017). Dynamic self-regulation and multiple-goal pursuit. *Annual rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 4, 401-423.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nurjannah, I., & Siwi, S.M. (2017). Guidelines for analysis on measuring interrater reliability of nursing outcome classification. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 5, 1169-1175.
- Özçelik, D.A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÜSYM- Eğitim Yayınları.
- Özer, E. (2016). Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinde Temel Benlik Değerlendirmesi ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 4(2), 11-22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/31254/340366>
- Özgüven, İ.E. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özkan, S. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerinin Sosyal Sorun Çözme ve Çocuklarının Olumsuz Duygularıyla Başetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, K. (2019). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington DC: US Department of Education.
- Şener, E.F., & Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22, 86-92.
- Sezgin, E. (2016). Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silva, L. M., Schalock, M., Ayres, R., Bunse, C., & Budden, S. (2009). Qigong massage treatment for sensory and self-regulation problems in young children with autism: a randomized controlled trial. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 63(4), 423-432. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.4.423>
- Silva, M.T., & Schalock, M. (2012). Sense and self-regulation checklist, a measure of comorbid autism symptoms: Initial psychometric evidence. *The American Journal of Occupational Therapy*, 66(2), 177-186. <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.001578>
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2003). Identifying neurocognitive phenotypes in autism. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 358(1430), 303-314. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1198>

- Trachtman J. N. (2008). Background and history of autism in relation to vision care. *Optometry (St. Louis, Mo.)*, 79(7), 391–396. <https://doi.org/10.1016/j.optm.2007.10.015>
- Verdick, E., & Reeve, E. (2012). *Survival Guide for Kids with Autism Spektrum Disorders*. Minneapolis: Free spirit Publishing.
- Verhoeff B. (2014). Stabilizing autism: A Fleckian account of the rise of a neurodevelopmental spectrum disorder. *Studies in history and philosophy of biological and biomedical sciences*, 46, 65–78. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2014.04.002>
- Vivanti, G., & Nuske, H. J. (2017). Autism, attachment, and social learning: Three challenges and a way forward. *Behavioural brain research*, 325(PtB), 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.10.025>
- Weitlauf, A. S., Sathe, N., McPheeters, M. L., & Warren, Z. E. (2017). Interventions Targeting Sensory Challenges in Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Pediatrics*, 139(6), e20170347. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0347>
- Wing, L. (2015). *Otizm El Rehberi*. Çev. Kunt, S. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28- 30 Eylül. Erişim Tarihi: 21.05.2020. Erişim Adresi:<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>



Beypazarı Efsanelerinde Kültler

(Cults in Beypazarı Legends)

Ayşe BULUÇ¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

11/05/2023

Kabul edildi/Accepted:

02/08/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

Bir doğa olayının veya bir varlığın meydana gelişinin, doğüstü özellikler gösteren kişilerin hayatlarının halk hafızasında ve hayalinde yaşayan biçimiyle belli bir yere ya da bir olaya bağlanarak olağanüstü olaylarla süslenip anlatıldığı hikâyelere efsane denilmiştir. Efsaneler tarihi olaylardan, mitlerden ve diğer anlatılardan da beslenmiş ve anonim bir özellik göstererek günümüze kadar gelmiştir. Ankara'nın Beypazarı ilçesinde anlatılan ve Ahmet Yıldırım tarafından derlenen efsaneler, çalışmamızın inceleme alanını oluşturmuştur. Çalışmamızda efsane tanımları ele alınmış, benzer tasniflerden hareketle Beypazarı efsaneleri için bir tasnif denemesi yapılmıştır. Tasnif denemesinden sonra inanç, inanış ve kült kavramları ele alınmış ardından Beypazarı efsanelerinde yer alan atalar kültü, veli kültü, Hızır kültü, dağ ve taş kültü, su, ağaç, yiyecek, mezar, halk hekimliği ve rüya kültleri örneklerle incelenmiştir. İnceleme sonucu efsanelerde yer alan kültlerin sadece anlatıma canlılık kazandırmadığı; dine, töreye ve geleneklere bağlanma, tabiata ve diğer yaşam alanlarına karşı uyum sağlama hatta ekonomiye katkıda bulunma gibi işlevleri olduğu ve bu işlevleri sebebiyle kültlerin varlığını devam ettirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beypazarı; efsane; inanç; inanış; kült

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Buluç, A. (2023). Beypazarı efsanelerinde kültler. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 339-362. doi:10.48174/buaad.1295575

Summary

Stories in which the occurrence of a natural phenomenon or a being is embellished and told with extraordinary events by connecting the lives of people with supernatural characteristics to a certain place or an event in the form of living in public memory and imagination are called legends. Legends have also been fed by historical events, myths and other narratives, but have been separated from them in terms of style and have survived to the present day by showing an anonymous character. The legends told in the Beypazarı district of Ankara and compiled by Ahmet Yıldırım constituted the field of study of our study. In our study, legend definitions were discussed and a classification attempt was made for Beypazarı legends based on similar classifications. After the classification attempt, the concepts of belief, faith and cult were explained and then the cults in the legends of Beypazarı were examined.

Legends; are stories about a real or imaginary person, a place or an event that have a credible character, are shorter in form and have a didactic style. In general, legends that are connected with real events have been prioritized by folk heroes, religious elders or important objects. Legends are nourished by the geographical region and history in which they are created and inhabited. The events, people and places in these regions, the secrets of which cannot be solved or which attract attention, have both been the subject of legends and the source of legends. Mythological, historical, religious and imaginary/fantasy roots have been influential in the formation of legends. The credibility of the narratives is prioritized. He drew a lesson by considering the reality of the legend that both told the legend and listened to it. While the legends that we can find an example in every field of society are classified according to their subjects, in Beypazarı they are grouped into three groups as "legends about place and other formation names", "legends about shapeshifts" and "legends about religious elders".

While some of the legends told in Beypazarı constitute the story of the names of objects such as bridges, villages and food, some of them are formed around the short adventures of people. While some of these people were commoners,

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, aysebuluc06@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7671-7997

some of them appeared as figures with religious and historical characteristics. The adventures of figures in some legends have also shown menial characteristics.

The role of belief and faith in the formation of legends is great. Although the legends that have a share of reality are not one-to-one historical narratives, their reality has been accepted by the society and the events and people told have been believed. Cults, which are considered as sacred beings and which have led to the formation of many rituals around them, have also taken place in the legends and ensured that the value judgments of the society are protected with the credibility of the legends, the prohibitions are clearly stated and the tradition is transmitted.

In the legends of Beypazarı, the cult of ancestors, the cult of veli, the cult of Hızır, the cult of mountains and stones, water, trees, food, tombs, folk medicine and dream cults have been identified. The beings who are the subject of cults seen in the legends of Beypazarı are not at the level of the God worshipped, but rather as manifestations of God, and they are not as prominent as the cults we see in the myths and have remained at the motif level.

In the legends compiled, cults such as the cult of ancestors, the cult of veli, the cult of the tomb, the cult of Hızır, the cult of mountains and stones, the cult of water, the cult of food, the cult of the word, the cult of medicine and the cult of dreams were seen. While one of the cults was more dominant in the legends, there were other cults that helped him, and some cults were intertwined. The titles we have created for our study are named on the most intense cult concepts, and other cults have taken their place under these headings. The cults in question have more of a narrative function of creating respect for the place or person and creating fear to protect it.

As a result of the examination, the cults in the legends did not only give life to the narrative; It has been seen that they have functions such as linking to religion, customs and traditions, adapting to nature and other living spaces and even contributing to the economy, and because of these functions, cults continue their own existence.

Keywords: Beypazarı; belief; cult; faith, legend

Giriş

Anonim halk edebiyatı ürünleri toplumun ortak fikirleri üzerine yaratılmış ve yaşatılmıştır. Bu ürünler ilk söylendikleri anda bir yaratıcıya sahipken edebi yaratmanın ortak bilinci yansıtmasıyla toplum tarafından kabulü gerçekleşmiş; toplumun yaşam tarzı, inancı, kültürel değerleri, edebî zevki, terbiyesi ve fikirleriyle harmanlanıp her söyleyicisinden az ya da çok izler taşıyarak zamanla anonimleşmiştir. İslamiyet'in kabulüyle içerikte güncellemeler olsa da şekiller büyük ölçüde aynı kalıp Türk halk edebiyatı içinde geniş bir yeri olan anonim halk edebiyatı manzum ve mensur pek çok edebi yaratmayı kendi içinde barındırmış, dilden dile aktarımı ve güçlü bir gelenek olsan sözlü anlatım ve icra geleneğiyle günümüze kadar gelmiştir. Bu edebiyatın mensur ürünlerini mit, masal, efsane, menkıbe, memorat, destan, fıkra ve halk hikâyesi gibi anlatmalar oluştururken; ninni, ağıt, türkü, deyişme-karşılaşma ve mâni gibi irticalen söylenebilen ezgili şiirler de manzum ürünleri oluşturmuştur (Günay, 1995: Elçin, 2014: 4).

Anonim halk edebiyatını oluşturan sözlü gelenek, yaşamaya devam ederken her yüzyılın getirisiyle bazen güncellenmiş bazen de yavaş yavaş izini kaybettirmiştir. Teknolojinin gelişmediği yıllarda, evlerde radyo ve televizyon yokken, şehirlerde de sinema ve tiyatro salonları yokken hoşça vakit geçirmek ve eğlenmek için bazen de nasihat vermek için mensur, manzum ve göstermeye dayalı ürünlerle çeşitli icralar sergilenmiştir.

Çalışmamızda incelediğimiz efsanelerin de dâhil olduğu halk edebiyatının mensur ürünlerini, kahvehanelerde ve köy odalarında özellikle erkekler tarafından icra edilip daha çok âşıklar yahut

meddahlar tarafından anlatılan hikâyeler; evlerde özellikle kadınlar tarafından icra edilip daha çok masal anaları tarafından anlatılan masallar ve hemen hemen herkes tarafından anlatılan efsane, memorat ve menkıbeler oluşturmuştur.

Ankara'nın Beypazarı ilçesinde sözlü gelenek çeşitli vasıtalar aracılığıyla devam etmiş, geniş aile çekirdek aileye döndükçe, eğlence ve hoş vakit geçirme araçları değiştikçe ve yazılı kültür ortamı arttıkça sözlü kültür de etkinliğini kaybetmeye başlamıştır. Var olan sözlü kültür öğelerinin kaybolmaması için Beypazarı ve yöresini konu alan çeşitli derlemeler ve akademik çalışmaları yapılmıştır. Bu derlemelerden birisi de Ahmet Yıldırım'ın "Beypazarı Efsaneleri" adlı çalışmasıdır.

1. Efsane Tanımları ve Beypazarı'nda Efsane

"Eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen hayalî hikâye, söylence; gerçeğe dayanmayan asılsız söz" olarak tanımlanan efsane (TDK, 2009: 603), edebi bir terim olarak belirli şahıslar, yerler yahut olaylar hakkında olup sözlü gelenek içinde aktarılan ve hususi bir üslubu, anlatıcısı olmayan kısa ve mensur halk yaratmaları olarak karşımıza çıkmıştır.

Farsçadan dilimize giren "efsane" terimi, Batı dillerinde "legenda" adlandırmasıyla karşımıza çıkarken Anadolu sahasında "efsane, menkıbe, esatir, mitoloji" şeklinde adlandırılmıştır. Anadolu sahası dışındaki Türklerin efsane terimini adlandırmaları çeşitlilik göstermiştir. Azerbaycan Türklerinde "esatir, mif, efsane", Türkmenlerde "epsane, rovat", Özbeklerde "efsane, rivayet", Karakalpaklarda "epsane, legenda, anız, anız-engime", Başkurlarda "rivayet, legenda", Kırım Tatarlarında "efsane", Kazan Tatarlarında "rivayet, legende, ekiyet, beyt", Altay Türklerinde "kuuçın, kep kuuçın, mif-kuuçın", Çuvaşlarda "halap, mif, legenda, yumah", Kırgızlarda "ulamış, mif, ılap, comok" vb. adlandırmalar kullanılmış ve adlandırmaların çoğundaki "efsane" ortaklığı dikkat çekmiştir (Ergun, 1997: 1-2).

"Gerçek veya hayalî muayyen şahıs, hadise veya yer hakkında anlatılan" efsaneler (Sakaoğlu, 1992: 19), anlatıcının bilinçli bir şekilde gerçek olayları anlattığını iddia etmiş, masala göre daha didaktik ve tarihi anlatımıyla inandırma özelliği göstermiştir (Luthi, 1962: 6-7; Ergun, 1997: 5; Eker, 2003: 315).

"Bir milletin mitolojisinin canlı ve yaşayan varlıkları" (Ögel, 1989: IV) olarak nitelendirilen efsaneler, "insanoğlunun tarih sahnesinde görüldüğü ilk devirlerden itibaren ayrı coğrafya, muhit veya kavimler arasında doğup gelişen; zamanla inanç, âdet, anane ve merasimlerin teşekkülünde az çok rolü olan bir çeşit masallar" olarak tanımlanmıştır (Elçin, 2014: 314).

Din adamlarının, tasavvuf ehlinin ya da tarihte yer edinmiş kimselerin hayat hikâyeleriyle olağanüstü davranışlarına yer veren anlatılara menkıbe adı verilmiştir (TDK, 2009: 1369). Daha çok dinlik olaylardan, şahsiyetlerden veya mekânlardan bahsedip efsaneyle benzerlik gösteren

menkıbeler yaşadığına inanılıp mukaddes kabul edilen din büyüklerinin ve evliyaların olağanüstü yaşamlarının, davranışlarının ve kerametlerinin anlatıldığı menkıbeler, efsanenin bir çeşidi olarak görülse de (Boratav, 2019: 118-120; Seyidoğlu, 1997: 13); Allah dostu kabul edilen velilerin kerametleriyle ve bahsi geçen bu kişilerin gerçek kişiler olmasıyla efsanelerden ayrılıp farklı bir tür olarak kabul edilmiştir (Sakaoğlu, 1992; Ocak, 2006: 593).

Efsanelerin başlıca niteliği inanışken efsanede anlatılan şeylerin doğru ve gerçek oluşuyla masaldan ayrılmış, hikâye ve destana yaklaşımıştır. Efsanenin başka bir niteliği de konuşma diliyle ve her türlü üslûp kaygısından uzak, hazır kalıplara yer vermeden, kısa bir anlatı oluşudur (Boratav, 2019: 106). Masallar, tekerlemeyle anlatının kurmaca olduğuna işaret ederken efsanede yer alan bazı sözler efsanenin gerçekliğini ortaya koymuş, inanç temelli bir anlatı olduğunu göstermiştir (Seyidoğlu, 1997: 13-14).

Büyük bir bölümü gerçek olaylara dayanan efsanelerde genellikle halk kahramanları, din büyükleri yahut önemli nesnelere ön planda tutulmuştur. Efsaneler, yaratılıp yaşadıkları coğrafi bölgeden ve tarihten beslenmiştir. Bu bölgelerde yer alan, sırrı çözülemeyen yahut dikkatleri üzerine çeken olaylar, kişiler ve yerler hem efsanelerin konusunu oluşturmuş hem de efsanelere kaynaklık etmiştir. Efsanelerin oluşumunda mitolojik, tarihî, dinî ve hayalî/fantastik kökler etkili olmuştur (Ergun, 1997: 41).

Efsanelerde sık rastlanan motif genelde şekil değiştirme olarak görülmüş, bu şekil değiştirme de kalıcı olduğu için ve nesnel bir bulgu olarak gösterilip anlatıyı güçlendirdiği için efsanenin bir özelliği olarak karşımıza çıkmıştır. Efsanede yer alan unsurların içinde buldukları durumdan kurtulmaları ya da yaptıklarından dolayı cezalandırmaları için üstün bir güç vasıtasıyla farklı şekillere bürünmeleri, şekil değiştirme olarak açıklanmıştır (Sakaoğlu, 1980: 29; Ergun, 1997: 167).

Efsane anlatıcısı anlatı esnasında yakın çevresini ya da duyduklarını tanık göstermiş, belli bir zaman ve yerden bahsetmiş böylece efsanenin inandırıcılık gücünü arttırmıştır. Efsane anlatıcısı, dinleyenlere “Bunu bizzat gördüm, yaşadım, tanık oldum.” gibi sözler yanında “Falanın anlattığı gibi, falan yerdeki olayda olduğu gibi.” sözleriyle belli bir zaman, yer ve gerçek kişi adları da vererek efsaneyi dinleyenleri ikna edici somutluk içerisinde sunmuştur. Mitlerde tanrılar ve yarı tanrılar olduğu halde, efsanelerde tarihi ve yarı-tarihi kahramanlar dikkat çekmiştir. Mitlerde insani özellikler barındıran insan dışı kahramanlara karşı efsanenin içinde insan birebir yer almıştır. Bu yönleriyle efsaneler, mite göre daha gerçekçi olarak karşımıza çıkmıştır. İlâhi olmaktan çok dünyevi olan efsaneler mitlerin aksine insanları da kahraman edinmiştir (Ergun, 1997).

Beypazarı’nda derlenen Metin Ergun (1997), Hüseyin Uysal (2016) ve Ahmet Yıldırım’ın (2015) çalışmalarında yer alan efsaneler de genel tanımlara uymakla beraber Ahmet Yıldırım’ın çalışmasında yer alan kimi anlatılar tam olarak efsane özelliği taşımamış kimileri de menkıbelere

benzer bir şekilde anlatılmıştır. Çalışmalarda yer alan efsaneler bir yerin ad alması, bir şeyin oluşumu, bir din yahut devlet büyüğünü konu alıp onların etrafında şekillenmiş, başka yörelerde derlenen efsanelerle ortak özellikler taşıyarak Rosiere'nin menşeler ve adapte olabilme kaidelerine uygunluk göstermiştir (Sakaoğlu, 1992: 11).

Efsaneler daha kolay incelenmek için konularına, kahramanlarına, mekânlarına ve motiflerine göre tasnif edilmiş; Türkiye sahası efsaneleri için Saim Sakaoğlu'nun "Anadolu-Türk Efsanelerinde Taş Kesilme Motifi ve Bu Efsanelerin Tip Kataloğu" adlı çalışması (1980: 65), Pertev Naili Boratav'ın "100 Soruda Türk Halk Edebiyatı" adlı kitabı (2019: 113), Linda Dégh'in "Günümüz Bağlamında Efsane Üzerine Teorik Bir Düşünme ve Efsanenin Tanımı" adlı makalesi (2005: 343), Ali Berat Alptekin'in "Malatya Efsanelerinin Türk Kültürü İçindeki Yeri" adlı bildirisi (1988: 34-39), Ali Duymaz'ın "Bingöl Efsaneleri (İnceleme-Metinler)" adlı yüksek lisans tezi (1989: 35-43) ve İsmail Görkem'in "Elâzığ Efsaneleri: İnceleme, Metinler" adlı çalışması (2006: VI-VII) başta olmak üzere çeşitli kaynaklarda efsane tasnifleri yapılmıştır. Bu tasniflerden hareketle Beypazarı'nda derlenen efsaneler² için şu tasnif ortaya çıkmıştır:

1. Yer ve diğer oluşum adları hakkındaki efsaneler
2. Şekil değiştirmelerle ilgili efsaneler
3. Din büyükleri hakkındaki efsaneler

2. İnanç, İnanış ve Kült

2.1. İnanç

İnanç; Tanrı'ya ya da bir dine inanma, iman etme, sıkı sıkıya bağlanma ve güvenme duyguları olup "kişice ya da toplumca, bir düşüncenin, bir olgunun, bir nesnenin, bir varlığın gerçek olduğunun kabul edilmesi" olarak tanımlanmıştır (Boratav, 1999: 7; TDK, 2009: 965). Kimi zaman akılla ispat kimi zaman da bir gücün baskısı veya şahit olmanın sonucu oluşan inanç, bir hükmün doğruluğunu görerek kabul etme veya yanlışlığını görerek reddetme düşüncelerinden oluşmuştur. Hüküm hakkında verilen kesin karar, şüpheden arınmış bir şekilde rızaya dayanmasıyla inanç olarak kabul edilmiştir (Boratav, 1999: 7; Eroğlu & Kılıç, 2005: 752).

Kültür unsurlarından inanç; kültür tarafından yaşatılmış, kendisini yaşatacak bir unsur ya da taşıyıcı bulamadığı takdirde tehlikelere açık hale gelip yok olmaya başlamıştır. Törenler, bayramlar, inanca ait çeşitli ritüeller, yazılı ve sözlü her türlü eser milli zenginliklerle beraber inanca ait öğeleri de korumuş ve aktarmıştır. Tek başına akılla ispata dayanmayan inanç, toplumun oluşturduğu kültürel

² Tasnif esnasında Ahmet Yıldırım'ın derlemiş olduğu efsaneler dikkate alınmıştır, bakınız: Yıldırım, A. (2015). Beypazarı efsaneleri. Sage.

bellekle de şekillenmiş, sadece din alanında kalmayıp her alanda bir şeyin varlığını kabul etme inanç olarak değerlendirilmiştir (Eroğlu & Kılıç, 2005: 753).

2.2. İnanış

İnanış, “İnanma, inanılan şey” (TDK, 2009: 965) olarak tarif edilirken terim anlamıyla kültürdeki inanmanın getirisi olan pratik ve benzeri şeyleri karşılamıştır. Fransızca ve Almancadan hurafe, batıl ve boş inanış ya da inanç olarak çevrilen halk inanışlarıysa (Boratav, 1999: 7); toplumun inandığı, ilahi olarak gördüğü din ve hükümlerinin dışında kalmış, sert kuralları olmamasına rağmen nesiller boyu kendisini devam ettirmiştir. Halk inanışları toplumların içinde buldukları şartlar çerçevesinde oluşmalarından ve toplumun değerleriyle kaynaşmasından dolayı yeni bir dinin kabul edilmesine rağmen söz konusu inanışlar kabul edilen yeni dinle sentezlenerek varlığını devam ettirmiştir (Kılıç, 2001: 415).

İnsanoğlu varlığından bu yana hep bir şeye inanmayı, bağlanmayı, kendini koruma altına almayı istemiş böylece inanç, inançla da pratikleri oluşturan inanışlar meydana gelmiştir. Her toplumda olduğu gibi Türk toplumu da benzer şekilde çeşitli inanmalara ve inanış öğelerine sahip olmuştur (Kılıç, 2001: 416). Türk kültüründe hem eski hem de yeni inanç ve inanış izleri korunmuş, geleneğe ait unsurlarla aktarılmaya devam edilmiştir. Gelenek içinde yer alan anlatımlar özellikle de çalışmamızın konusu olan efsane anlatımları bu inanç ve inanışlar etrafında şekillenip anlatılmış ve etrafında şekillendiği unsur ya da kişiyi koruyup ona saygıyı öğütlemiştir (Boratav, 1999: 9).

2.3. Kült

Kültler, “yüce ve kutsal olarak bilinen varlıklara karşı gösterilen saygı ve onlara tapınma” olarak kullanılmıştır. Farklı olarak görülen ve kutsal kabul edilene karşı duyulan saygı; tapınma, kurban kesme, doğrudan ona dua etme ya da onu duada aracı kılma gibi çeşitli ritüelleri beraberinde getirmiştir. Toplum hayatında görülen ve diğer varlıklara göre daha farklı konumda olan ağaç, ateş, su, ışık, kutsal olarak bilinen alanlar, tepeler, mağaralar kült kabul edilmiş; kültle ilgili ritüeller kendine has zamanlarda bir din lideri tarafından gerçekleştirilmiştir (Tezcan, 1997: 120; Emiroğlu & Aydın, 2009: 519).

“Türk mitolojisinde doğüstü varlıklar şeklinde tasarlanan yüce ve kutsal varlıklara gösterilen saygı, ihtiram ve bazen de tapınma” gerektiren kültlerin koruyuculuk vasfı taşıdığına, tanrısal varlıklardan teşekkül ettiğine ve Türk mitolojisinde yaygın olduğuna değinilmiş, Türk toplumlarındaki kültlerin tapınmadan ziyade saygı merkezli devam ettiği ifade edilmiştir (Bayat, 2007b: 80, Kumartaşlıoğlu, 2012: 9).

Kültler, halk anlatılarında doğrudan bir yapı unsuru olarak bulunmasa da toplumun kültür özelliklerinin değerlendirilmesinde, mitolojisine ve inanç sistemlerine ulaşılmasında kullanılmış ve

önemli kaynaklar olarak görülmüştür (Dilek, 2020: 47). İlkel insandan çağdaş insana olan tarihsel ve kültürel yolculukta kültürün ilk nüveleri olarak karşımıza çıkan kültürler; kutsal, tarihî, kültürel ve teknolojik olgu olup toplumların çeşitli özelliklerini araştırma, anlama ve kavramada yol gösterici olmuştur (Dilek, 2020: 51-52). Bir kültürün varlığından söz edebilmek için “kültürel konu olabilecek bir nesne ve kişinin varlığına”, “bu nesne ya da kişiden insana zarar gelebileceğine ilişkin inancın varlığına” ve “bu inancın sonucu olarak faydayı sağlayabilecek, zararı uzaklaştırabilecek ziyaretler, adaklar, kurbanlar vb. uygulamaların varlığına” bakılmıştır. Ayrıca bir kültürün varlığı için bu üç unsurun aynı anda var olma şartı da aranmamıştır (Ocak, 2000: 113). Cassier (2016) ise kültürlerin oluşması için inanç, ihtiyaç-fayda, korunma, korku ve benzerlerinden farklılık gibi özelliklerin var olmasını savunmuştur (akt. Dilek, 2020: 50).

Pek çok kültür dört ana unsur çevresinde meydana gelirken oluşum sürecindeki evreler tabiat unsurlarını tanrılaştırıp onlara tapmayı esas alan natürizm, canlandırmacılık olarak da bilinen ve her varlığın bir ruhunun olduğunu düşünen animizm, ilkel toplum ve kabilelerin kendisinden geldiklerine inandıkları bitki ve hayvanlara, bunların görsel ya da maketlerine tapma olan totemizm olmak üzere üç evreden geçmiştir (Kılıç, 2003: 146). Tabiattaki varlıklarda kavranamayan bazı gizli güçlerin bulunduğu inancıyla bu evreler sonucunda dağ, tepe, taş, kaya, ağaç, su ve ateş gibi varlıklar canlı kabul edilmiştir (Eliade, 1999: 202). Bu kabuller, inanç ve saygı sonucu ortaya çıkan kültürler coğrafya, kültür ve din değiştirmelerine rağmen varlıklarını devam ettirmiş; eski coğrafyaya, eski kültüre ve eski dine ait kültürler yenileri ile sentezlenerek varlıklarını korumuştur. Özellikle mitolojik anlatılarda rahatça bulabileceğimiz kültürler, akıl ve bilim çağı dediğimiz dönemde dahi inançsal olarak eski rağbeti görmese de çeşitli davranışlar ve ürünler içinde karşımıza çıkmıştır.

Hem faydacılık hem de toplumsal ihtiyaç olarak karşımıza çıkan kültürlerin tanrısal gücünün ve ruhunun olduğu düşünülmüş, onlarla etkileşime geçerek kötülüklerinden korunmak ya da iyiliklerinden fayda görebilmek adına çeşitli ritüeller uygulanmıştır (Dilek, 2020: 51-53).

3. Beypazarı Efsanelerinde Görülen Kültürler

Beypazarı efsanelerinde görülen kültürel konulara konu olan varlıklar, tapınılan Tanrı düzeyinde olmayıp daha çok Tanrı'nın tezahürleri şeklinde karşımıza çıkmış ve mitlerde gördüğümüz kültürler kadar belirgin olmayıp motif düzeyinde kalmıştır. Derlenmiş olan efsanelerde atalar kültürü, veli kültürü, mezar kültürü, Hızır kültürü, dağ ve taş kültürü, su kültürü, yiyecek kültürü, söz kültürü, hekimlik kültürü ve rüya kültürü gibi kültürler görülmüştür. Efsanelerde kültürlerden biri daha baskınken ona yardımcı başka kültürler de yer almış, bazı kültürler de iç içe geçmiştir. İncelememiz için oluşturduğumuz başlıklar en yoğun olan kültür kavramları üzerine adlandırılmış, diğer kültürler de bu başlıklar altında yerini almıştır. Söz konusu kültürler, daha çok anlatıya ait yere yahut kişiye karşı saygı oluşturma ve onu korumak için korku oluşturma işlevleriyle karşımıza çıkmıştır.

3.1. Atalar Kültü

Köklü ve eski inançlardan olan atalar kültü ataerkil aile yapısının olduğu kavimlerde görülmüş, en eski Türk toplum ve devletlerinde bu kültün kalıntılarına rastlanılmıştır (Ocak, 1983: 26 ve 85). Atalar kültüne göre bedenen ölmüş ataların ruhlarının yaşadığına, manevi varlıklarının hâlâ yeryüzünde olduğuna ve geride kalanların hayatlarına iyi ya da kötü etkilerde bulunabileceklerine inanılmış, hem korku hem de saygı sonucu bu kült oluşmuştur. Saygı gösterildiğinde ata ruhlarının koruyuculuğuna, saygısızlık gösterildiğinde de bu ruhların insanlara ve mallarına zarar vereceklerine inanılmıştır.

Diğer kültlerde de olduğu gibi kavramı karşılayan her şey değil bunların içinden bazıları yani ölen her ata değil de yalnızca belli başlı özellikleri olan atalar ve mezarları kültü oluşturmuş, böylece atalar kültü daha özel olması sebebiyle ölümler kültünden ayrılmıştır (Güngör, 2002: 264). Atalar kültünün oluşabilmesi için ölen kişinin ata, ünlü savaşçı ya da bir din adamı olması gibi saygınlık ve üstünlük sağlayacak özellikler aranmış hatta kimilerinin insanüstü yetenekler sahip olduğu, mistik güçle donatılmış olduğuna inanılmıştır. Yaşamında bir nüfuza sahip olan ve saygınlık kazanan ata ölümünden sonra da aynı etkiyi devam ettirmiş böylece kendisine tapınılmış, kurban sunulmuş ve dualara alınmıştır. Ataların ruhunu hoş tutmak, anılarını tazelemek amacıyla çeşitli ritüeller oluşturulmuş; atalar kültüne olan saygı, başka unsurlara olan saygıyı da beraberinde getirmiştir (Örnek, 1988: 94-95).

Eski Türkler; şamanların olağanüstü özellikleri olduğuna, ruhlar ve gizli güçlerle ilişki kurduklarına inanmıştır. Bu durum İslamiyet'ten sonra veli kültünün oluşmasına temel hazırlamıştır. Şamanlardaki özellikler İslamiyet'le birlikte evliyalarda görülmüş, şamanların Tanrı'yla kurduğu ilişkinin benzerini evliyaların Allah'la kurduğu düşünülmüş, dua ve kurban gibi ritüellere bu evliyaların adı katılıp Allah'la kendi aralarında ulak olmaları istenmiştir (Ocak, 1983: 17). Şu an yatırların ziyaret edilmesi, onlardan şifa beklenmesi, onların adının da anılarak dua edilmesi, atalar kültü ve veli kültü dediğimiz inançların bir yansıması olarak görülmüştür.

Beypazarı efsanelerinde görmüş olduğumuz atalar kültleri daha çok İslamiyet'in kabulüyle veli kültüne dönüşerek varlığını devam ettirmiştir. "Gazi Gündüzalp ve Kırka" ile "Topçu Baba" adını taşıyan efsanelerde atalar kültünün izleri görülmüştür. Gazi Gündüzalp, Beypazarı güzergâhında ilerlerken Rumların yaptığı bir baskında şehit düşmüştür. Hem İslamiyet'teki şehit ve evliyalar öldükleri yere gömülür inancı hem de atalar kültünün getirisiyle Gazi Gündüzalp, Beypazarı'nın bir köyüne gömülmüş ve başına kırk yiğit bırakılmıştır. Ataya saygı amaçlı civar köylerden sürekli ziyaretler yapılmış, burada bir yerleşim yeri oluşturulmuştur. Adı olmayan bu yere kırk yiğitten dolayı "Kırka gidelim.", "Kırklara gidelim." ifadelerinden kaynaklı "Kırka" adı verilmiştir (Yıldırım, 2015: 49-52). Bir yer adının oluşumunu anlatan bu efsanede söz konusu kişinin önemli ve saygın bir kimse

olmasından dolayı, ölümünden sonra da saygınlığı devam etmiş, bu saygınlığın sonucu kabir ziyaretleri gerçekleştirilmiş, atalar kültürü mezar kültürünün varlığı görülmüştür.

“Topçu Baba” efsanesi bir mezar etrafında oluşmuştur. Gazi Gündüzalp’in komutanlarından biri olan Topçu Baba, Kore Savaşı’nda mezarından kalkıp uçarak yardıma gitmiş ve geri dönmüştür, bunu gören çocuk büyüklerine söylese de başta çocuktur diye inanılmamış fakat radyodaki haber sonrasında çocuğa yeniden sorulmuş, Topçu Baba’nın Türk askerlerine yardıma gittiği anlaşılmış, böylece ona karşı duyulan sevgi ve saygı bir fazla artmıştır (Yıldırım, 2015: 75-76). Burada veli kabul edilen kimsenin kerametlerinin ölümünden sonra da devam ettiği görülmüş ve bu devamlılık da kültürün varlığını göstermiştir.

Atalar kültürünün oluşmasına sebep olan saygın ve nüfuz sahibi kimseler sadece yaşarken değil öldükten sonra da aynı saygınlığı devam ettirmiş, halkın zor anında Hızır gibi yardıma yetişmiştir. Atalar ruhlarından bazıları savaş ve fetih kahramanı olarak yer yer kendisini göstermiş, çeşitli felaketlerde ve olaylarda insanların karşısına çıkmıştır. Topçu Baba’nın Kore’ye gidip orada askerlere yardım etmesi, ağaç kültüründe göreceğimiz üzere çevreyi koruması onun ruhunun hâlâ yaşıyor olduğunu ve toplumun buna inanarak hareket ettiğini göstermiştir. Efsanelerin anlatılması, mezarın var oluşu ve bu mezarlar etrafındaki dualar, saygınlıklar atalar kültürünün devam ettirirken kendisinin devamı olan veli kültürünün toplumca daha hızlı kabul edilmesini sağlamıştır.

3.2. Veli Kültü

Allah’a yakın olan kullara “sürekli olarak taata devam eden, isyandan uzak duran şehvetlerden kaçınan âriflere” veli denmiştir (Cebecioğlu, 1997: 755). Veliler, peygamberlerin mucizelerine benzer olarak kerametler göstermiş, bu kerametlerin ve velilerin hayatlarının anlatılmasıyla menkıbeler meydana gelmiştir (Kara, 1982: 281). Velî kültürü de keramet ve menkıbe kavramları etrafında oluşmuş ve zamanla bir inanca dönüşerek var olmuştur. “Fevkalâde kuvvet ve kudretlerle mücehhez olup Tanrı’ya yakın kabul edilen bir şahsiyetin herhangi bir konuda -sağ veya ölü iken-yardıminin dokunacağına inanılması ve bunun temin için ritüel yollara başvurulması” ile kültür yaşatılmıştır (Ocak, 2010: 6).

Toplum içinde veli kültürünün oluşabilmesi için veli olarak adlandırılacak kimsenin, topluma ait olan dini ve milli değerlerin yansıtıcısı olması gerekmiştir, toplumu yansıtan ve toplumdan biri olan kimse kolayca saygınlık kazanıp kabul edilmiştir. Bu kabul edilmenin kültüleşebilmesi, daha yaygın inanca dönüşmesi için söz konusu veli etrafında bir keramet öyküsünün oluşması gerekmiş hem velinin bulunduğu bölge hem de diğer bölgelerde yaygınlık kazanan menkıbe dediğimiz bu öykülerle kültürler sistematik bir hal almaya başlamıştır. Bir yörede ve toplum içinde böyle bir kültürün varlığını anlamak için veliye ait bir mezar veya türbenin varlığına, mezar veya türbe etrafında ziyaret ve

ritüellerin yapılmasıyla dualarda velinin adının geçtiği sözlerin var olmasına bakılmıştır (Ocak, 2010: 8-9). Veli kültürünün tespiti için bu özelliklerin tamamının olması gerekmemiş, bunlardan birinin varlığı da o kültürün mevcudiyetini göstermiştir. Bu üç şarttan ilkinin varlığı, toplumun somut bir nesneyle karşı karşıya olması inanç yönünü kuvvetlendirmiş ve kültürün oluşmasında diğerlerine nazaran daha etkili olmuştur (Ocak, 2010: 8-9). İlerleyen zamanlarda veliye ait mezarın kaybolmasıyla ilk iki şartın bulunma ve görülme olanağı ortadan kalkmışken veli hakkındaki birtakım sözlerin, duaların hatta menkıbe ve efsane tarzındaki anlatımların varlığı da kültürün var olduğunu göstermiştir (Pehlivan, 2012: 29).

Beypazarı efsaneleri içinde kimi veli kültürleri doğrudan bir mezar ya da türbe gösterilerek varlığını devam ettirirken kimileri de sadece anlatı yoluyla bugünlere gelebilmiştir. “Akkaş Dede”, “Kara Davut Hazretleri”, “Semerci Baba”, “Akşamseddin Hazretleri ve Beypazarı”, “İğci Beyaz Usta” ve “Topçu Baba” gibi anlatılarda veli kültürüyle karşılaşmıştır³.

“Akkaş Dede” efsanesinde, bazı günler sabah namazına gelmediği fark edilen Akkaş Dede, etrafınca ayıplanmaya başladığında bir sabah namazı sonrasında onlarla Hacılar Köprüsü’nde buluşmayı kararlaştırmıştır. Elinde hurmayla bir tepenin arkasından çıkagelen Akkaş Dede’nin aslında Mekke’de sabah namazını kıldığı anlaşılmıştır (Yıldırım, 2015: 53-54). Burada tayy-i mekân dediğimiz mekân değiştirebilme bir velilik özelliği olarak görülmüş, ayrıca Beypazarı iklim ve coğrafyasında yetiştirilmesi pek mümkün olmayan hurma motif olarak kullanılmış ve kutsal toprakları simgelemiştir.

İncelediğimiz derlemede “Kara Davut Hazretleri” hakkında çok fazla efsanenin olduğu fakat burada sadece üçüne yer verildiğinden bahsedilmiştir. Bu efsanede Hacı Bayram Veli’nin halifelerinden olan Kara Davut Hazretleri etrafında şekillenmiştir. Kara Davut Hazretleri’nin annesi, kendisine hamileyken diğer gelinlerle çamaşır yıkamaya gitmiş, bu esnada üç beyaz atlı ve aksakallı yolcu gelip su istemiştir. Yeni gelin olan Kara Davut Hazretleri’nin annesi gelinlik tasıyla üç atlıya da su ikram etmişken sonuncu atlı tası koynuna koymuştur. Tasını kaybetmenin hüznünü yaşayan Kara Davut Hazretleri’nin annesi doğumundan sonra bu tasa kavuşmuştur (Yıldırım, 2015: 58-59). Bu efsanedeki velinin kerametleri doğmadan önce kendisini göstermeye başlamıştır. Doğduktan sonra da kırkı çıkmadan konuşması ve annesinin kaybettiği sandığı tası ona vermesi de keramet olarak karşımıza çıkmıştır.

“Kara Davut Hazretleri” hakkındaki diğer iki efsanede de onun namaz kılmaya giderken sürüsünü kurtlara emanet etmesi ve Beypazarı’nda olmasına rağmen denize batmış bir gemiden

³ “Topçu Baba” adlı efsanede yer alan kült daha çok atalar kültürüne yakın olduğu için bir önceki başlıkta değerlendirmeye alınmış fakat göstermiş olduğu kerametler sebebiyle atalar kültürünün veli kültürüne dönüştüğünü göstermek amacıyla burada da adından bahsedilmiştir.

haberdar olup arkadaşlarından nehrin içindeki tomruğu çıkartmalarını isteyip onların gözlerine elini sürdüğünde o çıkartıklarının tomruk değil de batmış bir gemi olduğunu göstermiştir (Yıldırım, 2015: 61-63). Kara Davut Hazretleri, ibadeti için hayvanını korkmadan onların can düşmanı sayılan kurtlara teslim etmiş ve kurtlar dile gelip de o hayvanların emanet olduğunu ifade etmiş, bu da sadık bir kulun ibadete düşkünlüğüyle gerçekleşen bir keramet olarak karşımıza çıkmıştır. Diğer efsanedeyse nehir içinden çekilen tomruğun aslında başka bir yerde batmış gemi olması yine Kara Davut Hazretleri'nin veli kişiliğine bağlı olarak başka yerden haberdar olması ve gösterdiği keramet olarak görülmüştür.

“Semerci Baba” efsanesinde İvaz Dede türbesi etrafında yapılan yağmur duasına yer verilmiş fakat birkaç kez yapılmasına rağmen duanın kabul edilmediği anlaşılınca içlerinden ileri gelenlerden biri kadın erkek, genç yaşlı herkes buradayken eksik ne olabilir diye sorduğunda, oradakilerin aklına pek önemsemedikleri ve hor gördükleri Semerci Baba gelmiş. Semerci Baba'nın da katıldığı bir tören sonrası dua kabul edilip Beypazarı yağmura doymuş (Yıldırım, 2015: 64-66). Burada Semerci Baba, halktan uzak, hor görülmüş bir kimse olarak karşımıza çıkarken klasik veli tipine de işaret etmiş, birkaç kez yağmur duası yapılmasına rağmen bir türlü yağmurun yağmaması o veli kimsenin duada olmayışına bağlanırken onun da bu törene katılmasıyla duanın kabul edilişi keramet olarak karşımıza çıkmıştır.

“Akşemseddin Hazretleri ve Beypazarı” adını taşıyan efsanede Akşemseddin'in “iki aslan bir posta oturmaz” diyerek Beypazarı'ndan ayrılışı ve zaten burada keramet ehli bir velinin varlığı üzerine inşa edilmiştir. Bu başlık altında Akşemseddin'in Beypazarı'nda yaptırdığı mescit, medrese ve değirmenden bahsedilip ilk anlatıya göre “kesrete kapıldık” diyerek Beypazarı'ndan ayrılışı ele alınırken ikinci anlatıda yardımcı figür olan Akşemseddin, başka bir velinin varlığından dolayı kendisine ihtiyaç duyulan yerlere varmak üzere buralardan ayrılmıştır. İkinci anlatıda bir adam ölmüş sanılarak yıkanırken kalp gözü açık olan bir ihtiyar, ölmüş sanılan adamın aslında ölü olmadığını fark etmiş ve ölüyü yıkayanlara o adamın diri olduğunu söyleyip gözlerini sıvazlayarak adamı uyarmıştır. Ölü sanılan adamın cennet bahçelerini gezdiği ifade edilmiş, ayrıca Akşemseddin'in kendisine bu olay anlatılmadığı halde kendisi bu olaydan haberdar olmuştur (Yıldırım, 2015: 70-72). Kalp gözleri açık olan bu insanların birbirlerinden haberdar olmaları, öte dünyayla ilgili bir şeyler yaşamaları, normal insanların göremediklerini görmeleri onlara Allah tarafından verilen kerametler olarak görülmüş ve Akşemseddin ile diğer adamdaki veli kimliğini oluşturmuştur.

“İğci Beyaz Usta” efsanesi de “Akkaş Dede” efsanesine benzemektedir. İğci Beyaz Usta, sabah namazlarında cemaate katılmadığı için devrin beyine şikâyet edilmiş, bey durumu sormak için İğci Beyaz Usta'ya vardığında usta kendisini namaza davet etmiştir. Sabah nazında gözlerini kapatıp açtıklarında Kâbe'de olan İğci Beyaz Usta ve devrin beyi ibadetlerini tamamladıktan sonra geri dönmüş olup bey şikâyette bulunanları uyarmıştır (Yıldırım, 2015: 73-74). “Akkaş Dede” efsanesinde

olduğu gibi burada da söz konusu velinin ibadet için kutsal topraklara gitmesi tayy-i mekân unsuru keramet olarak karşımıza çıkmıştır.

Veli kültü içinde değerlendirdiğimiz efsaneler daha çok menkıbe türünde karşımıza çıkmış olup bunların çoğunda tayy-i mekân ve tayy-i zaman dediğimiz unsurlar dikkat çekmiştir. Tayy-i mekân ve tayy-i zaman motifli efsanelerin birçoğunda gidilen mekân olarak kutsal toprakların ve zaman olarak da hac döneminin seçilmesi dikkat çekmiştir. Yukarıdaki efsanelerde de vakit olarak savaş zamanı ve sabah namazı vakti görülmüş, birinde gidilen yer Kore'ye diğerlerinde gidilen yer genelde Mekke olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durum efsanenin dinî içerikli ve inandırıcı olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Görüldüğü üzere veli kültürünün olduğu anlatılar menkıbe diyebileceğimiz anlatılarken bu anlatılar içindeki kerametler ve kerametlere bağlı diğer motifler de dikkat çekmiştir.

3.3. Hızır Kültü

Kur'an'ın 18. suresi olan Kehf suresinin 65. ayetinde “Kullarımızdan birini buldular ki ona katımızdan bir rahmet vermiş ve ona nezdimizden bir ilim öğretmiştik.” mealinde bahsedilen (Kur'an-ı Kerim Meali, 2023: 300), ilahi bir donanımla ilim öğretilen kul, Hz. Musa ile gezen ve bilgeliği dolu bir yolculuğa çıkan Hızır'dır (Ocak, 1990: 44). İslami bilimlere göre peygamber, melek yahut bir veli olup olmadığı konusu tartışılmış ve kesin adının da Kur'an'da yer almadığı ifade edilmiştir. Hızır konusu Buhârî ve Müslim olmak üzere Tirmizî, İbn Mâce ve Ahmed b. Hanbel'in hadis kitaplarında da yer almış ve Tirmizî'nin hazırladığı hadis kitabında Hz. Muhammed'in Kur'an'da anılan bu kula “el-Hadır” dedikleri, bu kimsenin otları bozmasından ve kuru yerleri yeşertmesinden ötürü bu adı aldığı söylenmiştir (Çelebi, 1998: 411). Allah katında bilgiyle donatılmış salih kul için kullanılan “el-Hadır” adı zamanla “Hıdır/Hızır” şeklini almıştır (Ocak, 1990: 48,61). İslamiyet'in kabulünden önce, “koca” adıyla bilinen eski Türk bilginlerinin ve Yol İyesi'nin İslamiyet'in kabulünden sonra ad değiştirmesiyle, yeni kültürle birleşmesiyle Hızır kültü görmüştür (Ögel, 1995: 89, Bayat, 2007b; Kaya, 2012: 173). Tanrı tarafından kutlu kılınan, insanlara da kut verebilen, sürekli hareket hâlinde olan, her an her yerde görünebilen kut iyeleri, önce Kıdır'a dönüşmüş ardından ata ruhlarının kutsanması sonucunda evliyaliğe yaklaşan Kıdır, İslamiyet'le beraber Hızır ve Hızır-İlyas kültürüne dönüşmüştür (Çetin; 2002: 32-34).

İnanca göre ilahi bir şekilde bilgiyle donatılıp her şeyi bilen, boz atlı, yeşil giysili, nur yüzlü, ak saçlı, aksakallı, kırmızı çarıklı bir derviş ya da dilenci olarak tasvir edilen Hızır, bazen elindeki bastonuyla sevimli bir ihtiyar şeklinde görünürken bazen de bir süvari şeklinde görülmüştür. Belirli bir kimliği olmayan Hızır'ı tanımak zorken işaret ve orta parmağının aynı boyda olması, bir parmağının kemiksiz olması ve giydiği cübbenin renklerine dikkat edildiğinde ancak onun Hızır olduğunun anlaşıldığı ifade edilmiştir (Türk, 2005: 204). Hızır, zaman zaman ortaya çıkıp da birdenbire kaybolan, darda kalanların yardımına koşan, insanlara bereket ve iyilik getiren ölümsüz

bir nebi veya bir veli olarak betimlenmiştir (İnce, 2009: 149). Çeşitli yardımları olan Hızır, bireyin zor durumda kalsa da pes etmemesi gerektiğini, dua ve yardımla güçlüklerden kurtulabileceğini göstermiştir (Özcan & Çelik, 2020: 305-306).

“Beypazarı Efsaneleri” adlı eserde Hızır kültürle doğrudan ilgili iki anlatı karşımıza çıkmış, bu iki anlatının haricinde Metin Ergun’un da çalışmasında yer verdiği bir efsane de incelememize dâhil edilmiştir. “Karakoca”, “Karakaş Seli” ve “Beypazarı’nda Göl Efsanesi” adlı efsanelerde Hızır kültü görülmüştür.

Karakoca, Beypazarı’nda üretilen maden suyuna verilen ad olmakla beraber bu adın oluşumu “Karakoca” adındaki iki efsaneye dayandırılmıştır. Bu efsanelerin ikincisinde Hızır kültü görülmüştür. Bir Hıdırellez vakti, genç kızlar gülüp eğlenirken üstü başı perişan bir ihtiyar kızların yanına gitmiş, kızların yanına gelene kadar birkaç kapıdan da yardım isteyen ihtiyara karşı pek ilgi gösterilmemiş. Kızlardan en güzeline seslenip biraz su ve bir parça ekmek isteyen Hızır’a yardım ve ikramın olmasıyla Hızır, kızların olduğu yerdeki su için dua etmiş (Yıldırım, 2015: 20-22). Burada Hızır’ın kılık değiştirip insanlar içinde dolaştığı, insanlardan bir şeyler istediği ve bu isteğinin olması sonucu hayırlı bir duada bulunmasıyla Hızır kültü görülmüştür. Bahsi geçen su günümüzde maden suyu olarak çıkartılırken halk arasında da güzellik ve sağlık verdiğine dair inanç ve bu inancın da Hızır kaynaklı olduğu dikkat çekmiş, kült hem anlatıdaki nesnenin varlığıyla hem de anlatının kendisiyle varlığını devam ettirmiştir.

“Karakaş Seli” adlı efsane Beypazarı’nda yaşanan bir felaket üzerine anlatılagelmiştir. Karakaş adını taşıyan bir aile düğün yapmış ve bir hafta süren ikramların ardından yorulup bir kenarı çekilmiştir. Düğün evine üstü başı perişan bir ihtiyar gelmiş, kapıyı açan kadından bir parça yiyecek istemiş, yorgunluğun etkisiyle düğün yapmış olan kadın ihtiyara çıkışmış ve ihtiyarı eli boş göndermiştir. Olup biteni kayınvalidesinden öğrenen büyük gelin, gelen kişinin Hızır olduğunu anlasa da iş içten geçmiş çünkü Hızır bir anda ortadan kaybolmuş ve kendisine saygının olmadığı bu hane için bedduada bulunmuştur. O gün felaket denecek derecedeki sel, kimsenin malına mülküne zarar vermezken Karakaş ailesinin evini yerinden kaldırıp köprüye çarpana kadar sürüklemiştir. Sel felaketinden sadece büyük gelinle onun beşikteki çocuğu kurtulmuştur (Yıldırım, 2015: 47-48). Bu efsanede ihtiyar kimseye saygı göstermeyen, onu eli boş gönderen bir aile cezalandırılırken yapılan davranışın yanlışlığını fark eden gelin ve hiçbir şeyden haberi olmayan masum olarak sıfatlandırılan beşikteki bebek kurtulmuştur. Ayrıca felaket olarak adlandırılan sel sadece cezayı çekmesi gereken kimselere zarar verirken o yörede bulunan başka kimselere ve onların eşyalarına zarar vermemiştir.

Beypazarı yöresinde halk tarafından anlatılan ve Metin Ergun'un da değişme motifinin olduğu efsane örnekleri içine yer verdiği "Beypazarı'nda Göl Efsanesi"nde de Hızır kültü görülmüştür⁴. Anadolu'nun farklı coğrafyalarında da "Karagöl Efsanesi" adıyla karşımıza çıkan anlatıda, bir ihtiyar köydeki kapıları çalmış, kimse kendine yiyecek içecek bir şey vermezken bir kadın kapıyı açıp ihtiyarın dilediği ikramı sunmuş. Kadının kendisini takip etmesini söyleyen ihtiyar, kadına arkasını dönüp de köye bakmamasını tembihlemiştir. Dayanamayıp arkasına bakan kadın köyünün battığını görmüş ve ihtiyarın "taş ol" demesi üzerine taş olmuş⁵ (Ergun, 1997: 363). Burada hem saygı göstermeyen köy halkı sular altında kalarak cezalandırılmış hem de söz ve nasihat dinlemeyen kadın taşa çevrilerek cezalandırılmıştır.

Efsane örneklerine baktığımızda Hızır'ın kılık değiştirip ihtiyar şeklinde kapı kapı gezdiği, halkı sınıdığı, sınama sonucu olumlu davranışlar sergileyenleri ödüllendirdiği, olumsuz ve kaçınılması gereken davranışları cezalandırdığı görülmüştür. "Karakoca" efsanesinde olduğu gibi bereket ve uğur getirmiş, o suyun güzelliğe yarayacağını öğretmiş, gelecekte haber vermiştir. "Karakaş Seli" ve "Beypazarı'nda Göl Efsanesi" adlı efsanelerdeyse hem halkı sınamış hem de olumsuz davranışlar ya da sözünün, nasihatinin dinlenmemesi üzerine kargışta bulunmuştur. Hızır kültünün efsanelerdeki ana işlevi, insanlara yardımlaşma, iyilik, misafirperverlik ve saygı gibi toplumsal değerleri kazandırmak olarak görülmüştür.

3.4. Dağ-Taş Kültü

Dağ ve tepe gibi yükseklik gösteren ve gökyüzüne yakınlığıyla vasıflandırılan tabiat şekilleri eski devirlerinden bu yana bazı vasıflarından dolayı ululuk, yücelik ve ilahilik sembolü olarak kabul edilmiştir. Bu yerler, insanüstü varlıkların ve ilahların bulunduğu, yeryüzüyle gökyüzü arasında geçişin olduğu ve insanüstü varlıklarla iletişimin kurulduğu bir yer olarak görülmüştür (Ocak, 1983: 70-71). Tanrı'ya yakınlık gösteren ve yükselişi temsil eden bu yerler ilahi ve ulu oluşlarıyla çeşitli ritüellere de mekân olmuştur. Dağ ve tepelerde kutsallıkları nedeniyle dini törenler, tanrıya kurban sunma merasimleri, çocuğu olmayan kadınların dua etmeleri, hastaları iyileştirebilmek için medet umma gibi çeşitli ritüeller gerçekleştirilmiştir (Ergun, 1996: 68-70).

Kadim Türklerin tarihinde Ötüken Dağı ve civarındaki ormanlar kutsal sayılmış, bu durum Göktürk ve Uygur yazıtlarına da kaydedilmiştir. Kağanların bu dağlarda gökle temas halinde olduğuna inanılmıştır (Oymak, 2002: 114-115). Geçmişteki kültlere dair ritüel örneklerini bulabileceğimiz Altay bölgesinde de dağ ve tepe kültü dikkat çekmiş, her dağın bir ruhu olduğuna

⁴ Metin Ergun'un "Beypazarı'nda Göl Efsanesi" adı altında verdiği efsane Beypazarı halkı tarafından "Karagöl Efsanesi" olarak anlatılmıştır (KK1, KK2).

⁵ Beypazarı'nda anlatılan bir başka varyanta göre ihtiyara ikramda bulunan kadın kundağında çocuğu olan genç bir gelinmiş ve köye baktığında çocuğuyla taş kesilmiştir. Halk arasında bu taşın uzun süre tepede kaldığı ve müzeden gelen kişiler tarafından o taşın alınıp başka yere götürüldüğü anlatılmıştır (KK1).

inanılmıştır. Mezar ve türbelerin yüksek yerlerde bulunması da dağ ve tepe kültürünün bir yansıması olarak görülmüştür (İnan, 1986: 74).

“Dutlu-Tahtalı”, “Âşıklar Mezarı”, “Gazi Gündüzalp ve Kırka”, “Akkaş Dede”, “Kara Davut Hazretleri”, “Semerci Baba”, “Gelin Kayası”, “İğci Beyaz Usta”, “Topçu Baba”, “Beypazarı’nda Göl Efsanesi”, “Kervanlar” ve “Erenler” gibi efsanelerde dağ, tepe ve taş kültü tespit edilmiştir.

“Dutlu-Tahtalı” efsanesinde kızına şifa bulmak isteyen bir baba için şifalı suya götüren bir durak olarak, “Gazi Gündüzalp ve Kırka”, “Topçu Baba” ve “Kara Davut Hazretleri” efsanelerinde saygın kimselerin mezarlarının bulunduğu mekân olarak dağ-tepe kültü karşımıza çıkmıştır. “İğci Beyaz Usta” ve “Akkaş Dede” efsanelerinde veli tipindeki kimselerin tayy-i mekân sonucunda geri dönüp halkın karşısına çıktıkları yer olarak, “Semerci Baba” efsanesinde de yağmur duası için inanılan Allah’a yani Tanrı’ya daha yakın yer olduğu için yağmur duasında çıkılan bir alan olarak dağ kültürünün kalıntılarına rastlanılmıştır (Yıldırım, 2015).

“Âşıklar Mezarı” efsanesinde bir tarla ortasında görülen iki kayanın kız ve oğlan olduğuna dair anlatıdaki kayalar, “Beypazarı’nda Göl Efsanesi”nde taş kesilen kadının varlığı, “Erenler” efsanesindeki anasına balta kaldıran oğlanın taş kesilmesi, “Kervanlar” efsanesinde nimete yapılan saygısızlık sonucu tüm kervanın taş kesilmesi hem taş kesilme motifinin varlığı hem de dağ, taş ve kaya kültürünün varlığı olarak karşımıza çıkmıştır (Yıldırım, 2015).

Dağ, tepe ve kaya gibi yerler daha çok Tanrı’ya yakınlık gösterdiği için çeşitli ritüellerin alanı olarak kullanılıp kötü durumlar karşısında kurtarmaya yönelik değişimi gösterirken taş kültürünün daha çok ceza sonucu ortaya çıktığı görülmüştür. Dağ, taş kültürleri sayesinde bazı kurallar toplumun hafızasına kazınmış, bu kurallara uyulmaması sonucu böyle bir tehlikenin başlarına gelebileceği düşüncesi onları kötü davranışlardan uzak tutmuştur. Böylece kültürlerin korkutucu ve koruyuculuk özellikleri de dikkat çekmiştir.

3.5. Su Kültü

Su, bütün varlığın kaynağı olmuş, bu varlıkların oluşumunda da yok oluşlarında da önemli bir role sahip olup ilk cevheri simgelemiş ve bu özelliklerinden dolayı bütün varoluşun kaynağı kabul edilirken (Eliade, 2005: 167), Türk kozmogonisinde ilk varlık veya varlıkların özü olarak kabul edilmiştir (Bayat, 2007a: 88). Varlığın devamlılığı, insanlığın maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için önem arz eden su, fiziksel temizlenmenin yanında manevi temizliği de sağlamıştır (Kıyak, 2013: 23)

Kadim Türklerde her nesnede olduğu gibi suyunda da bir ruhunun varlığına inanılmıştır. Türklerde suya kutsallık atfedilmiş böylece bazı sular Türk din tarihinde “ıduk” sayılmıştır (Günay

& Güngör, 1996: 57). Türk kültür tarihinde su kültürüne dair izler Hunlar dönemine kadar gitmiş, çeşitli topluluklarda kutsal sayılan su kaynağının başında Tanrı'ya, atalara ve diğer ruhlara kurbanlar kesilip sunulmuş, su kültü etrafında da bazı ritüeller oluşmuştur. Yakutlarda da benzer durum görülmüş, su ruhu için kurban kesilmiştir. Ayrıca Orhun yazıtlarında yer-su kültürleri için, onların koruyucu ruhlar olduğu belirtilmiştir (Gökbel, 1998: 267; Araz, 1991: 55).

Türk inanç sisteminde suyun özellikleri hayatın, verimliliğin ve bereketin kaynağı olarak karşımıza çıkmıştır. Hem Tanrı'ya yakın olarak düşünülmesi sebebiyle hem de kendine has bir ruhunun varlığı düşüncesiyle yağmur dediğimiz gökten inen suya ilahi özellikler atfedilmiş, günümüz Türklerinde bile rahmet olarak adlandırılmıştır (Kıyak, 2013: 25). Gökten inen ve yağmur dediğimiz bu su; doğurganlığı, gökle ilgili inançları ve Tanrı'dan oluşu temsil etmiştir (Akman, 2002: 2).

Su sadece ruhu olan iyi bir iye olmanın dışında çeşitli işlevlerle de karşımıza çıkmıştır. Bu sular çeşitli anlatılarda da olduğu gibi "hayat suyu" olarak karşımıza çıkmış, ölüleri diriltirken hastalara da şifa olmuş, ihtiyarları da gençleştirmiştir (Oymak, 2002: 106). Suyun kutsallığı ve işlevleri sebebiyle suyun kirletilmesinden kaçınılmış ve suyun korunması için çeşitli yasaklar koyulmuştur (Avcıoğlu, 1995: 356). Geçmiş dönemleri anlatan seyahatnamelerden de görebileceğimiz üzere Türkler suyu kendilerini temiz tutmaktan ziyade suyu temiz tutmayı tercih etmiş ve suyu kirletecek, suya saygısızlık sayılabilecek her eylem yasaklanmıştır. Hatta Cengiz Han, suyu kirletenlere ölüm cezası vermiştir (Aday, 2013: 103). Sadece eski inanç sisteminde var olmayan su kültü ve suya duyulan saygı, onun hayat için önemli bir unsur olması ve bazı suların şifa özelliği taşıması sebebiyle devam etmiştir.

"Karakoca", "Göyneksiz Köprü", "Dutlu-Tahtalı", "Karakaş Seli" ve "Semerci Baba" efsanelerinde su kültürüyle karşılaşmıştır. İhtiyar karı koca tarlalarında çalışırken çok susayıp dua etmeleri ve ihtiyar adamın değneğini yere vurmasıyla oradan onlara şifa olacak, yorgunluklarını giderecek su çıkmıştır (Yıldırım, 2015: 19-20). Yine "Karakoca" adıyla ilgili bir diğer efsanede genç ve güzel bir kızın Hızır'a ikramından kaynaklı o su, şifalı hale gelmiştir (Yıldırım, 2015: 21-22).

"Göyneksiz Köprü" adı altında iki ayrı efsaneye yer verilmiş, iki efsanede de su kültü şifa oluşuyla yer almıştır. İlk anlatıda kızının hasta olduğunu bilen ve günden güne erimesini göze alamayan babanın kızını şifalı bir suya ulaştıracakken karşılaştığı bir akıntıyı geçebilmek adına gömleğini satarak köprü yaptırması ele alınmıştır (Yıldırım, 2015: 24-25). Diğer bir varyanta göre eski dönemlerde orada hüküm süren kralın kızının karnı şişmeye başlamış, bu durum hem kızın ailesi hem de halk tarafından garip karşılanmış, zamanla hamile olduğu düşünülmüştür. Başka biriyle olmasını ailesine yakıştıramayan babası askerlerine emir vermiş ve kızı bir dağ başına göndermiştir. Karnı iyice şişen kız artık hareket edemeyecek kadar hasta hale gelmiş. Olduğu yerde ağlarken etrafının sularla çevrili olduğunu görmüş başta bunları ağlamasına bağlarken sabah olduğunda sıcak

bir suyun içinde oturduğunu, karın şişliğinin indiğini ve kendini daha iyi hissettiğini fark edip üç gün daha suda kalıp iyileşmiştir (Yıldırım, 2015: 25-31). İki efsanede de bir köprünün yapımı anlatılsa da suların iyileştirici, kurtarıcı ve diriltici özellikleri su kültürünün varlığını göstermiştir. Beypazarı'nda bu suyun şifa olduğuna, hastaları iyileştirdiğine inanılmış, hasta olanlar bu suya yatırılmış böylece hem su kültürü hem de halk hekimliği kültürü bir arada devam etmiştir.

“Dutlu-Tahtalı” adındaki ilk efsane “Göyneksiz Köprü” efsanesi için örnek verdiğimiz ilk varyantın devamı şeklinde karşımıza çıkmış, köprüyü yaptıran baba kızını bir tahta parçasına yatırmış, şifalı suyu aramak için çok fazla dolanmış ama bulamamış. En sonunda bir tepede dururken aşağıda bir su birikintisinin olduğunu gören baba, bu suyun şifalı su olduğunu düşünüp kızını nasıl indireceğini ararken kız bağlı olduğu tahtayla kaymış ve suyun tam ortasına düşmüş. Başta korkan baba, kızının su içinde durdukça iyileştiğini fark etmiş. Kızı iyileştiğinde onu oradan çıkartmak isteyen baba, bunu başaramayınca çevrede gördüğü bir çobandan yardım istemiştir. Kız kurtulduktan sonra suyun şifası dilden dile dolaşmıştır.

“Dutlu-Tahtalı” efsanesi için anlatılan bir diğer efsane, “Göyneksiz Köprü” efsanesinin ilk varyantıyla benzerlik göstermiş olup ondan farklı olarak kız ağlaya ağlaya ölmüştür. Kızın ölüsünü bulan çoban onu kaplıcadan alıp hemen tepedeki bir yere gömmüştür. Günümüzde de bazı hastalıklar için bu suyun şifalı olduğu düşünülmüş ve şifa bulmak amacıyla pek çok kişi Dutlu-Tahtalı adının verildiği yere gitmiş hatta orada mezar olduğu düşünülen tepe de ziyaretsiz bırakılmamıştır (Yıldırım, 2015: 32-36). Anlatılarda suyun mucizevi bir şekilde, ihtiyaç halinde meydana çıkması, iyileştirici gücünün olması ve bununla ilgili ritüellerin hâlâ devam ediyor oluşu su kültürünün ve halk hekimliğinin varlığını göstermiştir.

Dağ kültürüyle birleşmiş olan su kültürünün görüldüğü efsane “Semerci Baba” olmuştur. Kurak kalan toprakları canlandırması için Tanrı'ya en yakın olunan dağlar seçilmiş ve burada yağmur duası ritüelleri yapılarak Tanrı'dan yağmur istenilmiştir (Yıldırım, 2015: 53-54). Su kültürü her zaman şifa ya da kurtarıcı olarak karşımıza çıkmamıştır, bazı durumlarda tufan anlatılarında olduğu gibi ceza ve yok edici unsur olarak yer almıştır. “Karakaş Seli” adlı efsanede Hızır'a ikramda bulunmayan aile sel felaketiyle yok olmuştur (Yıldırım, 2015: 47-48).

Türklerin kültür ve inanç dünyasında yaratılış ve yok oluş mitolojilerinde yer alan su, günümüze kadar önemli bir kültür olarak varlığını sürdürmüştür. Bu düşünce çerçevesinde bazı sular, diğer sulardan farklı özellikleriyle kutsallaştırmış ve bu sularla temas olduğunda kendilerine fayda verileceği düşünülmüştür. Anlatılarla şifalı suların yeri tespit edilmiş, halk tarafından halk hekimliğinde, hastalıkları sağaltmada kullanılmıştır. Bu suların olduğu yerlerdeki şifa arayışı, dualar ve diğer ritüeller su kültürünü ve bu kültürten de yararlanan halk hekimliği kültürünün oluşumunu ve devamlılığını sağlamıştır.

3.6. Ağaç Kültü

Türk anlatı geleneği incelendiğinde köküyle yer altı dünyasını, gövdesiyle orta dünyayı, dalları ve yapraklarıyla da yukarı dünyayı temsil eden ağaç kültürünün varlığı dikkat çekmiştir. Ağaç kültürünün oluşmasında onun yer ve gökle olan ilişkisi dikkate alınmış kendisi kimi zaman bir geçiş kapısı olarak kullanılırken ya da Tanrı katına ulaşmak için bir yol olurken kimi zaman da bir yaşamın hayat bulduğu bir varlık olarak karşımıza çıkmıştır (Yıldırım & Kuzu, 2020: 42).

Kültlerin çoğunda karşılaştığımız, animizmle bir varlığın ruhunun olduğu inancı ağaç kültüründe de görülmüş, ağacın maddi varlığından ziyade temsil ettiği güç kültürü oluşturmuştur. Henüz kentleşmenin olmadığı bir dönemde tabiata bağlı yaşayan Türk toplumunda ağaç ve orman, önemli bir yere sahipken ruhlarının varlığı düşüncesiyle ağaç ve ormanlara gösterilen saygı sonucu bir lütuf olarak bolluk ve bereketin artacağı düşünülmüştür. Türklerin ava çıkmadan önce ağaç ve orman iyisi için ateşe birtakım yiyeceklerin atılması ve hediyelerin sunulması ritüeli ağaç kültürü sonucu oluşmuştur (Kalafat, 1993: 56).

Türk mitolojisinde hem ana hem de ata rolünde karşılaştığımız ağaçlarla ilgili anlatıların yanında boyu, aileyi ve evi koruyan ağaç ruhu inanışlarına da rastlanmıştır (Ögel, 1995: 484- 487). Türk düşüncesinde dağ ve hakanla birlikte bir nevi Tanrı'nın yeryüzündeki izdüşümü olarak görülen ağaç kültürü, Türklerin İslamiyet'le tanışmasından sonra da bolluk, bereket, koruyucu ve kurtarıcılık unsurlarını bünyesinde barındırarak ve birtakım değişikliklere rağmen kendisine atfedilen kutsiyetle varlığını devam ettirmiştir (Yıldırım & Kuzu, 2020: 43).

Türk kültüründe her ne kadar bütün varlıkların ruhunun olduğu düşünülse de bu varlıklar kendi cinsleri içinde birtakım özelliklerle karşımıza çıkmıştır. Bir ağaçta kültürün var olup olmaması da bazı özelliklere bağlanmıştır. Nasıl ki Türklerde tek tanrıcılık varsa bu varlıkları da tek kılan ya da diğerlerinden ayıran bazı özelliklere dikkat edilmiştir. Ağacın bulunduğu yerde tek olması, yapraklarını yaz-kış dökmemesi, etrafındaki ağaçlardan daha uzun, heybetli ve yaşlı olması, meyvesiz olması, geniş ve koyu gölgeli olması gibi özellikler ağacın kült olabilme durumunu gösterirken bu özelliklerin Gök Tanrı'ya ait özelliklerle benzerliği görülmüştür (Ergun, 1998: 73).

Ağaç kültürü "Topçu Baba" adıyla anlatılan son iki efsanede görülmüştür. Hem ata hem veli kimliğine yakınlığı olan, yaşamındaki saygınlığı ölümünden sonra da devam ettiren ve mezarından çıkıp da Türk askerlerine yardıma giden Topçu Baba, mezarının olduğu bölgeyi Hızır misali yeşertmiş ve korumuştur. İkinci efsaneye göre karı koca, Topçu Baba'nın mezarının olduğu yere ağaç kesmeye gelmiş lakin kendilerini bir anda evde bulmuştur. Yara bere içinde kalan karı koca bu şekilde eve gönderilmelerini bir uyarı olarak görmüştür (Yıldırım, 2015: 76-77). Üçüncü efsaneye göre imamlık yapan biri kendisine güvenerek oradan ağaç kesebileceğini söylemiş ve dediği gibi ağaçları kesip evine getirmiştir. Gece yattığı vakitte önce Topçu Baba'nın ayak seslerini, ardından kapı

gıcırtilarını duyan adam hatasını anladığı için yalvarmaya başlamış ve kestiği bütün ağaçları geri götürmüştür (Yıldırım, 2015: 77-78).

Beypazarı efsanelerinde gördüğümüz ağaç kültüründe ağaçlara bir ruh atfedilmemiş fakat geçmişten gelen kültür içerisinde ağaçların değerli bilinmesiyle Topçu Baba'nın onları koruduğunu göstermiştir. Saygı gösterilmesi gereken ağacın kesilmesi ya da kesilmeye niyet edilmesi durumunda bu kimseler Topçu Baba tarafından cezalandırılmıştır. Ağaç kültürünün parçacıklar halinde anlatılara yansımaları doğaya saygıyı ve onu korunma gerekliliğini göstermiştir.

3.7. Yiyeceklerle İlgili Kültürler

Belli bir coğrafyada yaşamak zorunda olup ihtiyacı gereği bir şeylere inanan insan, toplumsal kabullerle ve içinde bulunduğu coğrafi şartlara göre bazı nesnelere diğerlerine öncelik vermiştir. Bu nesnelere kimi zaman hayvan, kimi zaman bir bitki ya da kozmik unsurlardır. Yaşamın devamlılığı için besin kaynağı olan hayvan ve bitkilerle oluşturulan gıdalar da şartlar gereği birbirlerinden daha değerli tutulmuştur (Samsakçı, 2007: 182). Göçebe yaşayan bir toplumda hayvancılığa karşılık tarımla uğraşan bir toplumda toplayıcılığın olması, destanların bazılarında kurdun bazılarında da geyiğin rehber olması, anlatının yaratıldığı ve aktarıldığı toplumun yaşam şartlarına uygunluk göstermiştir. Besinler de bu uygunluğu sağlarken yemeğe katık olan ekmek insanlığın tarihi kadar eskilere dayandırılmış, yapıldığına dair kalıntılar MÖ 4300 yıllarına kadar uzanmıştır (Erenoğlu, 2013: 51). Hemen hemen her kültürde benzer önemle karşımıza çıkan ekmeğin önemi bazı anlatılarda kutsallık derecesine kadar yükselmiştir. Kutsallık derecesi olan bu yiyeceklere karşı saygısızlık yapanlar taş, kaya, kuş gibi nesnelere dönüştürülerek cezalandırılmıştır (Gönen, 2007: 175-176).

“Kervan Taşları” efsanesinde doğrudan yiyecek kültürü görülürken diğer efsanelerde de yardımcı unsur olarak yiyecekler yer almıştır. “Kervan Taşları” adını taşıyan efsaneye göre bir kadın eli hamurluyken çocuğunun altını değiştirmek istemiş ve elini temizlemeden bunu yapmıştır. Doğrudan ekmek olmasa bile, toplum ve yaşam için önemli olan yiyecek unsuruna yapılan saygısızlık sonucu bütün kervan taş kesilmiştir (Yıldırım, 2015: 81-82). Bu anlatıların günümüze ait olmadığı ve geçmişteki ekonomik zorluklar, kıtlıklar düşünüldüğünde hem yiyecekleri korumak ve boşa gitmesini engellemek hem de dinin ve kültürün bir getirisi olarak doyurucu özelliği olan bu yiyeceklere saygı duymak yiyecek kültürünü oluşturmuştur. Günümüzde de taş kesilme ya da başka nesnelere dönüşme motifleriyle olmasa da kalan ekmek ya da yiyeceğin arkamızdan ağlayacağı ya da yere düşen ekmek kırıntısını almazsak başımıza türlü belaların gelebileceği düşüncesi de aynı kültürün devamı olarak karşımıza çıkmıştır.

3.8. Diğer Kültler

Beypazarı efsanelerinde başlıklar halinde vermiş olduğumuz kültlerin haricinde başka kültler de görülmüştür. Atalar ve veli kültü etrafında mezar kültü de şekillenmiş, mezarlar sık sık ziyaret edilerek dualar yapılmıştır. Su kültünün olduğu efsanelerde suyun şifa özelliğiyle halk hekimliği kültünü de görülmüştür. “Hacılar Köprüsü” efsanesinde de köprünün yapımı görülen bir rüyayla başlamış, bu anlatıda da rüya kültü tespit edilmiştir. Hızır kültü, atalar kültü ve veli kültü gibi dini ve tarihi karakteri olan şahıslar etrafında teşekkül eden efsanelerde söz kültü karşımıza çıkmıştır. Söze yüklenen kutsallık, yaratılış mitlerine kadar dayanmış ve Tanrı'nın sözle her şeyi yaratmasıyla söz önem kazanmıştır. Mitolojik kökeni olan söz kültü efsaneler içinde dua, beddua, sağaltma gibi görevlerle karşımıza çıkmıştır (Dilek, 2020: 48-49). Hızır'ın “Karakoca” efsanesinde suya okuması, “Beypazarı'nda Göl Efsanesi”nde köye ceza olarak beddua etmesi, “Semerci Baba” efsanesinde yağmurun yağması için yüksek bir yere çıkıp Tanrı'yla iletişim kurulma amacı ve yağmur duasının yapılması gibi çeşitli örnekler de söz kültü olarak karşımıza çıkmış ve bu kült dualarda, sağaltmalarda hâlâ varlığını devam ettirmiştir.

Sonuç

Efsanelerin konularını belirli bir olay, yer veya kişi oluşturmuştur. Halk kültürünün değerli kalıntılarından olan efsaneler; gelenek ve görenekleri korumak, insanlara ders vermek, konu aldıkları olaylara, kişilere ve yerlere saygınlık kazandırmak, insanların iyiye, güzele yönelmelerini sağlamak, yaşama umudunu ve sevincini artırmak gibi toplum yaşamında önemli işlevleri de bünyesinde taşımıştır. Efsaneler, oldukça kısa yapılarına rağmen bu yapıların içerisine toplumun mitolojisine ve inanç sistemlerine gidebilmemizi, o toplumun kültürel değerlerinin oluşumunun ilk izlerini elde edebilmemizi sağlayan kültürel değerlere yer vermiştir. Beypazarı efsanelerinde de çeşitli kültürel değerlere yer almış, bu kültlerle Beypazarı'nda yaşayan toplumun inanç ve değerler sistemi açık bir şekilde görülmüştür.

Beypazarı'nda anlatılan efsanelerin bir kısmı köprü, köy ve yiyecek gibi nesne adlarının hikâyesini oluştururken bir kısmı da şahısların kısa maceraları etrafında şekillenmiştir. Bu şahısların bir kısmı halktan insanlarken bir kısmı da dini ve tarihî önemi olup saygı duyulan şahsiyetler olarak karşımıza çıkmış, bu şahıslara bağlı bazı efsaneler de menkıbevi özellikler de göstermiştir.

Bir inanç olarak karşımıza çıkan kültler Beypazarı efsanelerinde de yer almış, bazı efsanelerde tek kült yer alırken bazılarında da birden fazla kült iç içe geçmiş hâldedir. İncelemiş olduğumuz efsanelerde atalar kültü, veli kültü, Hızır kültü, dağ ve taş kültü, su kültü, ağaç kültü, yiyecek kültü, mezar kültü, halk hekimliği kültü, rüya kültü gibi çeşitli kültler dikkat çekmiştir.

“Gazi Gündüzalp ve Kırka” ile “Topçu Baba” efsanelerinde atalar kültü; “Akkaş Dede”, “Kara Davut Hazretleri”, “Semerci Baba”, “Akşamseddin Hazretleri ve Beypazarı”, “İğci Beyaz Usta” ve

“Topçu Baba” efsanelerinde veli kültü; “Karakoca”, “Karakaş Seli” ve “Beypazarı’nda Göl Efsanesi” efsanelerinde Hızır kültü; “Dutlu-Tahtalı”, “Âşıklar Mezarı”, “Gazi Gündüzalp ve Kırka”, “Akkaş Dede”, “Kara Davut Hazretleri”, “Semerci Baba”, “Gelin Kayası”, “İğci Beyaz Usta”, “Topçu Baba”, “Beypazarı’nda Göl Efsanesi”, “Kervanlar” ve “Erenler” efsanelerinde dağ, tepe ve taş kültü; “Karakoca”, “Göyneksiz Köprü”, “Dutlu Tatlı”, “Karakaş Seli” ve “Semerci Baba” efsanelerinde su kültü; “Topçu Baba” efsanesinde ağaç kültü; “Kervan Taşları” efsanesinde yiyecek içecek kültü; “Hacılar Köprüsü” efsanesinde rüya kültü; “Dutlu-Tahtalı”, “Karakoca” ve “Göyneksiz Köprü” efsanelerinde halk hekimliği kültü; “Gazi Gündüzalp ve Kırka”, “Akkaş Dede” ve “Topçu Baba” efsanelerinde mezar kültü; “Karakoca” ve “Semerci Baba” efsanelerinde de söz kültürünün varlığı tespit edilmiştir.

Sadece yapı unsuru olarak ya da anlatıma canlılık kazandırmak amacıyla efsanenin içine yerleştirilmeyen bu kültürler çeşitli işlevlerle karşımıza çıkmış, bu işlevleri sebebiyle günümüze kadar varlıklarını devam ettirmiştir. “Beypazarı Efsaneleri” adlı kitapta yer alan efsanelerde kültürün dini işlevi, töre ve geleneklere bağlılığı pekiştirme işlevi, yaşamsal güç kaynağı olarak ekonomik işlevi, atalarla bağ kurma işlevi, insan yaşamını anlamlandırma işlevi, tabiatla uyum içinde yaşama işlevi, ahlaki işlevi ve ritüellerle yaşam bulma gibi işlevlerinin varlığı görülmüştür. Kültürle sağlanan bu işlevlerin genel maksadıyla efsane anlatmanın maksadı birbiriyle paralellik göstermiş, korkutarak ya da saygı göstererek bir şahsın kişiliğini, bir yerin özelliğini, tabiata ait bir varlığı korumak ve korunan şeyin varlığını devam ettirmek olmuştur.

Kaynakça

- Aday, E. (2013). *Kütahya ili türbe ve yatırları etrafında oluşan inanç ve uygulamalar*. (Tez No. 350967) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akman, E. (2002). Türk ve dünya kültüründeki su kültü üzerine düşünceler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-10.
- Alptekin, A. B. (1988). Malatya efsanelerinin Türk kültürü içindeki yeri. *II. Battal Gazi ve Malatya Çevresi Halk Kültürü Sempozyumu Tebliğleri*, 34-39.
- Araz, R. (1991). *Harput'ta eski Türk inançları ve halk hekimliği (Vol. 108)*. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Avcioğlu, D. (1995). *Türklerin tarihi, C.1*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Bayat, F. (2007a). *Türk mitolojik sistemi 1: ontolojik ve epistemolojik bağlamda Türk mitolojisi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat AŞ.
- Bayat, F. (2007b). *Türk mitolojik sistemi 2: kutsal dışı-mitolojik ana, umay paradigmasında ilkel mitolojik kategoriler-iyeler ve demonoloji*. Ötüken Neşriyat AŞ.

- Boratav, P. N. (1999). *Yüz soruda Türk folkloru*. İstanbul: Gerçek yayımları.
- Boratav, P. N. (2012). *Türk mitolojisi Oğuzların - Anadolu, Azerbaycan ve Türkmenistan Türklerinin mitolojisi*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Boratav, P. N. (2019). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Cassirer, E. (2016). *Sembolik formlar felsefesi II*. Ankara: Hece Yayınları.
- Cebecioğlu, E. (1997). *Tasavvuf terimleri ve deyimleri sözlüğü*. Ankara: Rehber Yayıncılık.
- Çelebi, İ. (1998). Hızır. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 17, 411-412.
- Çetin, İ. (2002). Türk mitinde kut iyesi Kızdır ve medeniyet değişikliğinde Kızdır'dan Hızır'a geçiş. *Milli Folklor*, C. 54: 7, 30-34.
- Dégh, L. (2005). Günümüz bağlamında efsane üzerine teorik bir düşünme ve efsanenin tanımı. (Selcan, Gülçayır, Çev.), *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar*, 2, 343-345.
- Dilek, İ. (2020). Kült kavramı ve söz kültürü. *Bilig*, (95), 51-81.
- Duymaz, A. (1989). *Bingöl efsaneleri (inceleme-metinler)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, G, Ekici, M, Oğuz, M. Ö. ve Özdemir, N. (2003). *Halkbiliminde kuramlar ve yaklaşımlar*. Milli Folklor Yayınları, Ankara.
- Elçin, Ş. (2014). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Eliade, M. (1999). *Şamanizm ilkel esrime teknikleri*. (İsmet, Birkan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Eliade, M. (2005). *Dinler tarihi inançlar ve ibadetlerin morfolojisi*. (Mustafa, Ünal, Çev.). Konya: Serhat Yayınevi.
- Emiroğlu, K. ve Aydın, S. (2009). *Antropoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Erenoğlu, N. (2013). Ekmeğin tarihi ve Hekim Hacı Paşa'nın "Müntahab-ı Şifa" eserinde ekmeğe bahsi. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 51-52.
- Ergun, M. (1996). Dağlarla ilgili Altay-Türk efsaneleri. *Milli Folklor*, C.4:31-32. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Ergun, M. (1997). *Türk dünyası efsanelerinde değişme motifi: metinler (Vol. 2)*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Ergun, M. (1998). Türk ağaç kültürü inancının Dede Korkut hikâyelerindeki yansımaları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 46(1998/1), 71-80.
- Eroğlu, T. ve Kılıç, H. (2005). Türk inançları ve inanışlar. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (49).
- Gökbel, A. (1998). *Varsak Türkmenlerinde yer-su izleri. Dinler Tarihi Araştırmaları I*.
- Gönen, S. (2007). Tayyimekân ve tayyizaman bağlamında Ladikli Ahmet Ağa ile ilgili efsanelerin çözümlenmesi. *Milli Folklor*, S, 76.
- Görkem, İ. (2006). *Elâzığ efsaneleri: inceleme, metinler (No. 2)*. Manas Yayıncılık.

- Günay, U. (1995). Anonim halk edebiyatı. *Büyük İslam Tarihi XIV*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Günay, Ü. ve Güngör, H. (1996). *Kayseri ve çevresinde ziyaret ve ziyaret yerleri*. Kayseri: Kayseri Büyükşehir Belediyesi.
- Güngör, H. (2002). *Eski Türklerde din ve düşünce*. Türkler, c, 3, 261-282.
- İnan, A. (1986). *Tarihte ve bugün şamanizm*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnce, G. (2009). *Hatay'da bulunan ziyaret-yatır yerleri ile ilgili inanışlar ve bu ziyaretler etrafında oluşan efsaneler*. (Tez No. 253417) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kalafat, Y. (1993). *Doğu Anadolu'da eski Türk inançlarının izleri*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Kara, M. (1982). Kerâmet. *Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi devirler/isimler/eserler/terimler* (Cilt. 5, ss. 281). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaya, D. (2012). *Ansiklopedik Türk halk edebiyatı terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kılıç, A. (2001). Isparta yöresi halk inançları. *Uluslararası Anadolu İnançları Kongresi Bildirileri*, 415-416.
- Kılıç, H. Ç. (2003). *Türk kültüründe inanç ve inanışlar*. (Tez No. 136826) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kıyak, A. (2013). Geleneksel Türk inanışlarındaki su kültü ve Elazığ'daki izleri. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 22-39.
- Kumartaşlıoğlu, S. (2012). *Türk Kültüründe ateş ve ocak kültürü*. (Tez No. 325944) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kur'an-ı Kerim Meali. (2023). Diyanet İşleri Başkanlığı. <https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/kehf-suresi-18/ayet-65/diyaret-isleri-baskanligi-meali-1> (Erişim Tarihi: 27.06.2023).
- Luthi, M. (2003). Masalın efsane, menkabe, mit, fabl ve fıkra gibi türlerden farkı. (Sönmez, Sevgül, Çev.). *Milli Folklor Yayınları, Ankara*, 314-319.
- Ocak, A. Y. (1983). *Bektaşî menkabelerinde İslam öncesi inanç motifleri*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Ocak, A. Y. (1990). *İslam – Türk inançlarında Hızır yahut Hızır-İlyas kültü*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ocak, A. Y. (2000). *Alevî ve Bektaşî inançlarının İslâm öncesi temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2006). Evliya menakıbnameleri. *Türk edebiyatı tarihi 1* (s. 591-606). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2010). *Kültür tarihi kaynağı olarak menakıbnameler (metodolojik bir yaklaşım)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Oymak, İ. (2002). *Malatya ve çevresinde ziyaret ve ziyaret yerleri*. Kubbealtı Yayıncılık.
- Ögel, B. (1989). *Türk mitolojisi, C. I, 'kaynakları ve açıklamaları ile destanlar'*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ögel, B. (1995). *Türk mitolojisi, C. II, 'kaynakları ve açıklamaları ile destanlar'*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Örnek, S. V. (1988). *100 soruda ilkelerde din, büyü, sanat, efsane*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Özcan, D. ve Çelik, T. (2020). Uşak efsanelerinde Hızır kültü. *Folklor Akademi Dergisi*, 3(2), 295-312.
- Pehlivan, G. (2012). *Manisa şehrinde evliya kültü*. İzmir: Manisa İl Özel İdaresi Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1980). *Anadolu-Türk efsanelerinde taş kesilme motifi ve bu efsanelerin tip kataloğu (Vol. 5)*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sakaoğlu, S. (1992). *Efsane araştırmaları (Vol. 26)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Basımevi.
- Samsakçı, M. (2007). Türk kültür ve edebiyatında tuz ve tuz-ekmek hakkı. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 36(36), 181-199.
- Seyidoğlu, B. (1997). *Erzurum efsaneleri*. Erzurum Kitaplığı.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tezcan, M. (1997). *Kültürel antropoloji*. Kültür Bakanlığı.
- Türk, H. (2005). *Anadolu'nun gizli inancı Nusayrilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Uysal, H. (2016). *Beypazarı halk bilgisi ürünleri hakkında bir inceleme*. (Tez No. 447732) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldırım, A (2015). *Beypazarı efsaneleri*. Sage.
- Yıldırım, S. ve Kuzu, F.P. (2020). Türk ve Türk dünyası destanlarında ağaç etrafında şekillenen anlam olgusu. *Türkoloji Dergisi*, 36-58.

Kaynak Kişiler

K1: Güler Eraslan (1962), ev hanımı, ilkokul, 1 Aralık 2020, Beypazarı.

K2: Fatma Buluç (1981), ev hanımı, ilkokul, 1 Aralık 2020, Beypazarı.



Türkiye’de Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

(Examination of studies in the field of computer science unplugged in Turkey)

Handan ÜSTÜN GÜL¹, Tolga GÜYER²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

15/05/2023

Kabul edildi/Accepted:

12/09/2023

Article Type:

Derleme Makalesi

Review Article

Bu çalışma, 2015-2023 yılları arasında Türkçe alan-yazında yapılmış olan bilgisayarsız bilgisayar bilimi konulu araştırmaların yıl, konu alanı, çalışma türü, kullanılan yöntem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, örneklem özellikleri, sonuç ve öneriler değişkenlerine göre dağılımlarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi konusunda yapılmış çalışmalara ulaşmak için TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranmıştır. Arama yapılırken “bilgisayarsız bilgisayar bilimi” anahtar kelimesi ile arama yapılmıştır. Tez Merkezi veri tabanında 24 tez, TR Dizinde 2 makaleye ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak bilgisayarsız bilgisayar bilimi konusunda yapılan araştırma sayısı son yıllarda artmaktadır. En fazla çalışmanın sırasıyla 2019, 2020 ve 2021 yıllarında yapıldığı ve en fazla çalışma yapılan konunun programlama ve algoritma olduğu görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunun betimsel çalışma olduğu görülmektedir. Veri araçlarına göre çalışmaların dağılımlarına bakıldığında, yarı yapılandırılmış görüşme en sık kullanılan veri toplama aracı olduğu söylenebilir. Örneklem düzeyleri açısından dağılımlara göre araştırmacıların çok büyük bir kısmının ortaokul düzeyinde çalışmalar yaptığı görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen bilgisayarsız bilgisayar bilimi konulu çalışmaların ortak sonuçlarına göre, motivasyon artışı sonucu, en çok ulaşılan sonuç olmuştur. Araştırmaların ortak önerilerine bakıldığında, farklı ve daha geniş örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılması en yüksek frekansa sahip öneridir. Gelecek araştırmalarda öğretim programlarına uygun Bilgisayarsız etkinliklerin içerikleri araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi, Bilgi İşlemsel Düşünme, Programlama Eğitimi

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Üstün Gül, H., & Güyer, T. (2023). Türkiye’de bilgisayarsız bilgisayar bilimi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 363-384. doi: 10.48174/buaad.1297255

Summary

In the 21st century, there is almost no field that computer science is not related to anymore. Learning computer science by individuals is also gaining importance day by day. All computer science activities can be carried out without using computers, by working individually or in groups in environments with limited technological infrastructure. When students work with activities involving computer science unplugged problems in schools, algorithmic thinking, abstraction, logical thinking, generalization, classification, etc. There are studies on the development of computational thinking skills by contributing to the development of such skills. Computer science unplugged activities are designed to change students' negative thoughts on what students find computer science to be boring and difficult. These activities were created to introduce students to the basic concepts of computer science without using computers. Various events are organized around the world to support the development of children's computational thinking skills in computer-free environments. Some of the important projects in this field include CSunplugged.org, CS4FN, Code.org unplugged, Informatik erLeben and Bilge Kunduz. This study aims to examine the distribution of research on computer science

¹ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, handanustun@gmail.com, orcid.org/0000-0002-0834-2967

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, tguyer@gmail.com, orcid.org/0000-0001-9175-5043

unplugged conducted in Turkish literature between the years 2015-2023 according to the variables of year, subject area, study type, method used, data collection tool, data analysis method, sample characteristics, results and recommendations. TR Dizin and Ulusal Tez Merkezi database were scanned in order to reach the studies on computer science unplugged. While searching, the keyword "computer science unplugged" was searched. 24 theses in the database of Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/>) and 2 articles in the database of TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>). The word “computerless” was given particular importance when searching, just “computer science” or just “computer thinking” etc. Studies involving the words were not included in the research. A publication classification form was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed by content analysis. As a result, the number of research on computer science unplugged has been increasing in recent years. It was seen that the most studies were carried out in 2019, 2020 and 2021, respectively. The most studied subject area is programming and algorithm. Increasing interest in programming and algorithm fields is a positive result. A similar situation is observed in the studies carried out under the name of Computational Thinking. It is seen that most of the studies are descriptive studies. Considering the distribution of studies according to data tools, it can be said that semi-structured interview is the most frequently used data collection tool. According to the distributions in terms of sample levels, it was seen that most of the researchers conducted studies at the secondary school level. Considering the differences between studies, it becomes necessary to conduct more studies. According to the common results of the studies on computer science unplugged examined within the scope of the research, the result of the increase in motivation was the most achieved result. Increase in problem solving skills and increase in algorithmic thinking skills rank second and third among the most achieved results. It is thought that the inclusion of computer science unplugged activities in the curriculum can increase problem solving skills. This situation can be considered as an important option in increasing the success of students with low academic achievement. Increase in computational thinking skills and increase in academic achievement are also common results in many studies. Considering the common suggestions of the studies, it is the suggestion with the highest frequency to conduct new studies in different and larger sample groups. In the second place is the proposal to conduct interdisciplinary studies. Another suggestion is that it can be studied with more examples (materials). Since computer science unplugged is an area where studies have increased in recent years, the development of activities will lead to the emergence of more and more accurate materials over time. Studies can be done with family participation. Computer science unplugged is a field that does not require hardware, so it is an easy field to support with family involvement. New studies can be done on activities that students can do at home. It is considered important that pre-school teachers be more informed about Computer Science unplugged activities and encourage them to use these activities in lessons. It is one of the important points that the scope of the study is limited only to TR Dizin and Ulusal Tez Merkezi academic databases. In future research, different databases can be included in the research. In future research, the contents of computer science unplugged activities suitable for the curriculum can be investigated.

Key Words: Computer Science Unplugged, Computational Thinking, Programing Education

1. Giriş

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi projesi (CS unplugged), bilgisayar kullanmadan öğrencilere bilgisayar bilimini öğretme imkânı sağlamak üzere tasarlanmıştır. Bu proje, sosyal yardım etkinlikleri, okul müfredatı desteği ve kulüpler gibi çeşitli uygulamalardan oluşmaktadır. İlk olarak Canterbury Üniversitesi'nde hayata geçirilen bilgisayarlı bilgisayar bilimi “Unplugged” projesi, çocuklara bir bilgisayar bilimcisinden beklenen düşünce tarzını göstermek için etkinlikler, oyunlar ve yarışmalardan faydalanmaktadır. Bilgisayarsız bilgisayar biliminin çıkış noktası; 21. Yüzyılda artık bilgisayar biliminin ilişkili olmadığı alanın neredeyse kalmamış olmasına bağlı olarak, bilgisayar bilimini öğrenmenin birçok farklı alanda gerçekleşecek öğrenmelere katkı sağlayacağı görüşüne dayanmaktadır. Bu açıdan baktığımızda, bilgisayar bilimini sadece günümüz programlama dilleri çerçevesinde değerlendirip bu kapsamda ele almak yerine, 21 yüzyılda disiplinler arası bir yaklaşımla diğer birçok alanla bağlantısını görerek değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Bilgisayar bilimi matematik, cebir, problem çözme, algoritmik düşünme gibi birçok alanla iç içe geçmiş bir alandır. Problem çözme ile diğer alanlar arasında, özellikle matematik alanı ile yüksek bir korelasyon bulunmaktadır. Özellikle çıkarım, mantık yürütme gibi beceriler hem matematik hem de problem çözme için önemli olan konulardır (Karataş ve Güven 2004). 21.yüzyılın en önemli öğretim yöntemlerinden birinin problem temelli öğrenme olduğu görülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran problem çözme yetkinliği, neredeyse bütün derslerin kazanımları arasında yerini almaktadır. Bu nedenle problem çözme konusu pek çok eğitimci tarafından üzerinde çalışılan bir konudur (Kılıç ve Samancı 2005: 100–112). Problem çözme programlama dillerinin öğretilmesi sürecinde temel bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Robins, Rountre ve Rountree, 2003). Programlama öğrenirken en temel yetkinlik olan bilgisayarca düşünme (bilgi işlemsel düşünme); bir çeşit problem çözme, sistemleri tasarlama ve bilgisayar biliminin temel kavramlarına dikkat çekerek insan davranışlarını anlama yöntemidir (Korkmaz, Çakır, Özden, on press). Bilgisayarca düşünme kavramının, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, işbirlikli düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme kavramlarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Brichacek, 2014; Çakır, Korkmaz ve Özden, 2015). Bilgisayarca düşünme becerisinin geliştirilmesi ile birçok alanda farklı becerilerin gelişmesi paralellik göstermektedir.

Öğrencilerde bilgi işlemsel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla sıklıkla başvurulan öğretimlerden birisi de kodlama dersleridir (Kafai, Burke ve Resnick, 2014). Bunun yanı sıra geleneksel ya da dijital oyunlar, grafiksel programlama ile kodlama, robotik kodlama ve bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri de bilgi işlemsel düşünme becerisi kazandırmada en sık başvurulan yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir ve Seferoğlu, 2017; Howland ve Good, 2015; Kazımoğlu, Kiernan, Bacon ve Mackinnom, 2012). Bilgisayarsız ortamdaki etkinlikler ile öğrenciler fiziksel olarak problemin içerisinde olur; çözümün parçası olarak arkadaşları ile iş birliği içinde çalışır; birbirleri ile fikir paylaşır; çözümler oluşturur ve dolayısıyla aktif bir şekilde öğrenme gerçekleştirirler (Cortina, 2015). Bilgisayar bilimi etkinliklerinin hepsi bilgisayar kullanmadan da teknolojik alt yapıları sınırlı olan ortamlarda bireysel ya da grup şeklinde çalışılarak yürütülebilir (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018). Öğrencilerin okullarda bilgisayarsız problemler içeren etkinliklerle çalıştıklarında, algoritmik düşünme, soyutlama, mantıksal düşünme, genelleme, sınıflama vb. gibi becerilerin gelişimine katkı sağlayarak bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği konusunda çalışmalar bulunmaktadır. Yaş grubu küçük olan öğrenciler düşünüldüğünde bilgisayarsız etkinlikler ile çalışmak, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gülbahar, 2017; Kalelioğlu, 2017; Kukul ve Karataş, 2016; Kuruvada, Asamoah, Dalal ve Kak, 2010). Yaşları küçüldükçe, çocukların bilgi işlemsel düşünme becerisini oyun ortamlarında kazanmaları önemli görülmektedir (Isaac ve Babu, 2016). Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri,

bilgi işlemsel düşünme becerilerini kazandırmak için biraz daha zor olduğu kabul edilen kodlama yöntemi ile öğretim yerine özellikle belirtilen düzeydeki öğrenciler için iyi bir öğretim desteği sunabilmektedir (Gülbahar, 2017). Bilgisayarsız bilgisayar bilimi yaparak, yaşayarak öğrenme boyutuyla ön plana çıkmaktadır. Bu boyut, öğrencilerin bilgisayar başında olmalarına gerek olmadan, oyun ve etkinliklerle öğrenmesini sağlamakta, küçük yaş gruplarında öğrencilerin bilgisayar başında olmaktan dolayı yaşadığı sorunlardan onları uzaklaştırmaktadır.

Bell ve diğerleri (1998) öğrencilerin bilgisayar bilimlerini sıkıcı ve zor bulmaları üzerine öğrencilerin bu olumsuz düşüncelerini değiştirmek için bir dizi etkinlik tasarlamışlardır. Bu etkinlikler, öğrencileri bilgisayar kullanmadan, bilgisayar biliminin temel kavramlarıyla tanıştırmak amacıyla oluşturulmuşlardır (Armoni, Taub ve Ben-Ari, 2009). Bell ve diğerlerine (1998) göre bu etkinliklerin bilgisayardan bağımsız olarak geliştirilmiş olması, öğrencilerin bilgisayarı bir araç ya da oyuncak olarak görüp, üzerinde çalışılacak bir alan olarak görmemelerinin de önüne geçebilecektir.

Bilgi işlemsel düşünme becerisinin bilgisayarsız ortamlarda gelişimini desteklemek için dünya çapında çeşitli etkinliklerle çocuklar üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu alandaki bazı önemli projeler arasına CSunplugged.org, CS4FN, Code.org unplugged, Informatik erLeben ve Bilge kunduz dikkat çekicidir (Demir ve Seferoğlu, 2017; Leifheit, Jabs, Ninaus, Moeller ve Ostermann, 2018; Oluk, 2017). Belirtilen projelerin ortak noktası öğrencilerin eğlenerek bilgisayar bilimi kavramlarını keşfetmesini sağlamak ve bilgisayar bilimi hakkında olumlu bir tutum kazanmasıdır (Gülbahar, 2017). Türkiye’de de bu etkinliklerin Türkçe çeşitlemeleri farklı uygulamalarda kullanılmaktadır. Bu çerçevede birçok eğitimci ve araştırmacı bu etkinlikleri öğretim süreçlerine entegre ederek, kullanmaktadır.

21. Yüzyılda artık bilgisayar biliminin ilişkili olmadığı alanın kalmamış olmasına bağlı olarak, bilgisayar bilimini öğrenmenin birçok farklı alanda gerçekleşecek öğrenmelere katkı sağlayacağı görülmektedir. Ayrıca bilgisayarın olmadığı ortamlarda da yaparak, yaşayarak, oyunla öğrenme hem donanım yetersizliği olması durumunda hem de bilgisayar başında olmaktan çeşitli sebeplerle uzak kalınmak istenmesi durumunda tercih edilir bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de son yıllarda bilgisayarsız bilgisayar bilimi önem kazanmaya başlamış, çalışmalar sayısının gün geçtikçe arttığı görülmüştür. Dolayısıyla bilgisayarsız bilgisayar bilimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi, yeni yapılacak çalışmalara yön gösterici nitelikte olacaktır. Bu çalışmanın amacı, 2015-2023 yılları arasında Türkçe alan yazında yapılmış olan bilgisayarsız bilgisayar bilimi konulu tez ve makalelerin yıl, konu alanı, çalışma türü, kullanılan yöntem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, örneklem özellikleri, sonuç ve öneriler

değişkenlerine göre dağılımlarının incelenmesidir. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi konusunda yapılmış çalışmalara ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve TR dizin taranmıştır.

Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Alanyazındaki birbirinden farklı bilgisayarsız bilgisayar bilimi çalışmalarının ortaya konmasını ve bu çalışmaların dağılımının tartışılmasını amaçlayan bu çalışmada sistematik alanyazın taraması yapılmıştır. Sistematik alanyazın taraması araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla yapılmış araştırmaların kapsamlı olarak taranması, belirli kriterlere göre elemelerin yapılması ve seçilen çalışmalardan sentez elde edilmesi süreçlerinden oluşur (Kitchenham, 2004; Andrews ve Harlen, 2006). Sistematik alanyazın taramasında; amacın açık bir şekilde belirlenmesi, araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenmiş kriterlere göre seçilmesi, seçilen akademik çalışmaların ana özelliklerinin belirlenmesi ve çalışmalardan elde edilen bilgiler ile çıkarıma gidilmesi gerekmektedir (Alkan, 2017).

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının yıllara ve konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının tür ve konulara göre dağılımları nasıldır?
3. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırma desenlerinin konulara göre dağılımı nasıldır?
4. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının veri toplama araçları ve kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
5. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının örneklem düzeyi ve sayılarına göre dağılımı nasıldır?
7. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının tercih edilen örneklem seçim yöntemine göre dağılımı nasıldır?
8. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının uygulama süreleri dağılımı nasıldır?
9. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının sonuç ve önerilerine ilişkin dağılımları nasıldır?
 - i. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının ortak sonuçlarının dağılımı nasıldır?
 - ii. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının ortak önerilerinin dağılımı nasıldır?

2.2. Verilerin Toplanması

Bu bölümde yapılan analizin hangi yıllar arasını kapsadığı, bu aralıkların seçilme gerekçeleri, kullanılan veri tabanları hakkında bilgiler verilmiştir.

2.2.1. Dâhil Etme Ölçütleri

Öncelikle, verilerin toplanması sürecinde hangi veri tabanlarında arama yapılacağı belirlenmiştir. Bu amaçla, ulusal araştırmalarda belirli standartların sağlandığı Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/>) ve TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>) veri tabanları seçilmiştir. Arama için tarih aralığı ölçütü, bilgisayarsız bilgisayar bilimi alanında ülkemizde yapılan çalışmaların son yıllarda artış göstermesi de dikkate alınarak 2015 yılı ve Şubat 2023 olarak belirlenmiştir. Arama yapılırken “bilgisayarsız bilgisayar bilimi” anahtar kelimesi ile arama yapılmıştır.

2.2.2. Hariç Tutma Ölçütleri

“Bilgisayarsız” kelimesi arama yaparken özellikle önemsenmiş, sadece “bilgisayar bilimi” ya da sadece “bilgisayarca düşünme” vb. kelimelerini kapsayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. 14 Şubat 2023 tarihine kadar yapılan arama sonucunda

“Bilgisayarsız bilgisayar bilimi” anahtar kelimesi ile Arama filtreleri ise herhangi bir sınırlandırma olmaksızın mümkün olan en geniş arama sonuçlarını verecek şekilde ayarlanmıştır. Eğitim bilimleri alanı dışında çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca tezden üretilmiş makaleler incelenmemiş, bunun yerine daha detaylı bilgiye ulaşabilmek amacıyla sadece ilgili tezler incelenmiştir. Sonuç olarak Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/>) veri tabanında 24 tez, TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>) veri tabanında 2 makaleye ulaşılmıştır.

Tablo 1 Dahil etme /Hariç tutma kriterleri

Dahil etme kriteri	Hariç tutma kriteri
Tez Merkezi ve TR Dizin	Google Akademik, Konferans bildirimleri, kitap bölümleri
“Bilgisayarsız” kelimesi	Sadece “bilgisayar bilimi” ve “bilgisayarca düşünme” kelimeleri ile bulunan çalışmalar
14 Şubat 2023 tarihine kadar olan çalışmalar	

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu (2012) tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu yedi alt bölümden oluşmaktadır. Bölümler sırasıyla makale künyesi, makalenin türü, makalenin konusu, makalenin yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemi olarak adlandırılmıştır. Bu alt bölümler kendi konusunda seçenekler içermektedir. Süreçte incelenen araştırmalar verilen seçeneklere göre sınıflandırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi yaparken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler yüzde, frekans, tablo ile ifade edilirken, çalışmaların ortak sonuç ve önerilerinin belirlenmesi konusunda içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Büyüköztürk & vd. (2008) içerik analizini, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olduğu şeklinde açıklamaktadır. Bu tanım doğrultusunda incelenen yayınların sonuç ve önerileri, anlamını kaybetmeden kısa ve basit cümleler şeklinde Excel ortamında kodlanmıştır. Belirlenen temalara göre aynı sonuç ya da öneriye sahip yayınların frekansları alınarak tablolar şeklinde sunulmuştur.

2.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamada iki araştırmacı arasındaki uyuma katsayısı hesaplanarak güvenilirlik sağlanmıştır. Hesaplama, $Uyuşma\ katsayısı = (Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)) \times 100$ formülü kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen tüm araştırmalar, iki araştırma sorusu bağlamında ve her iki araştırmacı tarafından kodlanarak çalışılmıştır. Araştırma sürecine bütüncül bir bakış açısı getirmek amacı ile “tutarlılık incelemesi” yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın birinci ve ikinci yazarı veri toplama süreci ve verilerin analizini ayrı ayrı yürütmüşlerdir. İlk olarak araştırmanın dâhil edilme kriterlerine göre veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinden sonra ulaşılan kaynakların tutarlılığı incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda (%89) bir tutarlılık gözlenmiştir. Uyum yüzdesinin en az %80 olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dış geçerliliği artırmak amacıyla teyit edilebilirlik dikkate alınmıştır (Streubert ve Carpenter, 2011). Bu sebeple bulgulara ait tablolardan gösterimi uygun olan tablolarda (sonuç ve öneri) araştırmaların künye bilgileri de verilmiştir. Ayrıca araştırmaya ait bütün süreçlerin ayrıntılı betimlemesi yapılmış bu şekilde dış geçerliliğin artırılması sağlanmıştır (Guba ve Lincoln, 1982).

3. Bulgular

Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma soruları doğrultusunda başlıklar altında verilmiştir. İlk araştırma sorusu bağlamında bilgisayarsız bilgisayar bilimi ile ilgili araştırmaların yayınlama yılı, konu alanı, araştırma türleri, araştırma desenleri, veri toplama araçları çapraz tablolar ile görselleştirilmiştir. Bu bölümde ayrıca, araştırma yöntemi ve örneklem dağılımlarına da yer verilmiştir.

3.1. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Yıllara ve Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının yıllara ve konu alanlarına göre dağılımlarını belirlemede yüzde ve frekans verileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Yıllara ve Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Yıllar ve Konu Alanları	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	f	%
Yansıtıcı Düşünme					1				1	3,85
Robotik Kodlama						1			1	3,85
Bilgi İşlemsel Düşünme					2	1	2	1	6	23,08
Öğretmen /Öğretmen adayı					1		1		2	7,69
Programlama ve Algoritma					5	2		2	9	34,62
Soyutlama						1			1	3,85
Programlama Değ.						1	1		2	7,69
Diğer						2	2		4	15,38
f	0	0	0	0	9	8	6	3	26	
Yüzde	0,00	0,00	0,00	0,00	34,62	30,77	23,08	11,54		100

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere, bilgisayarsız bilgisayar bilimi alanında yapılmış olan çalışmaların büyük bir kısmının Programlama ve Algoritma üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bilgi işlemsel Düşünme adı ile gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer bir durum görülmektedir. Bu konuda yapılan 6 araştırma bulunmaktadır. Öğretmenleri ya da öğretmen adaylarının gelişimini destekleme konusunda ise 2 araştırma olduğu görülmüştür. Tablo 1’deki “Diğer” konu başlığı altında robotik kodlama, kutu oyunları, web 2.0, sokak oyunları konularında yapılmış birer araştırma yer almaktadır.

Yıllara göre dağılımlarına bakıldığında ise çalışma sayısının son yıllarda hızla arttığı ve en fazla çalışmanın 2019 yılında yapılmış olduğu anlaşılmaktadır. 2020 yılında 8 araştırma, 2021 yılında 6 araştırma 2022 yılında 3 araştırma yapılmıştır. Ayrıca Tablo 1’e göre, 2015, 2016, 2017 ve 2018 yılı frekansının f=0 olması hiçbir çalışma yapılmadığı şeklinde yanlış yorumlanabilir. Bu çalışma,

Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizin akademik veri tabanlarıyla sınırlı olup lisansüstü tezine ulaşılamayan makaleler veya bilgisayarsız bilgisayar bilimi konusunun dışında kalan çalışmaların değerlendirmeye alınmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

3.2. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Tür ve Konulara Göre Dağılımları

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi çalışmalarının tür ve konulara göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmalarının Tür ve Konulara Göre Dağılımları

	Betimsel	Alan yazın derlemesi	Ölçek Geliştirme Uyarılama	Deneysel Çalışma	Tasarım ve Geliştirme	f	%
Yansıtıcı Düşünme	1					1	3,85
Robotik kodlama	1			1		2	7,69
Bilgi İşlemsel Düşünme	2			3		5	19,23
Öğretmen Öğretmen adayı	2					2	7,69
Programlama ve Algoritma	7	1		2	1	11	42,31
Soyutlama	1					1	3,85
Programlama Değ.			1			1	3,85
Diğer	2			1		3	11,54
f	16	1	1	7	1	26	
Yüzde	61,54	3,85	3,85	26,92	3,85		100

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi çalışmalarının kullanılan desene göre dağılımına bakıldığında, betimsel çalışmaların geniş bir yere sahip olduğu ve tüm çalışmaların sayısının yarısından fazlasına (61,54%) karşılık geldiği görülmektedir. İkinci sırada deneysel çalışmalar yer almaktadır. Alan yazın derlemesi, ölçek geliştirme uyarılama, tasarım ve geliştirme çalışmalarından 1’er adet çalışma yapılmıştır.

3.3. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Desenlerinin Konulara Göre Dağılımı

Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmalarının Konu Alanları ve Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmalarının Konu Alanları ve Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

	Yansıtıcı Düş.	Robotik Kodlama	Bilgi İşlemsel Düş.	Öğretmen	Programlama ve Alg.	Soyutlama	Problem Çözme	Diğer	f	%
Nicel									0	0,00
Tam deneysel									0	0,00
Yarı deneysel		1	4		2			2	9	34,62
Zayıf deneysel desen									0	0,00
Korelasyonel 1									0	0,00
Tarama 1									0	0,00
Ölçek Geliştirme/Uyarlama									0	0,00
Nitel									0	0,00
Durum (Örnek olay) çalışması	1		1	2	3				7	26,92
İçerik Analizi									0	0,00
Doküman Analizi									0	0,00
Alanyazın Derlemesi					1				1	3,85
Karma									0	0,00
Açıklayıcı (nicel=>nitel)					3				3	11,54
Keşfedici (nitel=>nitel)									0	0,00
Çeşitleme (nicel + nitel)		1	1		1			1	4	15,38
Yakınsayan paralel desen						1			1	3,85
Gömülü araştırma deseni									0	0,00
Tasarım & Geliştirme									0	0,00
Tasarım ve geliştirme								1	1	3,85
Geliştirme Araştırması									0	0,00
f	1	2	6	2	10	1	0	4	26	
Yüzde	3,85	7,69	23,08	7,69	38,46	3,85	0,00	15,38	100,00	

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi çalışmalarının araştırma desenlerine göre dağılımları incelendiğinde, en fazla kullanılan araştırma deseninin yarı deneysel desen (34,62%) olduğu görülürken ikinci sırada durum çalışması (26,92%) araştırmaları gelmektedir. Üçüncü sırada ise çeşitleme (15,38%) çalışmaları yer almaktadır. Tablo 3’te yer alan diğer araştırma desenlerinin oldukça az bir frekansa sahip olduğu ulaşılan diğer bir bulgudur. Dolayısıyla tercih edilen araştırma desenleri açısından bilgisayarlı bilgisayar bilimi çalışmalarının da genel olarak eğitim araştırmaları ile uyumlu olduğu söylenebilir.

3.4. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Veri Toplama Araçları ve Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı

Tablo 4’te Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının veri toplama araçları ile veri analiz yöntemlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmalarının Veri Toplama Araçları ve Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı

	Nicel	Nitel	Karma	Alan Yazın Der.	Tasarım ve Gel.	f	%
Gözlem						0	0,00
Katılımcı						0	0,00
Katılımcı olmayan	1	3	4			8	13,79
Ekran kayıt gözlem						0	0,00
Görüşme/Odak Grp. Görş.						0	0,00
Yapılandırılmış						0	0,00
Yarı yapılandırılmış	1	4	6			11	18,97
Klinik görüşme						0	0,00
Ürün Tabanlı Görüşme			1			1	1,72
Sohbet tarzı görüşme						0	0,00
Başarı testleri						0	0,00
Açık uçlu			1			1	1,72
Çoktan seçmeli	4		5			9	15,52
Tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri						0	0,00
Likert	4	1	4		1	10	17,24
Anket						0	0,00
Açık uçlu						0	0,00
Likert	1		1			2	3,45
Diğer						0	0,00
Doküman				1		1	1,72
Video kayıt		1				1	1,72
Çift kolonlu öğrenme yazısı						0	0,00
Gelişim formu						0	0,00
Günlük		3	1			4	6,90
Kontrol Listesi		1	1		1	3	5,17
Uzman görüşü						0	0,00
Alternatif Araçlar						0	0,00
Etkinlik görevleri	1	1	2			4	6,90
Rubrik		2	1			3	5,17
Veri toplama aracı kullanılmayan çalış.						0	0,00
f	12	16	27	1	2		
Yüzde	20,69	27,59	46,55	1,72	3,45		

Tablo 4’te görüldüğü üzere, yarı yapılandırılmış görüşmeler sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri kategorisinde yer alan likert tipi veri toplama araçları ve katılımcı olmayan gözlem de veri toplama yöntemleri arasında daha fazla tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde ise yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı olmayan gözlem araçları göze çarpmaktadır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri kategorisinde yer alan likert tipi veri toplama araçları olduğu görülmektedir. Çoktan seçmeli testler de yine nicel araştırmalarda tercih edilmiştir. Tüm veri toplama araçları içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme en çok kullanılan araçtır bunu tutum, algı, kişilik veya yetenek testleri kategorisinde yer alan likert tipi veri toplama araçları ve çoktan seçmeli başarı testleri izlemektedir. Zurnacı ve Turan

(2022), Türkiye’de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi konulu çalışmalarında alan yazın incelemesi yapmıştır ve bu araştırmanın veri toplama yöntemi doküman analizi olarak tabloda ter almaktadır.

Tablo 5 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Kullanılan Yönteme Göre Dağılımları

Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel	8	30,77
Nitel	4	15,38
Karma	12	46,15
Alan Yazın Derleme	1	3,85
Tasarım ve Geliştirme	1	3,85
Toplam	26	100

Tablo 5’e göre en fazla karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Karma araştırmalar, diğer tüm araştırma yöntemlerinin toplamından daha fazla tercih edilmiştir. Buna karşın en az tercih edilen araştırma yönteminin ise alan yazın derleme ve tasarım ve geliştirme olduğu görülmektedir. Zurnacı ve Turan (2022), Türkiye’de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi konulu çalışmalarında alan-yazın incelemesi yapmıştır.

3.5. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının veri analiz yöntemlerinin kullanılan araştırma yöntemine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmalarının Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Nicel	Nitel	Karma	Alan Yazın Der.	Tasarım ve Gel.	f	%
1. Nicel Veri Analizleri						0	0,00%
1.1 Betimsel Frekans/yüzde/çizelge		1				1	2,44%
Ortalama/standart sapma		1				1	2,44%
Grafik-şekil ile gösterim						0	0,00%
1.2 Kestirimsel						0	0,00%
Korelasyon						0	0,00%
t-testi	5	6				11	26,83%
ANOVA/ANCOVA	2	5				7	17,07%
MANOVA/MANCOVA						0	0,00%
Faktör						0	0,00%
Regresyon		1				1	2,44%

1.3 Non-Parametrik Testler					0	0,00%	
Wilcoxon işaretli sıralar testi					0	0,00%	
Kruskal Wallis H	1		1		2	4,88%	
Mann Whitney U	1		1		2	4,88%	
Spearman's RHO					0	0,00%	
Friedman Testi					0	0,00%	
2. Nitel Veri Analizleri					0	0,00%	
İçerik analizi		3	5	1	9	21,95%	
Betimsel analiz	1	2	2		5	12,20%	
Ortak atıf analizi					0	0,00%	
Tümevarımcı Kodlama Tekniği			1		1	2,44%	
3. Veri analizi içermeyen çalışmalar					1	2,44%	
Toplam	10	5	24	1	1	41	100%

Tablo 6 incelendiğinde, en sık kullanılan veri analizi yöntemlerinin nicel yöntemlerde sırasıyla t-testi, anova/ancova; nitel yöntemlerde içerik analizi ve betimsel analiz; karma araştırmalarda ise t-testi, anova/ancova ve içerik analizi oldukları anlaşılmaktadır. Tablonun geneli incelendiğinde ise en sık başvuru alan veri analiz yöntemlerinin sırasıyla t-testi, anova/ancova ve içerik analizi olduğu görülmektedir.

3.6. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Örneklem Düzeyi ve Sayılarına Göre Dağılımı

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi konulu yayınların örneklem ve örneklem düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmalarının Örneklem Düzeyi ve Sayılarına Göre Dağılımı

Örneklem	f	%
Okul öncesi	2	7,69
İlkokul (1-4. sınıf)	5	19,23
Ortaokul (5-8. sınıf)	14	53,85
Lise (9-12. sınıf)	0	0,00
Ön lisans	0	0,00
Lisans (Eğitim Fakültesi)	1	3,85
Lisans (Diğer)	0	0,00
Öğretmenler	2	7,69
Memurlar	0	0,00
Örneklem yer almayan çalışma	2	7,69
Toplam	26	100

Tablo 7’ye göre, en çok araştırma yapılan örneklem düzeyinin ortaokul (5-8. sınıf) olduğu görülmektedir. Bu durum, geliştirilen ölçüklerin hedef kitlesinin genel olarak bu düzeyde olması ile açıklanabilir.

Tablo 8’de örneklem sayılarının araştırma yöntemine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8 Örneklem Sayılarının Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

	Nicel	Nitel	Karma	Alan Yazın Der.	Tasarım ve Gel.	f	%
1-10 Arası		1				1	3,85%
11-30 Arası	4	4				8	30,77%
31-100 Arası	4		4			8	30,77%
101-300 Arası	3		4			7	26,92%
301-1000 Arası					1	1	3,85%
1000'den Fazla							0,00%
Örneklem Yer				1		1	3,85%
Almayan Çalışma							
f	11	5	8	1	1	26	100%

Tablo 8 incelendiğinde, en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 11-30 arası ve 31-100 arası olduğu anlaşılmaktadır. Nicel ve nitel araştırmaların büyük bir kısmının 11-30 arası ve 31-100 arası örneklem ile gerçekleştirildiği belirlenirken karma araştırmalarda ise 31-100 arası ve 101-300 arası örneklem frekansları eşittir.

3.7. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Tercih Edilen Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi Alanında Yapılan Çalışmalarda Tercih Edilen Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalarda Tercih Edilen Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Yöntemi	f	%
Rastgele örnekleme	0	0,00
Kolay ulaşılabilir örnekleme	22	84,62
Amaca uygun örnekleme	3	11,54
Evrenin tamamı	0	0,00
Çalışma grubu	0	0,00
Örneklem yer almayan çalışmalar	1	3,85
f	26	100

Tablo 9’daki veriler incelendiğinde, en çok tercih edilen örneklem seçim şeklinin kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise amaca uygun örnekleme yer almaktadır. Zurnacı ve Turan (2022), Türkiye’de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan

çalışmaların incelenmesi konulu çalışmalarında alan yazın taraması yapmışlardır; örneklem bulunmamaktadır.

3.8. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Uygulama Süreleri Dağılımı

İncelenen çalışmaların uygulama süreleri dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 İncelenen Çalışmanın Uygulama Süreleri Dağılımı

Uygulama Süresi	f	%
1-5 Hafta	4	15,38
6-10 Hafta	14	53,85
11-15 Hafta	3	11,54
15 Haftadan Fazla	2	7,69
Diğer	3	11,54
Toplam	26	100

Tablo 10'a bakıldığında, araştırmaların çoğunlukla 6-10 haftalık bir süreçte yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bir öğretim dönemini kapsayan çalışma bulunmamaktadır, tüm bir yılı kapsayan çalışma sayısı ise yalnızca 1 olarak tespit edilmiştir. Tarama, korelasyonel, ölçek geliştirme ya da alan yazın derleme gibi deneysel süreç içermeyen çalışmalar tabloda diğer seçeneğiyle almaktadır.

3.9. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Sonuç ve Önerilerine İlişkin Dağılımları

3.9.1. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Ortak Sonuçlarının Dağılımı

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi araştırmalarının içerik analizleri sonucunda araştırmalardan çıkan ortak sonuçlar ve frekansları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmaları Ortak Sonuçlarının Dağılımı

Sonuçlar	Çalışmalar
Motivasyon artışı (istek, güdü, eğlenme vb)	Tağci (2019); Aydoğdu (2019); Çelik Kırçalı (2019); Yıldız (2020); Boncukçu (2020); Karakuş (2020); Arslan Namlı (2021); Karadeniz (2021)
Problem çözme becerisi artışı	Tağci (2019); Aydoğdu (2019); Canbeldek (2020); Sade (2020); Polat (2020); Karakuş (2020); Karadeniz (2021);
Algoritmik düşünme becerisi artışı	Tağci (2019); Aydoğdu (2019); Çelik Kırçalı (2019); Sade (2020); Polat (2020); Boncukçu (2020); Çopur (2020)
Bilgi İşlemsel Düşünme beceri artışı	Gün (2020); Aydoğdu (2019); Çelik Kırçalı (2019); Çetinkaya (2019); Secer (2020); Şendurur (2021)
Akademik başarı artışı	Tağci (2019); Çimşir (2019); Yıldız (2020); Topçu(2021)
İş birlikli çalışma isteğinde (becerisinde) artış	Aydoğdu (2019); Sade (2020);
BBB'nin cinsiyete göre değişmemesi	Şendurur (2021)
Soyutlama becerisinde artış	Gün (2020);
Yaratıcılık artışı	Canbeldek (2020)
Öz-yeterlilik artışı	Göncü (2019)
Mekânsal akıl yürütmede artış	Aydoğdu (2019);

Soyut programlama becerisinde artış	Aydoğdu (2019);
Öz düzenleme becerisinde artış	Canbeldek (2020);
Öğrenme stratejisi geliştirmede artış	Çelik Kırçalı (2019)
Okul öncesi eğitim almış olmak fark yaratmamaktadır	Çetinkaya (2019)
Zekâ oyunları dersi almış olmak anlamlı fark yaratmaktadır	Çetinkaya (2019)
Görsel uzlamsal muhakeme yeteneği artış	Parmaksız (2019)

Tablo 11’e bakıldığında, yapılan uygulama ile Motivasyon artışı (istek, güdü, eğlenme vb) sonucu 8 frekansla en çok ulaşılan sonuç olmuştur. Problem çözme becerisi artışı ve algoritmik düşünme becerisi artışı ise en fazla ulaşılan sonuçlar arasında ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Bilgi işlemsel düşünme beceri artışı ve akademik başarı artışı da çok fazla ulaşılan sonuçlardır. İşbirlikçi çalışma isteğinde ya da becerisinde artış da birkaç araştırmada ortaya çıkan ortak sonuçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.8.2. Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Ortak Önerilerinin Dağılımı

Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Araştırmalarının Ortak Önerileri ve Frekansları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12 Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi Çalışmaları Ortak Önerilerinin Dağılımı

Öneriler	Çalışma
Farklı ders disiplinleri- disiplinler arası çalışmalar yapılması.	Sade (2020); Göncü (2019); Karakuş (2020); Kalyenci (2021); Arslan Namlı (2021); Gün (2020); Çelik Kırçalı (2019); Yıldız (2020); Boncukçu (2020); şendurur (2021);
Daha fazla örnekle çalışılabilir (materyal)	Gün (2020); Çimşir (2019); Polat (2020); Kalyenci (2021)
Bilgisayarsız bilgisayar bilimini geliştirmek amacıyla etkinlikler tasarlanması	Gün (2020); Çimşir (2019); Polat (2020); Kalyenci (2021)
Bilgisayarsız bilgisayarlı robotik birlikte yapılabilir	Tağci (2019); Canbeldek (2020); Sade(2020); Karadeniz (2021);
Farklı robotik kodlama araçları (mBot, Lego Wedo vb.) / kodlama ortamları (Scratch, Kodulab vb.) ile yeni çalışmalar yapılması	Yıldız (2020); şendurur (2021); Arslan Namlı (2021);
Aile katılımlı çalışmalar yapılabilir (evde çalışma desteklenebilir)	Çelik Kırçalı (2019); Canbeldek (2020); Karakuş (2020);
Uzun süreli boylamsal bir çalışma yapılması	Tağci(2019); şendurur (2021)
Geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarının geliştirilmesi	Polat (2020); Yıldız (2020);
Derinlemesine bilgi edinmek için nitel çalışmalar yapılması	Sade (2020); Yıldız (2020);
Farklı ölçme araçları kullanılabilir	Sade (2020); Arslan Namlı (2021);
Öğretmenleri kapsayan çalışmalar yapılması	Polat (2020); Karadeniz (2021);
Bilgisayarsız ve bilgisayarlı karşılaştırılabilir	Gün (2020); Aydoğdu (2019);
Bilgisayarsız etkinliklerin eğitim müfredatında daha fazla yer alması	Parmaksız (2019)
Okul öncesi öğretim programına bilgisayarlı etkinliklerinin eklenmesi	Parmaksız (2019)
Okul öncesi- erken yaştaki öğrenciler ile çalışmalar yapılması	Kalyenci (2021)
Donanım olarak yetersiz okullarda çalışma bilgisayarlı yapılabilir	Tağci(2019);
Matematik konusunda hazırbulunuşluk artırılmalı	Aydoğdu (2019);
Matematik dersindeki problemlerin algoritmik düşünme süreciyle çözülmesi denenebilir	Aydoğdu (2019);
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi almayan gruba uygulamak	Çetinkaya (2019);
Programlamaya destek olarak bilgisayarlı dersler verilebilir	Çimşir (2019);

Tablo 12 incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip öneri farklı düzeylerde ve geniş örneklerle yeni çalışmalar yapılması olmuştur. Tablo 7 ile birlikte değerlendirildiğinde, örneklem düzeyi seçiminde daha çok ortaokul (5-8. sınıf) düzeyinin seçildiği, diğer düzeylerde daha az çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak farklı kademelerde araştırmaların artırılması önerisi karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okul öncesinde araştırmaların artırılması, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenleri ve öğretmen adayları gibi farklı örneklem gruplarında araştırmalar yapılması önerilmiştir. Öğretmenleri kapsayan çalışmalar yapılması önerisi de bu öneriyle paralel yöndedir. İkinci sırada ise uzun soluklu/boylamsal bir çalışma yapılması önerisi yer almaktadır. İncelenen deneysel çalışmaların büyük bir kısmının 6-10 haftalık bir süreci kapsadığı ve bu sürecin çoğunlukla Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersiyle sınırlı kaldığı görülmüştür. Uygulama süresinin kısa olması ve tek bir ders alanında çalışma yapılması bilgisayarsız bilgisayar bilimi uygulamalarının öğrencilerde ortaya çıkardığı davranış değişikliklerinin değerlendirilmesinde yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bu nedenle incelenen çalışmalarda daha uzun zamanı kapsayan ve farklı ders disiplinlerini kapsayan çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Daha fazla örnek (materyal) çalışılması üçüncü sırada yer alan öneridir. Benzer şekilde bilgisayarsız bilgisayar bilimini geliştirmek amacıyla etkinlikler tasarlanması da tavsiye edilen ve dördüncü sırada yer alan bir diğer benzer konudur. Bu öneriler bilgisayarsız bilgisayar bilimi alanının yeni olması nedeniyle yapılan çalışmalarda henüz materyallerin ve etkinliklerin geliştirilmeye açık ve az sayıda olması ile açıklanabilir. Bu nedenle de araştırmacılar daha fazla materyal ve etkinlikle yeni çalışmaların yapılmasını önermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de 2015-2023 yılları arasındaki bilgisayarsız bilgisayar bilimi becerisi konusunda yapılmış olan çalışmalar konu, tür, araştırma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama yöntemi, veri analizi yöntemi, sonuçlar ve öneriler değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu kapsamda 24 tez ve 2 makale olmak üzere 26 araştırma incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilen araştırma sayısının özellikle tez bağlamında daha fazla olması beklenmektedir. Bu durumun nedeni olarak bilgisayarsız bilgisayar bilimi becerisinin yeni bir kavram olarak alan yazında yer alması gösterilebilir. Diğer bir nedenin ise Ulusal Tez Merkezi veri tabanının yanında sadece TR Dizin araştırma kapsamında taranması olduğu söylenebilir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, incelenen çalışmaların çok büyük bir kısmının 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bilgisayarsız bilgisayar bilimi konulu çalışmaların sırayla 2020 ve 2021 yıllarında da fazla olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalarda konu alanı olarak programlama ve algoritmanın ağırlığı dikkat çekmektedir. Programlama ve algoritma (34,62%) ve bilgi işlemsel düşünme (23,08%) konulu araştırmalar, tüm çalışmaların neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bunun yanında bilgisayarsız bilgisayar bilimi bağlamında en çok yayın yapılan konu alanının programlama ve algoritma olduğu birçok araştırma

tarafından belirtilmektedir. Programlama ve algoritma alanlarına ilginin artması olumlu bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Akçay ve Çoklar (2016), son yıllarda önemli bir teknolojik okuryazarlığı becerisi olan programlama becerisinin program üretmenin yanı sıra eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, analitik düşünme, problem çözme, çok yönlü düşünebilme ve sorgulama gibi becerileri de geliştirdiğini söylemektedir. Bireylere yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerisi kazandıran programlama, bilgisayar bilimlerine derslerine olan motivasyonu ve tutumu olumlu yönde etkilemektedir. Programlama eğitiminin sağladığı tüm bu olumlu katkılar göz önüne bulundurulduğunda okullarda programlama öğretimi yaklaşımı hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır (Kafai ve Burke, 2013; Sterritt, Hanna ve Campbell, 2015). Bu konudaki araştırmalarda benzer şekilde artış göstermektedir.

Araştırma kapsamındaki yayınlar araştırma desenlerine göre incelendiğinde ise çalışmaların çoğunluğunun betimsel çalışma olduğu görülmektedir. Veri toplama araçlarına göre çalışmaların dağılımlarına bakıldığında, yarı yapılandırılmış görüşme en sık kullanılan veri toplama aracı olduğu söylenebilir. İkinci sırada çoktan seçmeli başarı testleri tutum, algı, kişilik ve yetenek testleri kategorisinde yer alan likert tipi ölçme araçları ve çoktan seçmeli başarı testleri yer almaktadır. Örneklem düzeyleri açısından dağılımlara göre araştırmacıların çok büyük bir kısmının ortaokul (5-8. sınıf) düzeyinde araştırma çalışmalar yaptığı görülmüştür. Yapılmış olan araştırmaların programlama ve algoritma alanında yoğunlaşmış olduğu düşünüldüğünde, ortaokul 5 ve 6. sınıf düzeyinde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin zorunlu, lise düzeyinde ise Bilgisayar Bilimi dersinin seçmeli bir ders olarak yer alması örneklem seçimini etkilediği değerlendirilmektedir. Özellikle araştırma kapsamında Lisans seviyesinde Eğitim Fakültesinin dışındaki bölümlerde çalışma olmaması dikkat çekmektedir. Bu durum bilgisayarsız etkinliklerin küçük yaş gruplarına hitap etmesi nedeniyle olabilir.

Eğitim Fakültelerinin Bilgisayar Eğitimi ile ilgili bölümlerinde ileride çocuklara öğretmek üzere bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin öğretim programında yer alması bir seçenek olarak değerlendirilmelidir. Kullanılan veri analizi yöntemine bakıldığında, en çok kullanılan yöntemlerin sırasıyla t-testi, içerik analizi ve anova/ancova olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerik analizi nitel yöntemlerin ilk sırasında yer almaktadır. Araştırma kapsamında incelenen bilgisayarsız bilgisayar bilimi konulu çalışmaların ortak sonuçlarına göre, Motivasyon artışı (istek, güdü, eğlenme vb) sonucu 8 frekansla en çok ulaşılan sonuç olmuştur. Problem çözme becerisi artışı ve algoritmik düşünme becerisi artışı ise en fazla ulaşılan sonuçlar arasında ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi temelli etkinliklerin öğretim programında yer almasının problem çözme becerisini artırabileceği düşünülmektedir. Bu durum, akademik olarak düşük başarı gösteren öğrencilerin başarısını arttırmada önemli bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Bilgi işlemsel düşünme beceri artışı ve akademik başarı artışı da çok fazla sayıda araştırmada ortak ulaşılan sonuçlardır.

Araştırmalar arasındaki farklılıklar göz önüne alındığında, daha fazla sayıda araştırmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmaların ortak önerilerine bakıldığında, farklı ve daha geniş örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılması en yüksek frekansa sahiptir. Bu çalışmada incelenen çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem düzeyinin büyük bir farkla ortaokul (5-8. sınıf) düzeyi olması ve en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 11-30 arası ve 31-100 arası olması da bu öneriyi destekler niteliktedir. İkinci sırada farklı ders disiplinleri- disiplinler arası çalışmalar yapılması önerisi yer almaktadır. Üçüncü sırada ise, daha fazla örneklem (materyal) çalışılabilir önerisi yer almaktadır. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi çalışmalarının son yıllarda artış gösterdiği bir alan olduğu için etkinliklerin geliştirilmesi zamanla daha fazla ve daha doğru materyallerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bir sonraki sık karşılaşılan öneri bilgisayarsız bilgisayar bilimini geliştirmek amacıyla etkinlikler tasarlanmasıdır. Bu öneri daha fazla örneklem çalışılması önerisini destekler niteliktedir. Bu öneriler göstermektedir ki bilgisayarsız bilgisayar bilimi alanı daha fazla etkinliğe ihtiyaç duymaktadır. Deneysel çalışmaların müdahale sonuçları, bilgisayarsız bilgisayar bilimi becerisini akademik başarıyı artırdığı ortak sonucunun çalışma sayısı düşük olsa da çalışmalarda uygulama süresinin kısa olması, bilgisayarsız bilgisayar bilimi beceri düzeyinin değişmemesinin nedenlerinden olabilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak bilgisayarsız bilgisayar bilimi gibi karmaşık becerilerin gelişmesi için yapılan kısa süreli uygulamaların yetersiz kaldığı sonucuna varılabilir. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi alanında yapılan çalışmalarda bilgisayarsız etkinlikler ile yapılan ve diğer dersleri içeren çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Aile katımlı çalışmalar yapılabilir (evde çalışma desteklenebilir) önerisi bazı araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır (Çelik Kırçalı, 2019; Canbeldek, 2020; Karakuş, 2020). Bilgisayarsız bilgisayar bilimi donanım gerektirmeyen bir alan olması nedeni ile aile katılımı ile desteklenmesi kolay bir alandır. Öğrencilerin evde yapabileceği etkinlikler konusunda yeni çalışmalar yapılabilir. Geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarının geliştirilmesi dikkat çeken bir diğer ortak öneri olmuştur. Bilgisayar bilimi alanında geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin sonuçlarının değerlendirilmesinde önemli bir noktadır. Bir diğer ortak öneri bilgisayarsız, bilgisayarlı ve robotik ortamlarda birlikte çalışma yapılabilir önerisidir. Bu konuda robotik kodlama ve programlamayla ilgili incelenen çalışmalarda her öğrenciye bilgisayar ve robotik kodlama aracı verilemediği belirtilmiştir. Bu durum, okulların robotik kodlama için gerekli altyapı ve donanımların artırılması gerektiği önerisini karşımıza çıkarmaktadır. Araştırma sonucunda, bilgisayarsız bilgisayar bilimi becerisinin geliştirilmesinde disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerini tanınması ve derslerinde kullanması için çalışmalar artırılabilir. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi, bilgisayar başında çalışmaya göre oyunla yaparak yaşayarak öğrenmeye daha yakın olan okul öncesi düzeyde çalışmaların başlayabilmesi için, okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayarsız bilgisayar bilimi

konusunda daha fazla bilgilenmesi derslerde bu etkinlikleri kullanmalarının sağlanması önemli noktalardan bir tanesidir. Matematik dersindeki problemlerin algoritmik düşünme süreciyle çözülmesi konusunda çalışılması öneriler arasında yer almaktadır. Bu öneri bilgisayarsız bilgisayar biliminin matematik ve problem çözme konularıyla yakın ilişkisi nedeniyle önemli önerilerden biridir. Oluk (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri ile mantıksal matematiksel zekâ özalgıları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Bilgisayarca düşünme becerileri ile öğrencilerin matematik akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Oluk, 2017). Disiplinler arası çalışma konusunda matematik alanı bilgisayar bilimi ile ilişkili uygun alanlardan biridir. Bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilebilir. Uygulamaya yönelik ortaya konulacak öneriler ise; daha fazla bilgisayarsız etkinlik geliştirilebilir, bilgisayarsız etkinliklerin disiplinler arası kullanılabilir materyalleri hazırlanabilir, bilgisayarsız etkinlikler matematik alanıyla ilişkilendirilebilir. Çalışma kapsamının yalnızca TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi akademik veri tabanları ile sınırlı olduğu önemli noktalardan birisidir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı veri tabanları da araştırmalara dahil edilebilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, çalışmaların uygulanma süreleri incelenebilir. Gelecek araştırmalarda öğretim programlarına uygun bilgisayarsız etkinliklerin içerikleri araştırılabilir.

Kaynakça

- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: ‘öğretmenlik uygulaması’. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2 (1), 1-23.
- Bell, T., Witten, I., Fellows, M. (1999). *Computer Science Unplugged: Off-line activities and games for all ages* (original book). <http://csunplugged.org>.
- Bell, T. (2000). A low-cost high-impact computer science show for family audiences. In: *Australasian Computer Science Conference 2000 (ACSC 2000)*, Canberra, Australia, January 31- February 3, pp. 10–16.
- Brichacek, A. (2014). Computational thinking boosts students’ higher-order skills. <https://www.iste.org/searchresults?q=Brichacek%2C+A.+%282014%29.+Computational+thinking+boosts+students%E2%80%99+higher-order+skills.+> adresinden 21.04.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cortina, T. J. (2015). Reaching a broader population of students through unplugged activities. *Communications of the ACM*, 58(3), 25-27.
- Çakır, R., Korkmaz Ö., ve Özden M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (bdbl) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (2), 67-86.
- Çeliker, H. D., & Uçar, C. (2015). Fen Eğitimi Araştırmacılarına Bir Rehber: 2001-2013 Yılları Arasında Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 81-94. <https://doi.org/10.17755/esosder.56295>
- Demir, G. Ö. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017 içinde* (s. 801-830). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.

- Denner, J., Werner, L. and Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts?. *Computers & Education*, 58(1), 240-249.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191–196
- Gülbahar, Y. (Ed.). (2017). 5. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen rehberi. Ankara: MEB Yayınları.
- Gülbahar, Y. ve Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi: Öğretim programı güncelleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 5-23.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Karataş, E. (2017). Ortaöğretim bilgisayar bilimi ders kitabı - kur 1: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://bit.ly/2PxUwyf> adresinden 15.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Howland, K. and Good, J. (2015). Learning to communicate computationally with Flip: A bimodal programming language for game creation. *Computers & Education*, 80, 224- 240
- Isaac, J. and Babu, S. V. (2016). Supporting computational thinking through gamification. Paper presented at 2016 IEEE Symposium on 3D User Interfaces (3DUI), Greenville, South Carolina, USA.
- Kafai, Y. B. and Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 61-65.
- Kafai, Y. B. and Burke, Q. (2014). *Connected code: Why children need to learn programming*. Cambridge: Mit Press.
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code. org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210.
- Kalelioğlu, F. (2017). Uluslararası enformatik ve bilgi-işlemsel düşünme etkinliği. http://www.bilgekunduz.org/wp-content/uploads/2017/12/2017-Bilge-Kunduz_5-6.pdf adresinden 05.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kalelioğlu, F. ve Keskinliç, F. (2018). Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya içinde* (s. 155-182). Ankara: Pegem YayıncılıkOluşturulmuşlardır.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması.
- Kazimoğlu, C., Kiernan, M., Bacon, L. and Mackinnon, L. (2012). A serious game for developing computational thinking and learning introductory computer programming. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1991-1999.
- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 100–112.
- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 100–112.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. (NICTA Technical Report 0400011T.1). Keele, UK: Keele University Department of Computer Science.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M.Y. (On Press). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS).
- Kukul, V. ve Karataş, S. (2016). Bilgisayar kullanmadan bilgisayar bilimi eğitimi: Öğretmen adaylarının görüşleri.
- Kuruvada, P., Asamoah, D., Dalal, N. and Kak, S. (2010). Learning computational thinking from rapid digital game creation. Paper presented at the 2nd Annual Conference on Theoretical and Applied Computer Science, Stillwater, USA.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1).

- Leifheit L., Jabs J., Ninaus M., Moeller K., Ostermann K. (2018). Programming unplugged: An evaluation of game-based methods for teaching computational thinking in primary school. In M. Ciussi (Ed.), *ECGBL 2018 12th European Conference on Game-Based Learning* (p. 344). Academic Conferences and Publishing Limited.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Oluk A., (2017). Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin Mantıksal Matematiksel Zekâ Ve Matematik Akademik Başarıları Açısından İncelenmesi. Amasya Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Oluk, A. (2017). Öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin mantıksal matematiksel zekâ ve matematik akademik başarıları açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: a review and discussion. *Computer Science Education*, 13, 137 – 172.
- Streubert, H.J., & Carpenter, D.R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th Ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Taub, R., Ben-Ari, M. and Armoni, M. (2009). The effect of CS unplugged on middle-school students' views of CS. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(3), 99-103.
- Taub, R., Ben-Ari, M., Armoni, M. (2009). The effect of CS unplugged on middle-school students' views of CS. In: Br’ezillon, P., Russell, I., Labat, J.M. (eds.) *Proceedings of the 14th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE 2009*, Paris, France, July 6-9, pp. 99–103.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%20013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. 24.04.20 tarihinde indirilmiştir.
- Wu, M. L. and Richards, K. (2011). Facilitating computational thinking through game design. Paper presented at International Conference on Technologies for ELearning and Digital Entertainment, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Zurnacı, B., & Turan, Z. (2022). Türkiye’de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 258-286. <http://doi.org/10.33400/kuje.1062803>



Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanma Durumlarının Belirlenmesi: Aksaray Örneği*

(Determination of Education Information Network (EIN) Use of Science Teachers: Aksaray Example)

Ayşegül ALTINDAĞ¹, Mustafa YADİGAROĞLU²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

30/05/2023

Kabul edildi/Accepted:

21/12/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

FATİH projesi kapsamında geliştirilen EBA uygulaması içeriklerle zenginleştirilerek kullanımı giderek artmaktadır. EBA uygulamasını kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerin EBA kullanım durumunun farklı değişkenlerle doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın amacı Aksaray Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin EBA bilgi düzeyi ve kullanma durumlarının belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemine göre betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aksaray'da MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 50 kadın, 15 erkek olmak üzere toplam 65 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 2 aşamadan oluşan EBA Bilgi Düzeyi ve Kullanım Durumları Ölçeği geliştirilip, uygulanmış ve sonuçlar SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu EBA'nın amacına uygun kullanıldığını gösterse de kullanma sıklıklarının istenilen seviyede olmadığı görülmüştür. EBA platformuna yönelik tespit edilen sorunlara yönelik çözüm üretilerek, EBA'nın belirlenen hedefler doğrultusunda amacına ulaşmasına katkı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretmenleri; eğitim bilişim ağı (eba); eba kullanım düzeyi.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Altındağ, A., & Yadigaroglu, M. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA kullanma durumlarının belirlenmesi: Aksaray örneği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 385-396. doi: 10.48174/buaad.1307000

Summary

The FATİH Project in Education was initiated with the active use of information technology tools in lessons and the learning-teaching process to appeal to more sense organs in order to achieve the effects of final results in consumers and opportunity targets in education and training (MEB, 2020). EIN, one of the subprojects of the FATİH Project, was established to support the implementation of the e-content provision and management component. The aim of the EIN platform is to integrate technology into education by providing reliable and accurate e-contents suitable for grade levels by using information technology tools" (MEB, 2016).

In our country, the EIN application within the scope of the FATİH project is enriched in terms of content and its use is increasing. Since it contains a large number of digital content, it ensures that it is actively used by both teachers and students. Due to the rapid development of technology and its reflection on education, there is a need to update the researches in this field. At the same time, teachers who use the EIN application should have the infrastructure related to the use of technology.

The spread of the Covid 19 epidemic, which emerged in China in 2019, has brought about many changes in education and other fields. In this period when countries were caught unprepared for the epidemic, with the first case seen in our

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

¹Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, marmara_aysegul@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5805-0313

²Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doç. Dr., mustafayadigaroglu@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8143-2339

country, it was decided by the Ministry of National Education to interrupt face-to-face education and continue through EIN in order to continue the education and training process in the form of distance education (MEB, 2020). EIN, whose content has been prepared by an experienced team; It has entered the daily life of teachers and students with educational materials, simulation, interactive applications and animations. This platform, which combines education and technology, collects content compatible with the MEB curriculum on a specific website in a way that is suitable for all grade levels, allowing easy access to information anywhere and anytime (Alabay, 2015).

In this study, the use cases of EIN, which is included in the FATİH Project, were investigated by science teachers. With this research, the analysis of EIN will contribute to the development of FATİH Project and to make EIN a functional and beneficial application with the results obtained. Awareness of teachers will have a positive effect on education and training life. In this context, it is thought that science teachers EIN use is directly related to different variables (gender, age, seniority, education level, pre-service technology education, etc.). The aim of this study is to determine the EIN knowledge levels and usage situations of Science Teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Aksaray. The research was carried out in descriptive and relational survey model according to the quantitative research method. The sample of the research consists of 65 science teachers, 50 female and 15 male, working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Aksaray in the 2022-2023 academic year. As a data collection tool for this purpose, the EIN Knowledge Level and Use Cases Scale, which consists of 2 stages, was developed, and after the scale items were prepared, it was finalized by consulting experts for content and face validity. The frequency and percentage values of the data obtained in descriptive statistics were interpreted by making analyzes with the SPSS26 package program. Although it has been shown that EIN is used in accordance with its purpose by the teachers in line with the applications, it has been observed that the frequency of use is not at the desired level. It has been concluded that although the teachers have knowledge about the use of EIN, they do not have enough information because they are indecisive about the Let's Discuss module, the Voice module, the News module and the EIN market (tablet applications).

By examining the EIN website with various researches, solutions can be found to the identified problems and it can be contributed to the goal of the site in line with the determined targets. Within the scope of in-service training, the scope of trainings on the use of EIN can be expanded, followed by training on the use of different training applications and web 2.0 tools. In this way, better quality content can be produced by educating teachers who are better equipped in content production. It can be said that there is a need for studies that will encourage science teachers to use EIN and that studies should be carried out in this area. Development studies for the EIN platform can be carried out in line with the demands and wishes of the teachers.

Keywords: Science teachers; educational information network (ein); ein usage level.

Giriş

Öğrenme ortamlarının bilişim teknolojisi ile desteklenmesine yönelik yapılan yatırımlar giderek artmaktadır (Özercan, 2021). Gelişen ve sürekli değişim halinde olan dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonuna yönelik çok sayıda yatırımlar ve çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından aktif bir şekilde kullanılmak üzere geliştirilen Dyned (MEB, 2006), Intel Öğretmen Programı (MEB, 2007), ThinkQuest (MEB, 2007), Web Tabanlı İçerik Geliştirme (MEB, 2007), Cisco Ağ Akademisi (MEB, 2007) gibi projeler bunlardan bazılarıdır (Arslan, 2019).

MEB'in uygulamaya koyduğu teknolojinin eğitime entegre edildiği Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi bu gelişmelerden en kapsamlı olanıdır. Ülkemiz genelinde uygulanan FATİH Projesiyle birlikte eğitim sistemi farklı bir boyut kazanmıştır. FATİH Projesi, her öğrencinin en kaliteli eğitim içeriklerine ve en iyi eğitime ulaşabilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için oluşturulmuş, eğitim alanında teknolojinin kullanımıyla ilgili dünyada uygulamaya konulan en kapsamlı ve büyük bir eğitim hareketidir (MEB, 2016).

FATİH projesi kapsamında geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulaması içerik bakımından zenginleştirilerek kullanımının giderek artması sağlanmaya çalışılmaktadır. EBA platformu veli öğrenci ve öğretmen olmak üzere farklı alt yapılara sahiptir. Öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız olarak derslerle ilgili kaynaklara ulaşabilmekte, yardımcı dokümanlarla konuya hazırlanma veya pekiştirme çalışması yapabilmekte aynı zamanda edindiği bilgilerini öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşabilmektedir. Öğretmen tarafından yapılan ödevlendirmelerden yine buradan haberdar olabilmektedir. Veli ve öğretmenlere öğrenciyi takip edip değerlendirebilecek bir imkân sunar. Dolayısıyla EBA eğitimin daima içinde olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve doğal olarak velilerin kullanabileceği bir web platformdur (Aztekin, 2020). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışan EBA uygulamasını kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Her geçen gün EBA'nın gelişen ve ilerleyen bir yapısı olduğu düşünüldüğünde platformun istenen başarıya ulaşabilmesindeki en önemli etken kullanan öğretmen ve öğrencilerin EBA'dan yararlanma düzeyleridir (Güvendi, 2014). Vasıflı bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim ve öğretim ortamlarında teknolojinin olanaklarından yararlanılması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sistemleriyle de fırsat eşitliği sağlanarak her an, her yerde ve her şartta eğitim görebilme imkânı sunulması, yeni geliştirilen eğitsel teknolojiler hakkında bireylerin bilgilendirilerek farklı içeriklere ulaşabilmelerinin sağlanması ve teknolojik imkânların nasıl kullanılacağına öğretimi gerektirmektedir (Aztekin, 2020). Bu bağlamda EBA kullanım durumunun farklı değişkenlerle (Cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, hizmet yılı, teknolojik materyalleri kullanım durumları vb.) doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde EBA'ya yönelik farklı araştırmacılar tarafından çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Boğazlıyan Kara (2021), 50 öğretmenle yürüttüğü çalışmada EBA alt yapısının ve donanımların yetersiz ve içeriklerin istenen düzeyde olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tarturk (2021), yaptığı çalışmada öğretmenlerin sıklıkla belirttikleri konuların altyapının iyileştirilmesi, bağlantı sorunlarının çözülmesi, içeriğin zenginleştirilmesi, soru çeşidinin çoğaltılması, internet hızının yükseltilmesi ve platformun güncellenmesi olduğunu belirtmiştir. Kırlı (2023), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada EBA bilgi düzeyinin yeterli olduğunu, EBA'yı derse hazırlanırken ve ders anlatırken kullandıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin EBA'nın gerekli ve yararlı olduğunu düşündükleri bununla birlikte EBA'yı yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Alt yapı eksiklikleri giderildiği takdirde daha faydalı ve kullanışlı olacağını belirtmişlerdir.

Alan yazında yer alan çalışmalarda genel olarak; fen bilimleri öğretmenlerinin EBA hakkında bilgi sahibi olma seviyelerinin düşük olduğu, bununla beraber bilgi sahibi olan öğretmenlerin EBA'nın etkili, verimli ve kullanışlı, bir platform olduğunu düşünmelerine karşın EBA'yı çok fazla tercih

etmediklerinin görüldüğü ifade edilmektedir (Güvendi, 2014; Kapıdere ve Çetinkaya, 2017; Tutar, 2015). EBA platformunun başarıya ulaşmasında öğretmenlere oldukça büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda Fen Bilimleri dersini yürüten öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşleri, kullanım düzeyleri incelemeye değer bulunmuştur. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada Aksaray ili MEB' e bağlı okullarda görev yapan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin EBA bilgi düzeyi ve kullanma durumlarının belirlenerek EBA platformuna ilişkin bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışmada “Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA kullanma durumları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada mevcut olan durumu ortaya koyma ve açıklama hedeflendiği için ilişkisel ve betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrendeki tüm elemanlar ya da seçilenler üzerinde çalışmalar yürütülür (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modeli ise, birden fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalardır. (Büyüköztürk vd., 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ilinde merkeze bağlı okullarda görev yapan 50 kadın 15 erkek olmak üzere toplam 65 Fen Bilimleri Öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle oluşturulmuştur. ‘Bu örnekleme yöntemi araştırmacılara daha rahat ulaşmayı sağladığı için araştırmaya da hız ve pratiklik kazandırır’ (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 ‘de gösterilmiştir.

Tablo .1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyetiniz	Kadın	50	76.9
	Erkek	15	23.1
Yaşınız	21-26	7	10.8
	27-31	18	27.7
	31-35	17	26.2
	36 ve üstü	23	35.4
	Ön lisans	1	1.5
En son mezun olduğunuz okul?	Lisans	51	78.5
	Tezsiz Yüksek lisans	9	13.8
	Tezli Yüksek lisans	4	6.2
	1-5	10	15.4
Hizmet yılınız	6-10	31	47.7
	11-15	10	15.4
	16 ve üstü	14	21.5
	İl	26	40.0
Görev Yaptığımız Okulun Yerleşim Yeri	İlçe	29	44.6
	Belediye	3	4.6
	Köy	7	10.8

Günlük hayatınızda teknolojik materyalleri kullanma sıklığınız nedir?	Günde 1-3 saat	26	40.0
	Günde 4-6 saat	31	47.7
	Haftada 1-3 saat	3	4.6
	Haftada 4-6 saat	4	6.2
	Ayda 1-3 saat	1	1.5
Çalıştığınız okulda internet erişimi var mı?	Evet	61	93.8
	Hayır	4	6.2
Çalıştığınız okulda etkileşimli tahta var mı?	Evet	50	76.9
	Hayır	15	23.1
Derslerinizi hazırlarken EBA kullanma sıklığınız nedir?	Asla	6	9.2
	Ara sıra	30	46.2
	Nadiren	22	33.8
	Genellikle	5	7.7
	Her zaman	2	3.1
Derslerinizi anlatırken EBA kullanma sıklığınız nedir?	Asla	6	9.2
	Ara sıra	24	36.9
	Nadiren	27	41.5
	Genellikle	6	9.2
	Her zaman	2	3.1
Okulda derslerinizi anlatırken EBA'yı rahatça kullanabiliyor musunuz?	Asla	4	6.2
	Ara sıra	16	24.6
	Nadiren	14	21.5
	Genellikle	19	29.2
	Her zaman	12	18.5

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin; %76.9'unun kadınlardan %23.1'inin erkeklerden oluştuğu, %35.4'ünün 36 yaşından büyük olduğu, %78.5'inin lisans mezunu olduğu, %47.7'sinin 6-10 yıllık bir hizmet yılı olduğu, %44.6'sının görev yaptığı okulun ilçede olduğu, %47.7'sinin günlük hayatında teknolojik materyalleri kullanma sıklığının 4-6 saat olduğunu, %93.8'inin çalıştığı okulda internet erişiminin olduğu, %76.9'unun çalıştığı okulda etkileşimli tahta olduğu, %46.2'sinin ara sıra derslerini hazırlarken EBA kullandığı, %41.5'inin nadiren derslerini anlatırken EBA kullandığı ve %29.2'sinin genellikle okulda derslerini anlatırken EBA kullandığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların, EBA kullanım durumlarını belirlemek için EBA İçerik Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu okul gibi demografik özelliklerle birlikte teknolojiyi kullanma durumları yer alırken, ikinci bölümde EBA içeriklerinin değerlendirildiği sorular yer almaktadır. 24 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.942, birinci faktöre ait Cronbach Alpha katsayısı 0.908, ikinci faktöre ait Cronbach Alpha katsayısı 0.908 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda katılımcılara uygulanan ölçek formuna ait bulgular yer almaktadır.

Tablo .2

Ölçek Maddelerinden Elde Verilere Ait Değerler

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. “Görsel” modülündeki kaynaklar ders için kullanışlıdır.	0	0	4	6.2	15	23.1	34	52.3	12	18.5
2. “Tartışalım” modülü fikir alışverişi bakımından kullanışlıdır.	0	0	7	10.8	26	40	24	36.9	8	12.3
3. EBA markette (tablet uygulamaları) bulunan uygulamalar kullanışlıdır.	0	0	5	7.7	30	46.2	24	36.9	6	9.2
4. Haber içerikleri yeterince günceldir.	1	1.5	8	12.3	28	43.1	22	33.8	6	9.2
5. EBA platformunun görsel tasarımı kullanıma uygundur.	0	0	4	6.2	14	21.5	37	56.9	10	15.4
6. EBA içerikleri sınıf seviyelerine uygundur.	0	0	4	6.2	7	10.8	44	67.7	10	15.4
7. EBA içerisinde paylaşılan dokümanlar ders kazanımlarına uygundur.	0	0	3	4.6	9	13.8	41	63.1	12	18.5
8. EBA diğer eğitim içerikli sitelerden daha etkili ve verimlidir.	0	0	25	38.5	14	21.5	19	29.2	7	10.8
9. EBA platformu eğitimde fırsat eşitliğini sağlama da yeterlidir.	4	6.2	27	41.5	9	13.8	19	29.2	6	9.2
10. EBA’da derslere yönelik hazırlanan videolar öğrenme için etkili ve verimlidir.	0	0	9	13.8	8	12.3	41	63.1	7	10.8
11. EBA’da bulunan görseller etkili ve verimlidir.	0	0	6	9.2	12	18.5	38	58.5	9	13.8
12. EBA ses modülünde bulunan kaynaklar öğrenme için etkili ve verimlidir.	1	1.5	7	10.8	25	38.5	24	36.9	8	12.3
13. EBA eğitim ve öğretimi geliştirmek açısından etkili ve verimlidir.	0	0	9	13.8	8	12.3	41	63.1	7	10.8
14. EBA içerikleri öğretim ilkelerine uygundur.	0	0	4	6.2	7	10.8	44	67.7	10	15.4
15. EBA’da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler vardır.	0	0	19	29.2	13	20	28	43.1	5	7.7
16. EBA’da yer alan çoklu ortam öğelerinin (kitap, dergi, görsel, ses, video vb.) Çeşitliliği farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerini destekler.	0	0	4	6.2	7	10.8	46	70.8	8	12.3
17. EBA öğretmenlerin iş birliği çalışmaları destekler.	0	0	10	15.4	10	15.4	37	56.9	8	12.3
18. EBA öğrencilerin iş birliği çalışmaları destekler.	1	1.5	10	15.4	15	23.1	33	50.8	6	9.2
19. EBA materyalleri bireyselleştirme imkânı sunar.	0	0	5	7.7	17	26.2	38	58.5	5	7.7
20. EBA’daki bireyselleştirilmiş içerikler öğrenmeye uygundur.	0	0	3	4.6	11	16.9	46	70.8	5	7.7
21. EBA’daki bireyselleştirilmiş içerikler yeterlidir.	0	0	19	29.2	19	29.2	23	35.4	4	6.2
22. EBA platformu bireysel öğrenme konusunda yeterlidir.	0	0	27	41.5	10	15.4	23	35.4	5	7.7
23. EBA içerikleri müfredata göre güncellenmektedir.	0	0	7	10.8	12	18.5	38	58.5	8	12.3
24. EBA’daki dersler müfredatın öğretilmesini destekler.	0	0	3	4.6	5	7.7	48	73.8	9	13.8

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin EBA bilgi düzeyleri ve kullanımlarına yönelik dağılımı incelendiğinde; “EBA diğer eğitim içerikli sitelerden daha etkili ve verimlidir.”, “EBA platformu eğitimde fırsat eşitliğini sağlama da yeterlidir.” ve “EBA platformu bireysel öğrenme konusunda yeterlidir.” maddelerine çoğunluğunun katılmadığı belirlenmiştir. “Tartışalım” modülü fikir alışverişi bakımından kullanışlıdır.”, “EBA markette (tablet uygulamaları) bulunan uygulamalar kullanışlıdır.”, “Haber içerikleri yeterince günceldir.” ve “EBA ses modülünde bulunan

kaynaklar öğrenme için etkili ve verimlidir.” maddelerine çoğunluğunun kararsız kaldığı belirlenmiştir. “Görsel” modülündeki kaynaklar ders için kullanışlıdır.”, “EBA platformunun görsel tasarımı kullanıma uygundur.”, “EBA içerikleri sınıf seviyelerine uygundur.”, “EBA içerisinde paylaşılan dokümanlar ders kazanımlarına uygundur.”, “EBA’da derslere yönelik hazırlanan videolar öğrenme için etkili ve verimlidir.”, “EBA’da bulunan görseller etkili ve verimlidir.”, “EBA eğitim ve öğretimi geliştirmek açısından etkili ve verimlidir.”, “EBA içerikleri öğretim ilkelerine uygundur.”, “EBA’da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler vardır.”, “EBA’da yer alan çoklu ortam öğelerinin (kitap, dergi, görsel, ses, video vb.) Çeşitliliği farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerini destekler.”, “EBA öğretmenlerin iş birlikçi çalışmaları destekler.”, “EBA öğrencilerin iş birlikçi çalışmaları destekler.”, “EBA materyalleri bireyselleştirme imkânı sunar.”, “EBA’da ki bireyselleştirilmiş içerikler öğrenmeye uygundur.”, “EBA’da ki bireyselleştirilmiş içerikler yeterlidir.”, “EBA içerikleri müfredata göre güncellenmektedir.” ve “EBA’da ki dersler müfredatın öğretilmesini destekler.” maddelerine çoğunluğunun katıldığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma toplam 65 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ölçek doldururken EBA ya karşı olumlu tutum sergilediklerini belirtmelerine rağmen ölçek sonuçlarına baktığımızda EBA içeriklerini genel olarak yetersiz gördükleri ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları söylenebilir. Bu sonuçlar yapılan bazı araştırmalarla benzer doğrultudadır. Sezgin (2014) ile Çevik ve Duman (2018)’in araştırmasında EBA’nın içerik açısından yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Karatekin vd. (2015) ise EBA platformu için gerekli altyapının oluşturulması ve öğretim programı ile uyumlu içeriklerin hazırlanması gerektiği bulgusu araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının (%47,7) günlük hayatında teknolojik materyalleri kullanma sıklığı günde 4-6 saattir. Öğretmenlerin %76.9’unun çalıştıkları okullarda etkileşimli tahta olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmelerin teknolojik materyal kullanma sıklığı konusunda ortalama düzeyde olduğunun ve çoğu okuldaki teknolojik alt yapının yeterli olduğunun bir göstergesidir

Çalıştığımız okulda internet ve etkileşimli tahta var mı sorularına verilen yanıtlara baktığımızda çoğunun olumlu cevap verdiği görülmekle birlikte EBA kullanım durumlarına baktığımızda istenen seviyede olmadığı görülmüştür. Bunun sebebi diğer dijital eğitim araçları olabileceği gibi bazı öğretmenlerin EBA kullanımı konusunda yeterli bilgisinin olmaması teknoloji okuryazarlık düzeyinin az olması okullardaki teknolojik alt yapının yetersiz olması gibi nedenlerden olabileceği

düşünülmektedir. Güvendi (2014) çalışmasında okullardaki internet altyapısının yeterli düzeyde olmamasının EBA'yı kullanma durumunu engellediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin %46.2'si ara sıra derslerini hazırlarken EBA kullanırken, okulda derslerini anlatırken %41.5'i nadiren ve %29.2'si ise genellikle EBA kullanmaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının EBA'yı okulda veya derse hazırlık aşamasında yeteri kadar kullanmadıkları ve öğretmenlerimizin EBA bilgi düzeyi ve kullanım durumlarının istenilen seviyede ve yeteri kadar olmadığı görülmektedir. Gelişen teknolojinin eğitim hayatına olumlu olarak yansıdığı düşünüldüğünde bu öğretmenlerimizin farklı eğitim platformlarından yararlanmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Saklan ve Ünal (2018) tarafından yapılan çalışmada, yabancı Eğitim Platformlarını da kullanan öğretmenlerin olduğundan bahsedilmektedir. Bu bahis ile bu çalışmada elde edilen bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Bu uyumun nedeni olarak, araştırmaya katılan örneklemin yabancı literatüre yönelik okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu eğitim platformlarını dersleri ile ilgili araç gereçler elde etmek için tercih ettikleri düşünüldüğünde EBA'nın bu anlamda ciddi bir açığı kapatmakla beraber yeterince kullanılmadığı ifade edilebilir. Genç öğretmenlerin teknoloji kullanımına daha aşina olmalarıyla birlikte, hizmet yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlerin tercih etmeme nedenleri arasında geleneksel eğitime daha yatkın olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikte Aztekin (2020) yapmış olduğu bir çalışmada hizmet yılı daha düşük ve genç olan öğretmenlerin EBA'ya karşı farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların %52.3'ü görsel modüldeki kaynakların kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının dersi somutlaştırmak istediği görülmektedir. Çiftçi vd. (2013) çalışmasında öğretmenlerin EBA'nın bilgi erişimini hızlandırdığı ve görsel öğrenmeye yardımcı olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Saklan ve Ünal (2018) çalışmalarında sınıfta yapılması riskli veya zor deneylerin EBA'da yapılmasının daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Literatürdeki Çiftçi vd. (2013) ve Saklan ve Ünal (2018)'in çalışmaları bu sonuçları destekler niteliktedir.

“EBA'daki bireyselleştirilmiş içerikler yeterlidir” sorusuna %35,4'ü katıldığını belirtirken yaklaşık %60'ı katılmıyorum ve kararsızım cevabı vermişlerdir. Katılmayan ve kararsız olanların sayısal olarak fazla olduğu görülmektedir. Alabay (2015), yaptığı çalışmasında EBA'nın ihtiyacı yeterince karşılamadığını belirtmiştir. Arslan (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin EBA içeriklerini yeterli bulmadıklarını fakat öğretmenlerin EBA'yı gerekli bir platform olarak gördüklerini belirtmiştir (Arslan, 2019). Bu kapsamda elde edilen bulguların ilgili literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Buna karşılık özellikle pandemi süreciyle birlikte içerik havuzuna hızla yeni eklenen paylaşımlar olmakta ve olmaya devam etmekte olduğu düşünülürse materyal sayısı giderek artacaktır.

Fakat materyal sayısının giderek artması sebebiyle içerik takibi zorlaşmakta ve havuz içerisinde nitelikli materyallerin zaman içinde kaybolmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunun EBA platformunu derslerini hazırlarken ve anlatırken ara sıra ve nadiren kullanmakta olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin EBA'yı düzenli olarak kullanmadıklarını göstermektedir. Araştırmayı destekler nitelikte olan Tutar (2015) çalışmasında, öğretmenlerin EBA'yı sıklıkla tercih edilmediğini belirtmiştir. Alabay (2015) yaptığı çalışmada EBA'nın tercih edilme sıklığının az olduğu ve EBA'yı derslerde daha etkin kullanmaları için EBA ile ilgili hizmet içi eğitimlere gereksinim olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, Çiftçi ve Aydın (2020) çalışmasında özellikle de Covid-19 pandemisi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA'yı düzenli olarak kullandığını ifade etmiştir. EBA uygulamasının içeriklerinin sınıf seviyeleriyle ve dokümanların ders kazanımlarıyla uyumlu olduğu görülmekle birlikte EBA market, Haber modülü, Ses modülü, Tartışalım modülü gibi bazı bölüm içeriklerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür bakıldığında (Arslan, 2019; Akman, 2013; Bilici, 2011; Keleş vd., 2013; Odabaşı vd., 2011) benzer sonuca ulaştıkları görülmektedir. Saklan ve Ünal (2019) çalışmasında dijital içerik sitelerine göre EBA kullanımının az, içeriğin yetersiz olduğu ve dolayısıyla alt yapının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin EBA'daki alt yapı yetersizliğinden dolayı EBA kullanmayı tercih etmeme sebebini desteklemektedir. Ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu EBA'nın genel olarak etkili ve verimli olduğunu düşünmektedir. Görsel modül deki kaynakların kullanışlı olduklarını düşünmeleri EBA'yı daha çok görsel kaynak sağlamak amacıyla tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin EBA kullanımı hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen Tartışalım modülü, Ses modülü, Haber modülü ve EBA market (tablet uygulamaları) hakkında kararsız kalmalarından dolayı yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerini hazırlarken ve anlatırken EBA kullanma sıklığının çok az olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara bakıldığında derslerini hazırlarken ve anlatırken genellikle EBA kullananların nadiren EBA kullananlara göre daha yüksek puana sahip olduğu, okulda derslerini anlatırken genellikle EBA'yı rahatça kullandığını belirtenlerin, ara sıra rahatça kullananlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Okullarda etkileşimli tahta olmasının EBA bilgi düzeyine ve kullanımına yansımaması diğer eğitim içerikli sitelerin daha çok tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda EBA kullanımının yetersiz olduğu görülmektedir. Günlük hayatta teknolojik materyalleri kullanma sıklığının EBA kullanımına yansımaması EBA ile ilgili verilen eğitimlerin ve tanıtım toplantılarının yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte eğitim ve öğretim ortamında çok çeşitli öğrenme araçları üretilmeye başlanmasından dolayı EBA platformuna yönelik bilgi eksiklikleri öğretmenleri diğer araçlara yönlendiriyor olabilir. EBA'nın fırsat eşitliğini sağlama da ve bireysel öğrenme konusunda yetersiz olduğu diğer eğitim içerikli sitelerden daha iyi olmadığı görüşüne

ulaşmıştır. Yapılan uygulamalar doğrultusunda öğretmenler tarafından EBA'nın amacına uygun kullanıldığını gösterse de kullanma sıklıklarının istenilen seviyede olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik önerilerde bulunulmuştur:

- Çeşitli araştırmalarla EBA sitesi incelenerek tespit edilen sorunlara çözümler bulup sitenin belirlenen hedefler doğrultusunda amacına ulaşmasına katkı sağlanabilir.
- Hizmet içi eğitim kapsamında EBA kullanımı ile ilgili eğitimlerinin kapsamı genişletilerek bunu takiben farklı eğitim uygulamalarının ve web 2.0 araçları kullanımının eğitimi verilebilir. Bu sayede içerik üretimi konusunda daha donanımlı öğretmenler yetiştirilerek daha kaliteli içerikler üretilebilir.
- EBA kullanımı konusunda farkındalık oluşturacak çeşitli etkinlikler veya uygulamalar yapılabilir.
- MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerle beraber EBA ile ilgili verilen eğitimlerin ve tanıtım toplantılarının artırılarak öğretmenlerin EBA farkındalık düzeylerinin artması sağlanabilir.

Kaynakça

- Akman, N. (2013). *FATİH (Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi) Projesi'nin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkındaki görüşleri: Hatay ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aztekin, B. (2020). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (EBA)'na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bilici, A. (2011). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde FATİH projesine yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O. örneği*. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

- Boğazlıyan Kara, D. (2021). *Pandemi sürecinde EBA üzerinden gerçekleştirilen matematik eğitime yönelik öğretmen görüş ve önerileri*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E. Akgün, E.Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, H. ve Duman, T. (2018). Analyzing the effects of e-learning on science Education. *International Journal of Instruction*, 11(1), 345-362.
- Çiftçi, B. ve Aydın, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130.
- Çiftçi, S. Taşkaya, S.M. ve Alemdar, M. (2013). The opinions of classroom teachers about FATİH Project. *Elementary Education Online*, 12(1), 227-240.
- Güvendi, G. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı örneği*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kapıdere, M. ve Çetinkaya, N. (2017). Eğitim bilişim ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatekin, K. Elvan, Ö. ve Öztürk, D. (2015). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin fatih projesi hakkındaki düşünceleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(18), 81-114.
- Keleş, E. DüNDAR, Ö. B. ve Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: FATİH projesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 336-353.
- Kırlı, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi: Ankara ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2016). Fatih projesi. fatihprojesi.meb.gov.tr. 19 Eylül 2021.
- MEB (2020). Haberler. www.meb.gov.tr/bakan-selcuk/. 25 Eylül 2022.
- Odabaşı, F. Kuzu, A. ve Uluuysal, B. (2011). FATİH projesi'nin Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme politikalarına getirebileceği katkılar. *5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium*, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Özercan, H. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin eğitim Bilişim ağı (EBA)'na ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Saklan, H. ve Ünal, C. (2018). Dijital eğitim platformları arasında EBA'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 19-34.
- Sezgin, Y. (2014). *Fatih Projesi'ne ilişkin okul yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Türk Dünyası Destanlarında Tilki Sembolizmi*

(Fox Symbolism in Epics of The Turkish World Epics)

Oğuz DUMAN¹, İbrahim DİLEK²

Makale Geçmişi ÖZ

Article History

Alındı/Received:
14/06/2023

Kabul edildi/Accepted:
19/10/2023

Article Type:

Derleme Makalesi
Review Article

Destanlar, Türk kültürünün en temel öğelerinden biridir. Türklerin, sosyal, siyasal, kültürel ve beşerî hayatı hakkında verdiği bilgiler bakımından önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Destanların şahıs kadrosu, tipler ve karakterler bakımından oldukça zengin bir kaynaktır. Hayvanlar bu kadronun içerisinde önemli bir yer tutmakta, kahramanın ve diğer karakterlerin en büyük yardımcısı konumundadır. Yaratılış ile başlayan insan ve hayvan etkileşimi ilerleyen zaman içinde ayrılmaz bir bütünlük oluşturmuştur. Bu bütünlük içerisinde hayvan, sosyal yaşamın en önemli unsuru olmuştur. İnsanoğlunun yiyecek, giyim, alet vb. gibi ihtiyaçlarının en temel maddesi konumuna geçmiştir. İnsanoğlu, hayvanları bazı zaman ata/ana görmüş ve soyunu bir hayvana bağlayarak ona bir kutsiyet atfetmiş, bazen onun gücünden korkarak savunma mekanizmasını geliştirmiş, bazen de onun rehberliğinde milleti için büyük mücadelelere, savaşlara girmiştir. Bir milletin hayatı içerisinde bu kadar önem arz eden hayvanın, sembolizm açısından destan metinlerine kattığı değer yadsınamaz bir gerçekliktir. Hayvanlar metinlerde sosyal ve kültürel özelliklerin birer yansıması olarak yer almaktadırlar. Hayvanların metinlerde bu şekilde bulunmasının arkasında bir de sembolik kodlar bulunmaktadır. Bu sembolik kodlarla metnin soyut kültürel özellikleri de keşfedilmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak destan metinlerinde geçen tilkinin işlevleri tespit edilmiş ve sembolik olarak ifade ettiği özellikler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: hayvan sembolizmi; tilki; sembol; Türk dünyası

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Duman, O., & Dilek, İ. (2023). Türk dünyası destanlarında tilki sembolizmi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 397- 409. doi: 10.48174/buaad.1314694

Summary

Epics are one of the most basic elements of Turkish culture. It constitutes an important source in terms of the information it gives about the social, political, cultural and human life of the Turks. The cast of epics is a very rich source in terms of types and characters. Animals have an important place in this cast and are the biggest helpers of the hero and other characters. The interaction between humans and animals, which started with creation, has formed an inseparable unity over time. In this integrity, the animal has been the most important element of social life. Food, clothing, tools, etc. has become the most basic item of their needs. The son of man sometimes saw animals as ancestors/mothers and attributed a sanctity to him by connecting his lineage to an animal, sometimes he developed his defense mechanism out of fear of its power, and sometimes he entered into great struggles and wars for his nation under his guidance. The value that the animal, which is so important in the life of a nation, adds to the epic texts in terms of symbolism is an undeniable reality. Animals have taken place in the texts as a reflection of social and cultural characteristics. There are also symbolic codes behind the presence of animals in this way in the texts. With these

*Bu çalışma "Türk Dünyası Destanlarında Hayvan Sembolizmi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

¹Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, oguzduman1938@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0413-5669

²Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Prof. Dr., ibrahim.dilek@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3697-4088

symbolic codes, the abstract cultural features of the text are also discovered. Based on this idea, we tried to explain the functions of the fox in the epic texts, evaluating what they wanted to tell with symbolic codes.

Keywords: animal symbolism; fox; symbol; Turkish World

Giriş

Tarih öncesi dönemle başlayan iletişim insanlarla hayvanların yaşamlarını her zaman kesiştirmiştir. Bu kesişme ile hayvanlar toplumsal hayatın bir parçası olarak çok zengin bir sembolizm kaynağı oluşturmuştur. Her millet kendine yakın hissettiği hayvanı kutsal kabul etmiş hatta tanrı gibi tapmıştır. İyi-kötü; güzel-çirkin; olumlu-olumsuz gibi özelliklerle ilişkilendirerek belli bir güç kaynağı olarak da görmüştür. Türk kültürü içerisinde yaratılış öyküleriyle başlayan bazı hayvanların totem ya da ata olarak benimsendiği görülmektedir. Türk kültür tarihi, mitolojisi, edebiyatı ve yaşamı hakkında araştırma imkânı veren destanlar, hayvanların varlığının anlaşılması ve işlevlerinin sembolizmi açısından önem arz etmektedir. Türk destanları içerisinde bulunan hayvanlardan tilki, kurnazlığı ve sinsiliği sembolize eden bir hayvan olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. SEMBOL VE SEMBOLİZM KAVRAMI ÜZERİNE

İnsanlık tarihi ile başlayan ve toplumun bütün kesimlerince kabul edilip üzerine düşünülen sembol kavramıyla ilgili günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır ve insanoğlunun var olduğu sürede de yapılmaya devam edecektir.

Sembol ve sembolizm ile ilgili sözlüklerde yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir: Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te sembol: "Bir fikir, düşünce, his vb.ni akla getiren, onu düşündüren işaret, resim, ses, harf, kısaltma", sembolizm: "Çeşitli sanat ve ilimlerde maksadı ifade etmeye yarayan semboller sistemidir" (Ayverdi, 2010: 1081); Türkçe Sözlük'te sembol: "Duyularla ifade edilemeyen bir şeyi belirten somut nesne veya işaret; alem, remiz, rumuz, timsal, simge", sembolizm: "Olayları yorumlamaya veya inançları anlatmaya yarayan simgeler sistemi, simgecilik" (1998: 1936-1937); Öz Türkçe Sözlük'te sembol: "Kararlaştırılmış, belirli bir anlamı olan im; bir şeyin imi olarak kullanılan şey", sembolizm ise: "Düşünceleri anlatmada simgeler kullanma yolu ya da eğilimi" (Püsküllüoğlu, 1971: 266) şeklinde tanımlanmaktadır.

Simge ya da sembol dediğimiz, gündelik yaşamımızdan bilip tanıdığımız ama alışlagelen, açık anlamına ek olarak özgün bağlantılar da sunan bir terim, ad hatta bir resimdir. Bunda belirgin olmayan, bilinmeyen ya da bizim için görünür olmayan bir şeyler vardır (Jung, 2009: 20). Sembol ile insan ilişkisinin birlikte var olduğunu belirten Alp'e göre: "Tarih öncesi dönemlerden bu yana, özellikle sanatsal olarak bakıldığında, sanatın biçimi ve içeriği değişse de insanın olay, olgu ve nesnelere sembolleştirme eğilimi değişmemiştir" (2009: 1). İnsanoğlu kadar eski olan sembolizm

hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bilerek veya bilmeyerek birçok şeyi semboller aracılığıyla sağlarız. Yani bir nevi semboller âleminde yaşadığımızı söyleyebiliriz (Aras, 2011: 6).

Semboller sayesinde, insan, tasavvur edilebilen bir dünyayı gerçekleştirebilir. Buna göre diyebiliriz ki, sembol, nesnellik aracılığıyla kökleri aramızda olan soyut-manevî hakikat basamaklarına ve muhtevaların eşiklerine yaklaşma imkânını bize sağlar. Yani hakikatleri yakalamamızda bize bir merdiven basamağı görevi yapar. Bir bakıma insanın düşünce ve inanma olayının önüne farklı, aynı zamanda sezgi yönü güçlü olan alternatifler sunan semboller, bu özellikleri ile insanların önüne şeffaf bir dünya getirirler (Atasağun, 1996: 12). İlk dönemlerden başlayıp günümüze kadar devam eden sembolizm çalışmaları genel olarak görsel sanatlar üzerine yoğunlaşmış olsa da zamanla etki alanı genişlemiş felsefeden edebiyata, estetikten dine kadar birçok alandaki çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır.

Zaman içerisinde gelişen sembolizm kavramı diğer alanlarda olduğu gibi Türk destanları içerisinde de kendine yer bulmuştur. Yapılan bu çalışma ile destanlarda tespit edilen tilki ile Türk kültürü ve mitolojisi içerisinde aldığı sembolik ifadeler verilmeye çalışılmıştır.

2. TÜRK DÜNYASI DESTANLARINDA TILKI SEMBOLİZMİ

Destan metinleri, Türk kültür hayatını yansıtmalarının yanında hayvanların da işlevlerini vermesinden dolayı çok kıymetli ürünlerdir. Dünyanın yaratılışı ile başlayan insan-hayvan ilişkisi zaman geçtikçe ayrılmaz bir bütün oluşturmuştur. İnsan günlük yaşam içerisinde hayvanları bütün ihtiyaçlarında kullanmaya başlamıştır. İnsan dünyada kendi varlığının yalnızlığına düşmeden bireysel ve toplumsal süreçlerde her daim hayvanlarla birlikte olmuştur. İlk zamanlar insanoğlu hayvandan korkmuş ilerleyen zamanda onun gücüne, yaratılış özelliğine hayran kalmıştır. Türk milleti de yaratılışından beri doğayı gözlemleyerek hayatı öğrenmeye çalışmıştır. Barınmayı, giyinmeyi, beslenmeyi, hastalıkları tedavi etmeyi, savaşmayı, savunmayı hep hayvanlardan öğrenmişlerdir. Hatta hayvan-ata/hayvan-ana olarak görmüştür. Türklerin hayvandan türeyiş efsaneleri bunun delillerindedir. Türkler için bazı hayvanlar tanrı olarak görülmüş ve bu kutsiyetle bir ongun olarak kabul edilmiştir. Bu düşünceyle hayvan kültürleri oluşmaya başlamıştır. Hayvanların (güç, kuvvet, uçma, hızlı koşmak, vahşilik, uzun yaşam vb.) özelliklerini kıymet verdikleri kişilere (beyler, yiğitler, alplar vb.) yakıştırarak bu düşünce etrafında zamanla hayvanlar sembolik anlamlar ifade etmeye başlamıştır.

Tilki kelimesi Türkçe Sözlük'te: "Köpekgillerden, uzunluğu 90 cm, kuyruğu 30 cm kadar, ırklarına göre çeşitli renklerde olan, ağız ve burnu uzun ve sivri, kümes hayvanlarına zarar veren, kürkü beğenilen bir memeli (Vulpes)" (1998: 2224) şeklinde tanımlanmaktadır. Türk Dilinin

Etimoloji Sözlüğü'nde: "Burnu sivri, kuyruğu uzun, çok tüylü, sansardan büyük bir hayvan" olarak verilen tilkinin, Eski Türkçe kaynaklarda "dilkü, dilki" biçiminde; Uygurcadan başlayarak, Orta Türkçede ise "tilkü" (Eren, 1999: 408) şeklinde geçtiği belirtilmiştir. Tilki kelimesi ile ilgili diğer kaynaklardaki kullanımlar ise: Divânü Lügâti't Türk'te "tilkü" (Kâşgarlı Mahmut, 2021: 54); İrk Bitig (Fal-Kehanet Kitabı) 46-cı İrkte "tülkü" (Uluç vd., 2013: 70); Dede Korkut Kitabı'nın mukaddime kısmında "dilkü" (Gökyay, 2006: 21); Anadolu halk ağızlarında "dilkü, dilgi, tilgi" (Eyuboğlu, 1988: 331) şeklinde geçmektedir. Azerbaycan ve Kırgız Türkçesinde "tülkü", Tatar Türkçesinde "tölki", Kazak Türkçesinde "tülki", Başkurt Türkçesinde "tölkö", Uygur Türkçesinde ise "tülkä" (Türktaş, 2013: 1100) şeklinde kullanılmaktadır.

Tilki'nin çeşitli türleri vardır. Hepsisi de "Tilki gibi kurnaz" deyişini haklı çıkaracak kadar bir zekâyâ ve kurnazlığa ortaklaşa sahiptir. Av köpekleri tarafından kovalanan bir tilki duvarların tepesinden atlar, ırmakları çaprazlamasına geçerek ikili bir iz bırakır, köpekleri taşıyamayacak kadar ince olan buzların üzerine atılır ve eğer yapabilirse, koku izini kaybettirmek amacıyla bir koyunun sırtına bile atlayıp, gidebilir. Avlanırken de aynı ölçüde çok zekidirler. Tilki bize zekânın ve cin fikirliliğin yeteneklerini sunar. Onda hem yırtıcılardan ve hem de avlarından daha kurnazca davranabilme yeteneği vardır (Buffalo, 2007: 90-91).

Masallarda en çok bahsedilen hayvanlardan biri olan tilki, konuşması ve yardımcı hayvan olarak görülmesinin yanında en çok hilekarlık ve kurnazlığı sembolize etmektedir (Bakırcı, 2006: 26; Bakırcı, 2010: 30). Gerek asıl halk masallarında gerekse hayvan masallarında hep bu özelliğiyle karşımıza çıkar. Özellikle hayvan masalları içerisinde kahraman olarak en çok karşımıza çıkan tilki, hemen hemen her masalda kurnazlık ve hileyle rakiplerini alt ederek sıkıntılardan kurtulduğu görülür. Hilekârlık ve kurnazlıkla özdeşleşen tilki, bu özelliği ile fıkralarda, atasözlerinde ve hikâyelerde de adı geçmektedir. Aynı şekilde tilkinin, Türk destanlarında zekâyâ ve kurnazlığı sembolize ettiği örnekler, Kazak destanlarından Kambar Batır Destanı'nda: "*Tazısının avladığı tilkinin kızılı, erkek tilki; kulağını verip pür dikkat, Yaradan'a dua edip, kayalar arasında kaldı sıkışıp*" (Türkmen ve Arıkan, 2011: 183), Kazak destanlarından Akböbek Destanı'nda: "*Bu hayat çabuk geçer desem dinlemiyorsun. Kızıl tilki gibi kartaldan kaçan, taziya yakalanmadan fırlıyorsun*" (Jumadilova vd., 2015: 15), Çuvaş destanlarından Ulıp Destanı'nda: "*Ben yokken yavrularım, ufak tefek de onlar, düştüler yuvadan, tilki gördü ağgözlü. Yavrular çok korktu, kök altına saklandılar. Kurnaz tilki, yavruları kandırıp çıkartmak istedi*" (Bayram, 2013: 111), Kazak destanlarından Dürliğüv Destanı'nda: "*Oyaz başını sallayarak: Hayvan olsan tilki olurmuşsun. Kimi kandırıyorsun?*" (Avespayeva ve Elbekov, 2013: 27) şeklinde geçmektedir.

Tilki, İlk Çağ Yunan, Sümer, Polenazyâ ve Okyanusyâ halklarının köken mitlerinde kutsal bir hayvan olup, bu halklar için eril gücü ve bereketi sembolize etmektedir (Solmaz, 2022: 8). Asya

folklorunda ise sihirli güçlere sahip olan tanıdık bir ruh olarak tasvir edilir. Tilkilerin mistik ve kutsal bir yaratık olduğuna inanmakla birlikte; tilkilerin harikalar yarattığına ve yıkımlar oluşturduğuna inanılmaktadır. Dokuz kuyruklu tilki, tilkinin iyi ya da kötü bir kehanet olabileceği Çin folkloru ve mitolojisinde görülmektedir (Siddiq, 2019: 109). Tilki, özellikle Japon mitolojisinde çok kutsaldır. Tilki, pirinç tanrısı ile eş tutulacak derecede kutsaldır. Bu adet, Japonların çok eski dönemlerinden kalmıştır. Tüm tapınaklarında tilki resimleri ve kabartmaları göze çarpar (Artumak, 2002: 422). Japon efsanelerinde “kitsune” denen ve insan kılığına girebilen tilki ruhlarından bahsedilmektedir (Tanpolat, 2016: 4). Tilkinin birçok milletin kültüründe iyi ve kötü ruhları sembolize ettiği bilinmektedir. İnan’ın belirttiğine göre tilki, Ural-Altay ve Yakutların tözleri arasındandır. Altay ve Yakutlarda hayvan ata (1986: 42) olarak görüldüğünü de ifade etmiştir. Tilki, Türkler arasında daha çok hilekâr ve kurnazlık sembolü olarak yer almaktadır. Şaman başlığında tilki postunun yer alması, şaman törenlerinde önemli hayvanlardan biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca tilki, Türk mitolojisinde kahramanın koruyucu ruhu olarak görülmüş ve kahramanın ölümünden sonra koruyucu ruhun da öleceğine inanılmıştır (Çoruhlu, 2019: 269-270; Yener, 2019: 149). Birçok hikâye ve efsanede avcılar yer altına çekmek isteyen kötü ruhlardan söz edilir. Bu kötü ruhlardan birisi de Kara-Tilki olarak tasavvur edilmiştir. Bu tilki motifi kötülüğü, yeraltının karanlık güçlerini ve ölümü temsil etmektedir. (Çoruhlu, 2019: 270) Karanlık gücü sembolize eden tilki örneği, Hakas destanlarından Ay Huucın Destanı’nda: “*Ak güzel otağın önünden koşup gidermiş, hayvan bahadırı tilkiler. Yer çukuru yere, yönelip gitmişler. Yer bacasına yetip varmışlar. İki benzer kara tilki, kara yeraltına inmişler*” (Ergun, 2010: 276-277) şeklinde geçmektedir.

Göçebe yaşayan toplumlar yaşam koşullarına göre ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Avcılık ve hayvancılık, göçebe yaşayan kavimler için çok önemlidir. Türkler için avcılık hayati öneme sahiptir. Hem hayatlarını devam ettirmek hem de her daim savaşa hazır olmak için devamlı avlanmışlardır. Türkler avladıkları hayvanların etinden, soğuktan korunmak için derisinden, kürkünden ve savaş aletlerinde kullanmak için diğer uzuvlarından çokça istifade etmişlerdir. Bu hayvanlar içinde tilki, kürkü değerli bir hayvandır. Avcılar tarafından kürkü için avlanılmaktadır. Ayrıca ticari ürün olarak da tüccarların ilgisini her zaman çekmiştir. İnan’ın belirttiği gibi; “Sibirya’da çok eski zamandan beri kıymetli kürk ticareti yapılmıştır. Tilki kürkü Orta Asya ve Bulgar tüccarlarını daima ilgisini çekmiştir” (1976: 237). Destanlarda tilkinin av hayvanı olarak geçtiği ve değerli kürkü için avlandığı örnekler, Başkurt destanlarından Bikyen Mergen Batır Destanı’nda: “*O gün çok dolaşmaya gerek kalmadı, bir kunduz, bir su samuru, üç kara tilki avlayıp döndü. Avladığı hayvan derilerini uzaktan gelen bir deri toplayıcıya verip un, yarma ve bunun gibi şeyler alıyordu. Derici gelecekte avını kimselere vermemesini istedi, kendisi karşılık olarak pek çok şey vereceğini söyledi. Daha çok kara tilki yakalamasını söyledi*” (Suleymanov vd., 2014d: 116-118), Başkurt destanlarından Konur Boğa Destanı’nda: “*Görünüşiyle tilki, rengine bakanda başka, bu nasıl bir hayvan? Yoksa kara tilki*

dedikleri bu olmasın? diye sormuş yiğit: Dayı, kara tilki dedikleri bu hayvandır” (Suleymanov vd., 2014a: 284), Kırgız destanlarından Bağış Destanı’nda: “Kurt, tilki, ayı vurmuş, otuz ayrı geyik vurmuş” (Öztokmak, 2019: 359), Kırgız destanlarından Manas (Cusup Mamay Varyantı) Destanı’nda: “Dağ koyununu tepeden atıp, tilkiyi çıkarıp ininden, doğanlara yakalatırmış” (İnayet, 2017: 33), Tuva destanlarından Alday-Buuçu Destanı’nda: “Ayın yenisinde, günün iyisinde tilkinin kızılıni avlayıp, gitmeye hazırlanmış” (Ergun ve Aça, 2004: 212), Tuva destanlarından Han-Şilgi Attıg Han-Hülük Destanı’nda: “Tilkinin kızılıni avlayıp, uçarcasına koşturup gidivermiş” (Ergun ve Aça, 2005: 155), Yakut destanlarından Culuruyar Nurgun Destanı’nda: “Tilkinin postunun en kırmızısından, seçe seçe giydirmişler” (Ersöz, 2009: 335), Başkurt destanlarından Cengizname Destanı’nda: “Birde kara tilki börkü vardı. Onu başına giydi” (Suleymanov vd., 2014c: 91), Başkurt destanlarından Kızıykürpes Destanı’nda: “Köslöbay’ın çevikliğine, gücüne hayran kalan meydan halkı, bu kez de yendiği için ona kara tilki derisiyle dikilen kulaksını vermek isterler” (Suleymanov vd., 2014b: 621), Kazak destanlarından Dürliğüv Destanı’nda: “Şolakadır ile Kumtekey’de, tilkisini kovalardım gezerek” (Avespayeva ve Elbekov, 2013: 17), Başkurt destanlarından Mergen ile Mayanhılıv Destanı’nda: “Börk için tilkisini, her sene dölleterek, ormanında büyütmüş” (Suleymanov vd., 2014b: 82), Nogay destanlarından Edige Destanı’nda: “Tilki derisinden çadır kurdurdu, töreli yaşlıları yğdırdı” (Doğan ve Güllüdağ, 2014: 96), Hakas destanlarından Altın Taycı Destanı’nda: “Küçük benekli ipek giysisini içine giydirdiler. Büyük işlemelisini dışına giydirdiler. Siyah deri çizmesini ayağına, renk renk nakışlı kürkünü sırtına giydirip, kara tilkisini başına koydular” (Killi Yılmaz, 2013: 165), Yakut destanlarından Er Sogotoh Destanı’nda: “Bahadırın battaniyesi kara tilki derisi” (Ergun, 2013: 416) şeklinde verilmiştir. Deri kullanımı ile ilgili verilen bu örneklerde görüldüğü üzere Türkler deriyi ihtiyaçlarına göre kullanmaktadır. Giyim, konaklama ve soğuktan korunmak için kullanım başta gelmektedir. Tilki derisinin kullanımıyla Türklerin sosyal yaşamı içerisinde deri ve avcılığın önemi sembolize edilmektedir.

Tilkiye bazı inançlarda hem olumlu hem de olumsuz anlam yüklenmektedir. Yolda giderken tilkinin görülmesi işlerin iyi gideceği şeklinde yorumlanır. Bu inancın temelinde Bektaşiliğin izleri vardır, çünkü Bektaşiler tilkinin Hızır olabileceğine inanırlar (Kılıç, 2001: 420). Hazara Türklerinde yolculuğa başlarken tilkiye rastlamak uğursuzluk kabul edilir. Yola devam edilmez. Yolculuk ertelenir. (Çelik, 2001: 16). Tilki bazı toplumlarda uğurlu bazılarında uğursuz olarak kabul edilir. Yolda karşılaşılan tilkinin uğursuzluk getireceği inancı, Kırgız destanlarından Bağış Destanı’nda şu şekilde geçmektedir: “Yiğit Bağış, köyünden çıkıp ata binip karşılaşıverdi tilkiyle, çöl sınırında gelmekte olan, geberesi uğursuz tilki, yaşlılardan duymuşum yollarda bulunur diye. Kaçtırmadan yakalayıvereyim, yakalanmadan kaybolursa ava gitmeden döneyim, diye düşündü” (Öztokmak, 2019: 403). Örnekten de anlaşılacağı üzere yolda tilkiye rastlamak bir inancın gereği olarak

yakalamadan kaybolmasıyla uğursuzluk sembolize edilmektedir. Bunun için kahraman tilkiyi yakalamak için mücadele eder ve bunun sonucuna göre ava çıkıp çıkamayacağına karar verir.

Tilki sinsilik, kalleşlik, iki yüzlülük, aldaticılık, güçsüzlük ve avcı karşısında çaresiz kalmak gibi özelliklerde karşımıza çıkmaktadır. Tilki, bu özellikleriyle öne çıkmakla birlikte, zekâsı ile pratik olması ile övülen bir hayvan olarak da anılmaktadır. Bu özellikleri taşıyan insanlar için tilki benzetmeleri yapılmaktadır. Destanlar da tespit edebildiğimiz benzetme sembolü örnekleri şu şekildedir: Kırgız destanlarından Kurmanbek Destanı'nda: "*Kendim çevik bir kartalım, göklerde süzülüp yükselen, düşmanlar tilki gibi delik arar*" (Mukasov 2013a: 56). Kahraman kendini çevik bir kartalla sembolize ederken, düşmanı güçsüz ve savunmasız olmasından dolayı tilki ile sembolize etmiştir. Altay destanlarından Almıs Kaan Destanı'nda: "*Büyük büyük dağlar aştığında, tilki olup hızla geçti*" (Gül, 2008: 61). Tilkinin hızı ve pratikliği sembolize edilmiştir. Çuvaş destanlarından Ulp Destanı'nda: "*Kız atılınca tilki gibi, baban koşar tazı gibi*" (Bayram, 2013: 305), yine aynı destanda: "*Para deyince Supar'ın, aç gözü, tilki gözü gibi*" (Bayram, 2013: 486), Hakas destanlarından Altın Taycı Destanı'nda: "*Tilki beyinli er çıkmamak üzere, yaratılmış yeri vardır*" (Killi Yılmaz, 2013: 67), Kazak destanlarından Suranş Batır Destanı'nda: "*Aslan gibi düşmana, tilki gibi hilen olsun, diye nasihat verdi*" (Jumadilova vd., 2015: 281), Kırgız destanlarından Canış Bayış Destanı'nda: "*Şehre yaklaşınca bir grup atlıya rast geldi. Karanlık gecede gelirken, tilkiden beter sıvışıp, yol boyundaki arığa fark ettirmeden yatıverdi*" (Akmataliyev ve Mukasov, 2013: 114), Kırgız destanlarından Coodarbeşim Destanı'nda: "*Yürüyüşü tilkinin yürüyüşü gibi, küçücük ağızlı, kara gözlü*" (Alimova, 2017: 128), Kırgız destanlarından Mendirman Destanı'nda: "*Güzeller güzeli Kanışay, tilki gibi kurnazca süzülerek duruyormuş*" (Akmataliyev ve Caynakova, 2009: 22), Özbek destanlarından Çamlıbel Kuşatması (Çambil Kamali) Destanı'nda: "*Gaib'in kuşu gibi uçup, ağzımı bozkır tilkisi gibi açıp, Çambil'e koşup yeterim*" (Solmaz, 2021: 47), Uygur destanlarından Boz Körpeş Kara Göz Ayım Destanı'nda: "*Yenisu denen yurtta Suyağıl adlı kötü niyetli bir zengin vardı. Onun, tilkiden daha hilekâr Bayağıl adlı bir oğlu vardı*" (İnayet, 2013: 59), Uygur destanlarından Nozugum Destanı'nda: "*İhtiyar tilkinin gülüşü, kötülüğün işareti*" (İnayet, 2004: 18). Verilen örneklerde tilkinin sinsiliği, kurnazlığı, ince fiziki özelliğinden dolayı hızlı ve pratik oluşu benzetme sembolü olarak kullanılmıştır.

Tilkinin destanlar içerisinde kılavuzluk yaptığını tespit ettiğimiz Altay destanlarından Altay Buuçay Destanı'nda, Kahramanın atı Kamçı Ceeren ölen sahibini diriltmek için yer anasından yardım ister. Yer anası, atı yardımcı olması için kızıl tilkiye gönderir: "*Yedi yolun kavşağında yetmiş kulaç kuyruklu Ceeren Kızıl tilkiye rastlar. Ondan yardım dile, Yer Ana'm söyledi de o sana bir çıkar yol söyler. Yetmiş kulaç kuyruklu Ceeren Kızıl tilkiyi, gözünün ulaştığı yerden gördü. Seni bana kim gönderdi? diye, Ceeren Kızıl tilki sordu. Kamçı Ceeren Yer Ana'm gönderdi, dedi. Yer Ana'nın*"

isteğini, Dinlemez olur muyum, dedi. Buradan ileri gidersen, dokuz yolun kavşağında, doksan dokuz köşeli, kara saray durur. Dokuz başlı Celbegen var, onun başlarının kenarında üç yaşındaki koyun büyüklüğünde, kızıl kahverengi ben var. Onu çekip alabilirsen, Altay Buiçay dirilir” (Dilek, 2002: 213-214). Altay destanlarından Altın Ergek Destanı’nda ise kahraman Altın Ergek ile kızıl tilkinin mücadelesi sonucunda tilki şu şekilde rehberlik yapmaktadır: “Yetmiş kulaç kuyruklu, Kızıl tilki kalkıp geldi. Altın Ergek bahadırı, görünce kızdı: “Babası anası kul mel’un, sen bu Altay’dan dönemezsin, Cer Tekpenek kağana, ben gidip söylerim. Gözü ateşli er isen, kürk yapıp al. Atı iyi koşan er isen, yetip beni tut.” Kızıl tilki böyle diyerek oradan ileri koştu.” Bu kovalamaca sonucunda Altın Ergek kızıl tilkiyi kuyruğundan yakalar. “Kızıl tilki yalvardı: Kızıl kanımı dökme, kızıl boynumu kesme, gözü olmayana göz olan benim. Yolda neyle karşılaşacağını sana söylerim, diye yalvardı.” Altın Ergek, Cer Tekpenek kağanın engellerini tilkinin rehberliğinde öğrenip, yoluna devam etti (Dilek, 2007a: 449). Türk kültür hayatı içerisinde kılavuz ve rehber hayvan olarak kurt yer almaktadır. Oğuz Kağan Destanı ile başlayan kurdun yol göstericiliği diğer Türk destanlarında da varlığını devam ettirdiği görülmüştür. Altay destanlarından örneğini verdiğimiz metinlerde yol göstericilik, kılavuzluk kurt ile değil tilki ile sembolize edilmiştir.

Destanlarda hayvanların kahramana yardımcı olmasının yanında bazı durumlarda kahramanlar da hayvanlara yardımcı olmaktadır. Tuva destanlarından Aldın-Çaagay Destanı’nda, zor durumda olan tilki kahramandan şu şekilde yardım istemektedir: “Üç uzun kulaklı, otuz kulaç boylu, küren kızıl tilki yürürmüş. Aldın-Çaagay, Küren kızıl tilkiyi, kıl ayağını kırkıp basıp yetip, kuyruk kökünden alıp, sürükleyip indirip, iki kulağını göğsüne kadar çekip tartıp: “Angır Çeçen denen kişinin etinden ne kadar et yedin? Derisinden ne kadar deri giydin? Bu dünyaya neden gelsin sen? Her gün her gece ne yersin?” diye sormuş. “Yiğit Er Aldın-Çaagay’ın her düzde her çukurda öldürdüğü avının kuşunun leşini yiyip, tomtok yaşarım ben”, demiş. “Bu aleme neden geldin sen?” deyince, “Her ay doğurur kızıl tilki benim, yavrumu-eniğimi Ak-Tepegöz denen yaratık her ay toplayıp yer. O yavru-eniği Aldın-Çaagay, nadiren öldürse de kolluk, yaka kılıp geri kalanının hayatını koruyup bağışlasa nasıl olur acaba diye geldim, deyince, Arzaytı’nın kuzeyinden de güneyinden de istediğince davranıp, yemlenip gez! diye bırakıp salmış” (Ergun ve Aça, 2004: 535). Tilki kendine yüklenen kurnazlık, hilekarlık sıfatlarının aksine bu destanda güçsüzlüğü, çaresizliği sembolize etmektedir.

Türk geleneğinde önemli bir motif olan don değiştirme, Orta Asya’dan Anadolu’ya kadar yayılmış ve ortak bir motif olarak yaşamını sürdürmüştür/sürdürmektedir. Buna göre don değiştirme; ölüm-ruh, sınama (ödül veya ceza), üstünlük-keramet ve yaratılış-türeme unsuru olarak dört farklı yapıda kendisini göstermektedir (Küçük, 2020: 101). Tilkiyle ilgili destanlarda tespit edebildiğimiz don (şekil) değiştirme sembolleri şu şekildedir: Altay destanlarından Kan-Ceeren Attu Kan-Altın

Destanı'nda: “Bahadır gelin Altın Şuru, yetmiş kulaç kuyruklu, kızıl tilkiye dönüşerek, onların peşinden geldi” (Dilek, 2007a: 339), Altay destanlarından Ölöştöy Destanı'nda kahramanın annesi Altın-Topçu oğlunu engellemek için tilki şekline bürünüp karşısına şu şekilde çıkar: “Taş dağın başından, uzun kuyruğunu sürüyerek, kızıl tilki koşarak indi. Taş dağın iyisi, kızıl tilki benim. Ben Altay'ın iyisi tilki, diye mırıldandı. Huzursuzluk çıkararak bu tilkiyi taş dağıyla birlikte atıp dağıtayı mı? diye Erkin-Koo düşündü. Kurban olayım, can yavrurum, ne yapıyorsun, dur diye, kızıl tilki konuştu. İleri geri silkindi Altın-Topçu oluverdi” (Dilek, 2007b: 144-145), Hakas destanlarından Altın Taycı Destanı'nda: “Uçan Arığ, Üzüt Han'ın kızı, üç kulaç boyundaki kara tilkiye dönüştü” (Killi Yılmaz, 2013: 93), Yakut destanlarından Er Sogotoh Destanı'nda: “Er Sogotoh'un eşi, çocuğu Abaası'dan korumak için, sütle besler. Çocuk on yaşına geldiğinde Abaası tekrar saldırır. Fakat çocuk Abaası'nın koltuğu altından sıyrılır, tilki yavrusuna dönüşür” (Ergun, 2013: 434). Verilen bu örneklerde tilki donuna girme ile korunma, zor durumdan kaçınma sembolize edilmektedir.

Tilki, kinaye olarak kız çocuklarına söylenir. Bir kadın doğurduğu zaman ebeden tilkü mü togdı azu böri mü? diye sorarlar. Tilki mi doğdu, yoksa kurt mu? demektir. Bununla kız mı doğdu yoksa oğlan mı? demek isterler. Kıza aldattığı ve yaltaklandığı için tilki denir; erkeğe yiğitliği dolayısıyla kurt derler (Kâşgarlı Mahmud, 2021: 429). Türk dünyası destanlarında içerisinde karşımıza çıkan kurt mu tilki mi; kurt mu olup geldin, tilki mi olup geldin gibi ifadeleri doğan çocuğun cinsiyetini, kişinin karakter özelliğini öğrenmek ya da kahramanın yaşayıp yaşamadığını öğrenmek için de kullanılmıştır. Uygur halk destanlarından Garip ile Senem destanında doğan çocuğun cinsiyetinin belirtilmesi şu şekilde geçmektedir: “Abdullah Şatır atını uçarcasına koşturup geldi. Şah'a hoş haber getirdi. Şatır, Şah Abbashan'ın ayağını öperek: ‘Müjde, şöretli şahım, sultan Ayım doğurdu’ dedi. Şah Abbashan'ın yüzü güldü: ‘Ey değerli muhafız başı, kurt mudur, tilki midir? Tez cevap ver’ diye sordu. Abdullah Şatır kekeleyerek: ‘Sahavetli sultan Ayım tilkiden haber verdi!’ dedi. Ardından yine bir haberci atını koşturarak geldi. Hasan, vezirin önüne gelerek: ‘Hoş haber size vezir-i azam, kurttan haber verdi hanım sultan’ dedi” (İnayet, 2004: 206). Doğan bebeğin müjdelenmesi sırasında cinsiyetini belirtmek için kullanılan kurt ya da tilki deyimini çocuğu erkek ise kurt, kız ise tilki şeklinde ifade etmektedir. Tilki, Türklerin sosyal yaşamında olumsuz, mutsuzluk ifadesini sembolize etmektedir. Tilkinin bu özelliklerde geçtiği diğer destan metinleri şöyledir: Özbek destanlarından Belagerdan Destanı'nda: “Avazhan sordu; Anne, nasıl oldu. Kurt mu olup döndün, tilki mi?” (Mirzayev ve İşankul, 2011: 443). Kurt mu olup döndün tilki mi diye sorması, evlenmek isteyen kahramanın, annesinin görüştüğü gelin adayının cevabını merak etmesinden dolayı sormuştur. Kurt, evliliği, mutlu yuvayı sembolize eder. Tilki, mutsuzluk, düzensizlik ve yalnızlığı sembolize etmektedir. Özbek destanlarından Dalli Destanı'nda: “Eyvah, bu çocuk her ne yapsa da kurt olsa da tilki olsa da gelmesi gerekirdi, durumunu bildirmesi gerekirdi” (Eşankul, 2017: 321) diyen

Goroğlibek, evladından haber alamadığını belirtmiştir. Burada kurt iyi ve sağlıklı olmayı, tilki kötü ve zor durumda kalmayı sembolize etmektedir.

SONUÇ

Türk dünyası destanlarında sembolizm açısından pek çok hayvan yer almaktadır. Bu hayvanlardan biri de tilkidir. Tilki, destanlarda daha çok fiziki ve karakter özellikleri açısından kullanılmıştır. Türkiye dışındaki Türk boylarından Altay, Başkurt, Çuvaş, Hakas, Kazak, Kırgız, Nogay, Özbek, Tuva, Uygur ve Yakut destanları taranmış ve tilki ile ilgili kısımlar tespit edilmiştir.

Türk halklarının yaşamlarında tilkiye, kurnazlık ve hilekârlık gibi simgesel bir anlam yüklendiği görülmüştür. Ayrıca masallarda ve atasözlerinde olduğu gibi tilki destan metinlerinde de en çok kurnazlık ve hilekârlık sembolü olarak kullanılmıştır. Destan metinlerinde tilki, derisinin kıymetli olduğundan dolayı avlandığı, karanlık ruhları ve ölümü sembolize ettiği, halk inançlarında olduğu gibi destanlarda da tilki ile yolda karşılaşmanın olumsuzluk getirebileceği, zor durumda kalan kahramanlara kılavuzluk yaptığı, kahramanların engelleri aşmak için tilki şekline girdiği ve yeni doğan çocuğun cinsiyetinin kız olarak ifade edilmesinde tilki kelimesinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak tilki, Türk mitolojisinde hilekârlık ve kurnazlık yönüyle hayvan sembolizmi içerisinde yerini almıştır.

KAYNAKÇA

Akmataliyev, A., Caynakova, A. (2009). *Kırgız Destanları 4*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akmataliyev, A., Mukasov, M. (2013). *Kırgız Destanları 13*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alimova, C. (2017). *Kırgız Destanları 14*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alp, K. Ö. (2009). *Orta Asya'dan Anadolu'ya Kültürel Sembollere Giriş*. Ankara, Eflatun Yayınevi.

Aras, H. (2011). *Dünya Dinlerinde Merkez Sembolizmi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Armutak, A. (2002). "Doğu ve Batı Mitolojilerinde Hayvan Motifi", *İstanbul Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi*, 28 (2): 411-427.

- Atasağun, G. (1996). *İlahi Dinlerde (Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslâm'da) Dini Semboller*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Avespayeva, P., Elbekov, T. (2013). *Kazak Destanları 9*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul, Kubbealtı Yayınları.
- Bakırcı, N. (2006). *Niğde Masalları*. Niğde, Niğde Yüksek Öğrenim Vakfı Yayınları.
- Bakırcı, N. (2010). *Türk Dünyası Coğrafyasında Tespit Edilmiş Hayvan Masalları Üzerine Bir İnceleme*. Konya, Manas Yayıncılık.
- Bayram, B. (2013). *Ulup Çuvaş Destanı*. Ankara, TKAE Yayınları.
- Buffalo, G. (2007). *Şamanların Erk Hayvanları Hayvanların Enerjileri*, çev. Bülent Uluçer, İstanbul, Okyanus Yayıncılık.
- Çelik, A. (2001). "Afganistan'daki Hazara Türkleri ile Doğu Karadeniz Bölgesindeki Çepni Türkleri Arasında Yaşayan Halk İnançları Üzerine Bir Mukayese Denemesi", *Millî Folklor*, 50: 9-21.
- Çoruhlu, Y. (2019). *Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi*. İstanbul, Ötüken Neşriyat.
- Dilek, İ. (2002). *Altay Destanları 1*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dilek, İ. (2007a). *Altay Destanları 2*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dilek, İ. (2007b). *Altay Destanları 3*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, İ., Güllüdağ, N. (2014). *Nogay Destanları*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara, Bizim Büro Basımevi.
- Ergun, M. (2013). *Yakut Destan Geleneği ve Er Sogotoh*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergun, M., Aça, M. (2004). *Tıva Kahramanlık Destanları 1*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Ergun, M., Aça, M. (2005). *Tıva Kahramanlık Destanları 2*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Ergun, P. (2010). *Hakas Destancılık Geleneği ve Ay Huucın*. Konya, Kömen Yayınları.
- Ersöz, M. (2009). *Saha (Yakut) Türklerinin Culuruyar Nurgun Bootur Destanı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eşankul, C. (2017). *Özbek Destanları 6*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eyuboğlu, İ. Z. (1988). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul, Sosyal Yayınlar.
- Gökyay, O. Ş. (2006). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul, Kabalcı Yayınları.

Gül, V. (2008). “*Altayca Almış-Kaan Destanı*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

İnan, A. (1976). *Eski Türk Dini Tarihi*. İstanbul, Kültür Bakanlığı Yayınları.

İnan, A. (1986). *Tarihte ve Bugün Şamanizm*. Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

İnayet, A. (2004). *Uygur Halk Destanları 1*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

İnayet, A. (2013). *Uygur Halk Destanları 2*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

İnayet, A. (2017). *Kırgız Destanları 15*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Jumadilova, M., Alpısbayeva, K., Abdıgulıp, R., Avespayeva, P. (2015). *Kazak Destanları 10*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Jung, C. G. (2009), *İnsan ve Sembolleri*, çev. Ali Nahit Babaoğlu, İstanbul, Okyanus Yayınları.

Killi Yılmaz, G. (2013). *Hakas Destanları 4*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kılıç, A. (2001). “İsparta Yöresi Halk İnançları”. *Uluslararası Anadolu İnançları Kongresi Bildirileri*, Ankara, Evrak Yayınları, 415-444.

Küçük, M. A. (2020). “Orta Asya’dan Anadolu’ya Türk Geleneğinde Don Değiştirme”. *Bilgi-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 94: 97-122.

Kâşgarlı Mahmud (2021), *Divanü Lûgat-it Türk (Çeviri)*, C. I-II-III, çev. Besim Atalay, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mirzayev, T., İşankul, C. (2011). *Özbek Destanları 4*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mukasov, M. (2013a). *Kırgız Destanları 11*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öztokmak, Ç. A. (2019). *Kırgız Destanları 16*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Püsküllüoğlu, A. (1971). *Öz Türkçe Sözlük*. Ankara, Bilgi Yayınevi.

Siddiq, A. B. (2019). *Tarihöncesi Toplumlarında İnsan-Hayvan İlişkisi ve Orta Anadolu Çanak Çömleksiz Neolitik Dönem Faunası*. Konya, Çizgi Kitabevi.

Solmaz, A. (2021). *Özbek Destanları 7*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Solmaz, E. (2022). “Karaçay-Malkar Atasözlerinde Hayvan Sembolizmi”, *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları Dergisi*, 4: 1-13.

Suleymanov, A., İbrahimov, G., Ergun, M. (2014a). *Başkurt Destanları 1*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Suleymanov, A., İbrahimov, G., Ergun, M. (2014b). *Başkurt Destanları 2*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Suleymanov, A., İbrahimov, G., Ergun, M. (2014c). *Başkurt Destanları 3*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Suleymanov, A., İbrahimov, G., Ergun, M. (2014d). *Başkurt Destanları 4*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tanpolat, C. (2016). *Doğu ve Batı Kültürlerinde Başlıca Hayvan Mitleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Işık Üniversitesi.

TDK Türkçe Sözlük C-2 (1998). Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkmen, F., Arıkan, M. (2011). *Kazak Destanları 8*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türktaş, M. M. (2013). “Dede Korkut Hikâyelerinde Adı Geçen Hayvanlar ve Bu Hayvanların Diğer Türk Lehçelerindeki Adlandırılışları”, *Önder Göçgün’e Armağan*, Cilt:2, Ed. Mithat Aydın, Denizli, Pamukkale Üniversitesi Yayınları.

Uluç, G., Hüseyinli, A., Mehdiyeva, D., Qır, Ö., İbrahimova, İ., Sərxanbəyova, C. (2013). *İrk Bitig Kadim Uygur Dilinde Yazılmış Fal Kitabı*. Bakü, Türkçesi Varken Topluluğu Yayınları.

Yener, M. L. (2019). “Kutadgu Bilig’deki Hayvan Adları ve Türklerde Hayvan Sembolizmi”. *Yeni Türkiye Dergisi*, 105: 139- 179.



Günlük Hayatta Kullanılmasına Rağmen TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde Yer Almayan Deyimlerin Tespiti Üzerine Bir İnceleme

(A Study on the Determination of Idioms Which Are Not Included in TDK Dictionary of Proverbs and Idioms Although They Are Used in Daily Life)

Büşra GÜVEN¹

Makale Geçmişi

Article History

Alındı/Received:
12/09/2023

Kabul edildi/Accepted:
20/12/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

ÖZ

Bu çalışmada günlük iletişimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan deyimler ele alınmıştır. Deyimler, özellikle dil ile ilgilenen araştırmacıların dikkatini çekmekte ve çeşitli açılardan incelenmektedir. Türk bilim insanları da bu doğrultuda yüzlerce araştırma yapmışlardır ve bu durum hâlâ güncelliğini korumaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle deyim olarak hangi ifadelerin kabul edildiği konusunda Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından çevrim içi olarak yayınlanan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde yer alan deyimlerden istifade edildiği ve bu sözlüğün birçok araştırmada referans olarak kabul edildiği bilinmektedir. Bu çalışmada da söz konusu sözlükte yer alan deyimlerin güncel olup olmadığı ve ilgili sözlükte günlük hayatta kullanılan deyimlerin hepsinin yer almadığı konu edilmiştir. Bu çerçevede günlük dilin kullanıldığı gazetelerde yer alan deyimlerin adı geçen sözlükte yer almadığının tespit edilmesi amacıyla Türkiye'nin en çok satan gazetelerinden Hürriyet'in bir günlük nüshası (29.03.2023) ekleriyle birlikte (Ankara, Kelebek) incelenmiş, belirlenen deyimler TDK'nin çevrim içi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde aratılmış ve deyim olarak ilgili sözlükte yer almayan deyimler cümle içi kullanımlarıyla birlikte ortaya konmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ve bu doğrultuda içerik analizi tekniği kullanılan çalışmada sözlükte deyim olarak yer almadığı tespit edilen deyimler hakkında uzman görüşleri alınmış ve onların onayladıkları deyimler çalışmada yer almıştır. Böylelikle günlük hayatta kullanıldığı hâlde ilgili sözlükte yer almayan deyimlerin olduğu, tek bir gazetenin tek bir nüshası ile belirlenmiştir. Bu durumda sözlüğü referans olarak yapılan araştırmalarda sağlıklı sonuçlar ortaya çıkmayacağı ve ilgili sözlüğün belli kriterler çerçevesinde sürekli güncellenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güncel deyimler, TDK deyimler sözlüğü, Günlük dilde kullanılan deyimler

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Güven, B. (2023). Günlük hayatta kullanılmasına rağmen TDK atasözleri ve deyimler sözlüğü'nde yer almayan deyimlerin tespiti üzerine bir inceleme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 410-422. doi: 10.48174/buaad.1358587

Summary

This research focuses on idioms, which are essential elements of daily communication. Phrases, indispensable components of everyday language use, are widely used in Turkish, as in all languages, and have been the subject of hundreds of scientific studies. In this regard, the fact that there have been 325 postgraduate theses with the term "idiom" in their title since 1983 (YÖK, 2023), along with 442 articles scanned only on Google Scholar (Google Scholar, 2023), and 119 books listed in the National Library Catalog (National Library, 2023) indicates that the concept has caught the attention of Turkish researchers. They have explored idioms from various perspectives.

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Arş. Gör., busraguven@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1419-6289

Despite all these studies, there is still no consensus in the literature on what idioms are and what criteria or characteristics a phrase must have to be considered an idiom, which directly affects the results of these studies. Sinan (2008: 93), who discussed the same issue, mentioned that there is no consensus on the concept of idioms in Turkey, and there are many idiom dictionaries, large and small, as well as grammar and linguistics terminology dictionaries and grammar books that do not agree on a definition.

This research proposes that some "new" idioms not found in idiom dictionaries should be identified from frequently used authentic texts in everyday life and added to idiom dictionaries. Additionally, it aims to identify idioms found in newspaper texts commonly used in daily life and accepted within the framework of authentic texts but not included in the Turkish Language Association's (TDK) online Proverbs and Idioms Dictionary.

As it is known, newspapers are one of the primary sources that many people turn to, especially to gather news, and they are written to be understandable to individuals with various levels of education, unlike literary, scientific, and technical texts. Therefore, idioms found in newspapers are expected to be of the type used in daily life and understood by the majority of society.

The reason for choosing this dictionary above as a sample is that it can be continuously updated due to its online feature, and it has been used as a sample in many studies (Oktay, 2015; Dinar, 2016; Çelik, 2017; Gürel and Özşenler, 2020; Toloraia, 2020; Erarslan, 2022, etc.).

Therefore, this research aims to demonstrate that idioms identified by examining only one daily newspaper edition are not included in the relevant dictionary. In addition to this research, other research that can be conducted to determine idioms may contribute to more accurate results in research in this direction if the idioms determined as a result of this research are included in the dictionary.

The document analysis method was used in the research, defined as "obtaining, reviewing, querying, and analyzing various documents considered as primary or secondary sources that constitute the research dataset" (Özkan, 2021: 2). In this context, the edition of Hürriyet Newspaper dated 29.03.2023, along with all its supplements (Ankara, Kelebek), one of Turkey's most widely read daily newspapers, was scanned, and the idioms it contained were identified. It was checked whether the identified idioms were included in the TDK Proverbs and Idioms Dictionary online, and the idioms not included were determined and presented along with their usage in sentences.

To prevent possible debates about whether the identified phrases are considered idioms, the definitions and characteristics of idioms frequently used by scholars in the field were first presented in a table to determine which expressions with these characteristics can be considered idioms. Accordingly, to be considered an idiom, an expression must have the following characteristics: accepted by society, composed of at least two words, words having meanings different from their literal meanings or all of the meanings of words being different from their meanings, having an attractive expression that vividly conveys emotions and thoughts, and being fixed expressions.

In this direction, the idioms identified in the examined newspaper were considered idioms based on the feedback received from four professors (experts in philology, linguistics, and Turkish language education) working at four universities in Turkey.

As a result of the analysis, it was determined that even in the examination of only one edition of a newspaper, many idioms (56) are not included in the relevant dictionary. This situation directly affects the results of the research conducted.

In the studies conducted in the literature, no information was found about what considerations the Turkish Language Association considers when determining idioms. In addition, it is suggested that stating the characteristics of idioms included in the Proverbs and Idioms Dictionary published online by the Turkish Language Association will encourage other researchers to identify new idioms, thereby enriching the dictionary. This, in turn, will contribute to more accurate research results that use the dictionary as a sample.

Keywords: current idioms; TDK dictionary of idioms; idioms used in daily language

Giriş

Günlük dil kullanımının vazgeçilmez unsurlarından olan deyimler tüm dillerde olduğu gibi Türkçede de sıklıkla kullanılmakta ve yüzlerce bilimsel çalışmaya konu edilmektedir. Bu doğrultuda 1983 yılından bu yana başlığında "deyim" ifadesi yer alan lisansüstü tezlerin sayısının 325 olması (YÖK, 2023), bunun yanı sıra makale türünde sadece Google Akademik arama motoru üzerinde 442 makalenin taranıyor olması (Google Akademik, 2023) ve Milli Kütüphane Kataloğunda 119 kitabın yer alması (Milli Kütüphane, 2023) söz konusu kavramın Türk bilim insanlarının dikkatini çektiğinin ve çeşitli yönleriyle deyimleri araştırdıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Tüm bu bilgilerin yanı sıra Türkçe deyimlerle ilgili yukarıda bahsedilmeyen diğer dizinler başta olmak üzere Türkçe

deyimlerle alakalı yabancı dilde yayımlanan araştırmalar da söz konusu sayıların artmasını beraberinde getirecektir.

Yapılan bunca araştırmaya rağmen literatürde deyimlerin ne olduğu, bir söz öbeğinin deyim olarak kabul edilmesi için hangi ölçütlere, hangi özelliklere sahip olması gerektiği ile ilgili bir fikir birliğine varılamamış olması söz konusu çalışmaların sonuçlarına da doğrudan etki etmektedir. Aynı konuya değinen Sinan (2008: 93), deyim kavramı üzerinde Türkiye’de yayımlanmış çok sayıda irili ufaklı deyim sözlüklerinde, dil bilgisi ve dil bilim terimleri sözlüklerinde ve dil bilgisi kitaplarında da bir fikir birliği olmadığını dile getirmiştir.

Bunun yanı sıra bir deyim sözlüğünde yer alan bazı deyimlerin bir başka sözlükte yer almadığı bilinen bir gerçektir. Bu durum da özellikle bilimsel çalışmalarda referans olarak gösterilen sözlüklerde yer alan veya almayan deyimlerin gerçekten deyim olup olmadıkları konusunda farklılıklar göstermesinden dolayı elde edilen sonuçların da tam olarak doğruyu yansıtmaması tehlikesini doğurmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yapılan bir araştırmada “Belli bir sözlükte yer alan deyimler deyim olarak kabul edilmişti.” sınırlandırması olması durumunda söz konusu sözlükte araştırma konusu olan tüm deyimler yer almamaktaysa ortaya sağlıklı ve güvenilir bir sonuç çıkmayacaktır.

Bir diğer husus da deyimlerin güncelliği ile ilgilidir. Bilindiği üzere dil canlı bir varlıktır ve sürekli gelişmektedir. Günlük hayattaki değişimler ve kişilerin hayatlarına giren yeni kavramlar neticesinde yeni deyimler de ortaya çıkmaktadır ve deyim sözlüklerinde yer alması gerekmektedir. Örneğin, “kimyası bozulmak”, “düğmeye basmak” gibi deyimler gelişen teknoloji ve değişen hayat algısı neticesinde ortaya çıkmıştır ve günlük hayatta sıklıkla kullanılmaktadır.

Deyim sözlüklerinde yer almayan söz konusu “yeni” deyimlerin bazılarının gündelik hayatta sıklıkla kullanılmakta olan otantik metinlerden tespit edilerek deyim sözlüklerine kazandırılmasının önerilmesi ve yeni olmamasına rağmen deyim sözlüklerinde yer almayan deyimlerin tespit edilmesi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı günlük hayatta kullanılmakta olan ve otantik metinler çerçevesinde kabul edilen gazete metinlerinde tespit edilen ve Türk Dil Kurumu çevrim içi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü’nde yer almayan deyimleri belirlemektir.

Bilindiği üzere gazeteler birçok kişinin özellikle haber almak amacıyla başvurduğu ve gündelik dilin kullanıldığı başlıca kaynaklardan birisidir. Edebi, bilimsel ve teknik metinlerden farklı olarak her türlü eğitim seviyesine sahip kişilerin anlamasına yönelik olarak kaleme alınmaları başlıca amaçlarından birisidir. Bu nedenle buralarda yer alan deyimlerin günlük hayatta kullanılan ve toplumun büyük çoğunluğu tarafından anlaşılabilir türde olması beklenmektedir.

Adı geçen sözlüğün referans olarak seçilmesinin nedeni çevrim içi özelliğinin sürekli güncellenebilmesine imkân vermesi ve bu yüzden güncel olmasının beklenmesi, en önemlisi de

birçok araştırmada (Oktaç, 2015; Dinar, 2016; Çelik, 2017; Gürel ve Özşenler, 2020; Toloraia, 2020; Erarslan, 2022 vb.) referans olarak kullanılmıştır.

Bu nedenle bu araştırmanın amacı sadece bir gazetenin bir günlük baskısının incelenmesi neticesinde belirlenen deyimlerin ilgili sözlükte yer almadığını ortaya koymaktır. Bu çalışma ve bunun haricinde yapılacak çalışmalar, belirlenen deyimlerin söz konusu sözlükte yer almasının sağlanması ve araştırmaların daha sağlıklı sonuçlar ortaya koymasına katkı sunması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada “araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi” (Özkan, 2021: 2) olarak tanımlanan doküman analizi yöntemi ve bu doğrultuda içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bu çerçevede Türkiye'nin en çok okunan günlük gazetelerinden olan Hürriyet gazetesinin 29.03.2023 tarihli nüshası tüm ekleriyle birlikte (Ankara, Kelebek) taranmış ve içerdiği deyimler belirlenmiştir. Tespit edilen deyimlerin TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde deyim olarak yer alıp almadığı sorgulanmış ve yer almayan deyimler belirlenerek cümle içerisindeki kullanımları ile birlikte ortaya konmuştur. Bir ifadenin deyim olup olmadığının tam olarak anlaşılması için bazen cümle içerisindeki kullanımını da görmek gerekmektedir. Örneğin “koltuğa oturmak” ifadesi incelenen gazetede yer alan “İngiltere'den sonra İskoçya'da da başbakanlık koltuğuna eski sömürgelerden göç edenlerin çocukları oturdu.” (Hürriyet, 2023: 1) cümlesinde gerçek anlamında kullanılmasından dolayı deyim olarak kabul edilmemişken, aynı ifade “Beşiktaş aldığı galibiyet sonrası liderlik koltuğuna oturdu.” gibi bir cümlede kullanılmış olsaydı “deyim” olarak kabul edilmesi gerekirdi. Bu nedenle cümle içerisindeki anlam önemlidir ve bu doğrultuda bu araştırmada cümle içerisindeki kullanımlar da sunulmuştur.

Belirlenen söz öbeklerinin deyim olarak kabul edilip edilmeyeceği konusundaki olası tartışmaları önlemek amacıyla öncelikle deyim tanımlamaları ve özellikleri konusunda sıklıkla yararlanılan bilim insanlarının görüşlerindeki benzerlikler bir tablo hâlinde ortaya konulmuş ve söz konusu özelliklere sahip ifadeler deyim olarak kabul edilmiştir. Belirlenen deyimler 4 farklı üniversitede görev yapmakta olan profesör ünvanlı 4 alan uzmanına (filoloji, dil bilim, Türkçe eğitimi) sorulmuş ve “Deyim olarak kabul edilebilir.” olarak gelen dönütler çerçevesinde deyim olarak ifade edilmiştir.

Deyim (Tanımı, Özellikleri) ve Deyim Tanımı Sorunu

İnsanların anlatıma zenginlik katmak amacıyla, uzun cümlelerle anlatabilecekleri düşüncelerini gerçek anlamlarının dışında kısa ve süslü bir ifadeyle aktarmaları durumunda, dile yerleşmiş olduğu için çoğu zaman bilinçsiz bir şekilde kullandıkları söz unsurlarına deyim denilmektedir.

Deyimlerin millî değerleri yansıttığına değinen Aksoy'a (1995: 47) göre, deyimler; "ulusun söz yaratma gücünden doğarlar. Her deyim hoş bir buluştur. Bir küçük söz dağarcığına koca bir âlem sığdırmıştır. En uçucu kavramlar, en ince hayaller, en güzel benzetmeler, çeşit çeşit mecazlar ve söz ustalıkları mini mini bir deyim yapı harçları arasında parlar."

Arapça kökenli olan "tabir" kelimesinin yerine cumhuriyetle birlikte öz Türkçe olan "deyim" sözcüğü kullanılmakta (Eyuboğlu, 1998: 184) ve Türkçenin ilk yazılı belgelerinden beri Türk yazılı metinlerinde deyimlerin izleri sürülebilmektedir (Sinan, 2008: 96).

Deyimler konusundaki mevcut teorik bilgilerin geliştirilmesi meselesinin, üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmesi gerektiğini ifade eden Kenzhalin (2017: 110), bu alanda yapılan çalışmalar sonucunda bilim adamları tarafından ortaya atılan farklı görüşlerin de aslında üzerinde durulması gereken meselelerin varlığını gösterdiğini belirtmektedir.

Türkiye'de deyim tanımlaması yapılan kitaplar, sözlükler, ansiklopediler veya bilimsel makaleler incelendiğinde deyim tanımları üzerinde tam bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. İfade edilen özellikler büyük oranda birbirleriyle örtüşse de bir tanımda yer alan bir özellik diğer tanımlarda yer almayabilmektedir. Bu durum deyimlerin nasıl tanımlandığı ve hangi özelliklere sahip olduğu konusunda net bir ifade oluşturulmaması nedeniyle hangi ifadelerin deyim olarak kabul edileceği hususunda bir belirsizliğe neden olmaktadır.

Söz konusu soruna çözüm bulmaya yardımcı olmak amacıyla, bilim insanlarının birçok araştırmada kullanılan deyim tanımlamaları, özelliklerine göre ayırt edilerek aşağıdaki tabloda yansıtılmıştır ve böylelikle deyimlerin ortak özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir:

Tablo 1.

Deyimlerin Özellikleri

Özellik	Kaynak
Çekici bir anlatım	Aksoy, 1995: 52
Anlatımı daha güzel ve etkili yapan	Hengirmen, 1999: 7
Çekici, çarpıcı, yoğun bir anlatım özelliği taşıyan	Bilgin, 2006: 57
İlgi çekici bir anlam taşıyan	Türkçe Sözlük, 2005: 517
Anlatıma akıcılık, çekicilik katan	Püsküllüoğlu, 2004: 7
Çekici bir anlatım özelliğine sahip	Korkmaz, 2010: 66
Bir kelimeyi güçlü bir şekilde ifade eden	Uslu, 2007: 78
Duygu ve düşüncelerimizi, dikkati çekecek biçimde anlatan	Elçin, 1986: 642
Bir düşünceyi dile getiren	Adıgüzel, 1990: 6
Çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlatımı bulunan	Aksoy, 1995: 52
Genellikle gerçek anlamının dışında kullanılan	Hengirmen, 1999: 7
Gerçek anlamları dışında	Parlatır, 2008: 1
Çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan	Bilgin, 2006: 57

Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı	Türkçe Sözlük, 2005: 517
Çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan	Püsküllüoğlu, 2004: 7
Gerçek anlamın dışına çıkmış	Akyalçın, 2011: 122
Az çok mantık dışına kayan bazı sözcükleri değişmediği halde bazıları değişip çekimlere giren	Hatipoğlu, 1963: 221
Genellikle gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan	Topaloğlu, 1989: 55
Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan	Korkmaz, 2010: 66
Genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren	Vardar, 2007: 71
Yan anlamında kullanılan	Aksan, 2020: 35
Asıl anlamlarından uzaklaşarak kavramlar meydana getiren	Elçin, 1986: 642
Genellikle gerçek anlamı dışına kayan	Koç, 1990: 410
Kelimelerden en az birisi asıl manası dışında mecaz anlamıyla kullanılan	Uslu, 2007: 78
Sözcükler bir araya geldikleri zaman, tümünün anlamı teker teker sözcüklerin anlamlarından daha başka olan	Başkan, 2006: 36
Gerçek manası dışında kullanılarak yeni bir mana ifade eden	Adıgüzel, 1990: 6
Kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce	Aksoy, 1995: 52
Kalıplaşmış sözler	Hengirmen, 1999: 7
Kalıplaşmış söz öbeği ya da deyiş	Parlatır, 2008: 1
Kalıplaşmış söz öbekleri	Bilgin, 2006: 57
Kalıplaşmış söz öbeği	Türkçe Sözlük, 2005: 517
Kalıplaşmış sözcük topluluğu	Püsküllüoğlu, 2004: 7
Kalıplaşmış söz öbekleri	Akyalçın, 2011: 122
Kalıplaşmış söz	Vardar, 2007: 71
Kalıplaşmış kelime öbeği	Topaloğlu, 1989: 55
Kalıplaşmış sözler	Elçin, 1986: 642
Kalıplaşmış sözler olduğu için yapıları değiştirilemez olan	Uslu, 2007: 78
Kalıplaşmış söz dizisi	Adıgüzel, 1990: 6
Toplum tarafından ortak olarak benimsenen	Hengirmen, 1999: 7
Genel kabul gören	Sinan, 2008: 92
En az iki söz varlığından oluşan	Parlatır, 2008: 1
Genellikle de birden çok sözcüklü dil ögesi	Püsküllüoğlu, 2004: 7
En az iki kelimenin oluşturduğu yapı	Sinan, 2008: 92
Birden çok sözcüğün bir arada olması	Aksan, 2020: 35
İki veya daha çok kelimedden kurulu	Elçin, 1986: 642
İki veya daha fazla kelimedden meydana gelen	Uslu, 2007: 78
İki veya daha çok kelimedden meydana gelen	Adıgüzel, 1990: 6

Yukarıda belirtilen özelliklerin geneline bakıldığında bir ifadeye deyim diyebilmek için her şeyden önce şu özelliklere sahip olması beklenmektedir:

- Toplum tarafından kabul görmesi,
- En az iki kelimedden oluşması,
- Kelimelerin gerçek anlamlarından ayrılması / kelimelerin tümünün anlamlarının tek tek anlamlarından farklı olması,
- Duygu ve düşünceleri dikkat çekecek biçimde anlatan çekici bir anlatıma sahip olması,
- Kalıplaşmış sözler olması.

Bulgular

Günlük Dilde Kullanılan ve TDK Deyimler Sözlüğü'nde Yer Almayan Deyimler

Yukarıda belirtilen 5 özellik kapsamında örneklem olarak seçilen Hürriyet gazetesinin ve eklerinin 29.03.2023 tarihli nüshasının incelenmesi ve başvuru uzman görüşleri neticesinde; aşağıdaki yapıların TDK Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü'nde deyim olarak yer almadığı ve söz konusu deyimlerin deyim olarak kabul edilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Tablo 2.

29.03.2023 Tarihli Hürriyet Gazetesi

Sayfa No	Deyim	Cümle İçerisindeki Kullanımı
2	Ağabeylik yap-	Set içinde hepimize ağabeylik yapmıştır .
2	Yola devam et-	Özta, sosyal medya hesabından doktoruyla fotoğrafını şu notla paylaştı: “Gökhan Demir hocamla birlikte yola devam . Emin ellerdeyim.”
2	Emin ellerde ol-	Özta, sosyal medya hesabından doktoruyla fotoğrafını şu notla paylaştı: “Gökhan Demir hocamla birlikte yola devam. Emin ellerdeyim .”
2	Can yoldaşı ol-	Aileye can yoldaşı olan Elvan Odabaşı'na ne kadar teşekkür etsem az.
4	Savaş alanına dön-	Sonunda Büyükdere çayırı savaş alanına döndü .
5	(Yakın) markaja al-	İngiltere'den Japonya'ya kadar birçok ülkenin dijital sağlık yatırımcıları Türkiye'yi yakın markaja aldı .
5	Pastadan pay al-	İyi sondaj yaparsak dünya pastasından aldığımız payı üç katına çıkarabiliriz.
5	Gözünü çevir-	Bu kriterler son dönemde dijital sağlık yatırımcılarının gözünün Türkiye'ye çevrilmesine neden oldu.
5	Radara gir-	Yerli yatırımcının da radarında (başlık)
5	Sıçrama yap-	Bu yönetmelik tam anlamıyla yürürlüğe girdiğinde yatırımların sıçrama yapacağını düşünüyoruz.
10	Dünyası yıkıl-	Ancak 6 Şubat gecesi, binlerce kişi gibi onların da dünyası yıkıldı .
10	Umutları sol-	Tam umutları solmaya başlamıştı ki gelen telefonla dünyalar onların oldu.
10	Umutunu yitir-	Umutumuzu yitirmiştik çünkü çok zaman geçti.
11	Havasını boz-	İnce daha sonra bu hitaptan rahatsız olduğunu ama o günün havasını bozmamak için sesini çıkarmadığını söylemişti.
11	Eli mecbur kal-	CHP'deki hava, Muharrem İnce'nin oyu nisan ortasına doğru geriler, eli bize mecbur kalır şeklindeydi.
11	Kapıyı kapat-	İnce, müzakereye açık olduğunu ifade etmişti. Kapıyı kapatmamıştı .

- 11 Masa kur- Ama ciddi önerilerle gelirse CHP ile Memleket Partisi arasında **masa kurulabilir**.
- 11 Linç et- Muharrem İnce çok ağır bir mahalle baskısı altında. Günlerdir **linç ediliyor**.
- 11 Mahalle baskısı altında ol- Muharrem İnce çok ağır bir **mahalle baskısı altında**.
- 11 Sıçrama yap- O seçimde Refah Partisi ilk **sıçramasını yapmıştı**.
- 11 Düğmeye bas- İYİ Parti Sözcüsü Kürşat Zorlu'nun açıklamasıyla **düğmeye basıldığı** anlaşılıyordu.
- 11 Bel altı vur- Öncelikli olarak genel başkan yardımcılığı istedi ama verilmediği şeklindeki **bel altı vuruşlar**, PKK ve HDP'lilerin ağır hakaretleri karşısında partisi tarafından yalnız bırakılmak gönül bağlarını zayıflatmıştı.
- 11 Adresi değiş- Siyasetten kopmayacağını düşünüyorum. Ama sadece **adresi değişir**.
- 12 Linç kampanyası yapmak/yürüt- "Muharrem İnce sosyal medyadaki **linç kampanyasına** karşı savaşı kazanır mı?" diye sorsalar, "Kesinlikle kazanır." cevabını veririm.
- 12 Yolundan çekil- **Çekilsin yolumuzdan**, adını bir daha duymak istemiyoruz.
- 12 Masadan kalk- Meral Akşener'in 3 Mart'ta **masadan kalkması** sonrası edilen küfür ve hakaretler ile linç kampanyasından sonuç alan kesimler şimdi aynısını Muharrem İnce'ye yapıyorlar.
- 12 Masaya geri dön- Meral Akşener, küfür edile edile **masaya geri döndü**.
- 12 Sırça köşklerde yaşa- Muharrem İnce onlara "**Sırça köşklerde yaşayanlar**, sırça köşklere çıkamayanlar, salon siyasetçileri, oturdukları yerden benim aleyhimde tweet atan, sözde sanatçılar... Siz bunları gördünüz mü? Bu zorlukları gördünüz mü?" sözleriyle tepki gösterdi.
- 12 Yön çiz- Muhalefetin seçim hesaplarında önemli **yön çizecek** olan kritik randevu bugün gerçekleşecek.
- 12 Kurdun dışına kan değ- Hani derler ya, "**Kurdun dışına kan değdi** bir kere..."
- 12 Sessizliğini boz- Dün yaklaşık bir haftalık **sessizliğini bozan** Ağırhaoğlu, gazeteci Mehmet Akif Ersoy'a attığı bir mesajla bugün istifa edeceğini duyurdu.
- 14 Hayatına dokun- Prof. Dr. İlter Turan: "Sadece basında değil, akademik dünyada da çok sayıda insanın **hayatına dokunmuştur**."
- 14 Adaylığa soyun- Malkara'da kadın ve çocuklar adına etkili çalışmaları ile dikkat çeken iş kadını Aynur Çeşmeliler'in Tekirdağ İYİ Parti Milletvekili **adaylığına soyunduğunu**...
- 15 Kesin gözüyle bak- Uygulanacak 'basit nispi' seçim sistemi nedeniyle, temmuz başında tekrar sandık başına gidilmesine neredeyse **kesin gözüyle bakılıyor**.

17	Küllerinden doğ-	Bu oyunun ve zaferin adı küllerinden doğmaktır .
17	Yangın yerine çevir-	32 sayıda kitlediğimiz Milano ikinci yarıda, sezona veda telaşıyla oyunu yangın yerine çevirerek arayı kapatma harakirisine başvurdu.
17	Oyundan düş-	Yüreklerinden gelen enerjiyi parkeye yansıtan Efes savaşçıları son çeyrekte oyundan düşme kısır döngüsünden, baştan ceplerine koydukları fark kredisini kullanarak, play-off umudunu ileriye taşıdılar.
17	Şansını kovala-	Play-off şansını sonuna kadar kovalamak isteyen Anadolu Efes, son haftaların en formda ekiplerinden Olimpia Milano'ya baştan sona üstün bir oyunun ardından 20 sayı farkla yendi. İlk çeyrekte üstünlüğü ele alan Efes farklı giderek açtı ve çok rahat bir galibiyete imza attı .
17	İmza at-	İlk beşte başlayan oyuncuların skor yükünü sırtlandığı temsilcimizde Larkin 18 sayıyla en skorer isim oldu.
17	Yükü sırtla-	Yüreklerinden gelen enerjiyi parkeye yansıtan Efes savaşçıları son çeyrekte oyundan düşme kısır döngüsünden, baştan ceplerine koydukları fark kredisini kullanarak, play-off umudunu ileriye taşıdılar.
17	Ezip geç-	Efes Milano'yu ezdi geçti .
18	Ceza kes-	45+4'te çıkarken kaptırdığımız topta Kovacic cezayı kesti .

Tablo 3.

29.03.2023 Tarihli Hürriyet Gazetesi Ankara Eki

Sayfa No	Deyim	Cümle İçerisindeki Kullanımı
1	İlaç ol-	Altındağ Belediye Başkanı Asım Balcı, “Onların sınav stresine bir nebze de olsa ilaç olabildiysek ne mutlu bize.” dedi.
2	Tek yürek ol-	Biz millet olarak felaketler anında çok büyük dayanışma ve anlık tepki veriyoruz, tek yürek oluyoruz ama çok çabuk unutuyoruz.
3	(Bir yerin) kalbinde yaşa-	Kentin merkezinde, Ankara'nın kalbinde yaşayan insanların bu mobil iletişim hizmetini almaları gerekiyor.
4	Yara sar-	Keçiören Belediye Başkanı Turgut Altınok, “Bir yandan depremzede insanlarımızın yaralarını sararken bir yandan da can dostlarımızı tedavi ettik”.

Tablo 4.

29.03.2023 Tarihli Hürriyet Gazetesi Kelebek Eki

Sayfa No	Deyim	Cümle İçerisindeki Kullanımı
1	İçinde fırtınalar kop-	Sessiz sakin gibi görünse de içinde fırtınalar kopan biri.
1	İsim babası ol-	Mustafa Sandal, eşi Melis Sandal'ın çıkaracağı parfüm markasının isim babası oldu .
2	Önünü aç-	Bu ciddi ciddi şirketin önünü açmaktır .
4	Ekranaya taşı-	Ahmet Hakan'ın sunduğu "Tarafsız Bölge" gündem başlıklarını ekranaya taşıyor .
6	Duygularımı bastır-	Duygularınızı bastırıp kendinize zarar vermeyin.

Yapılan inceleme neticesinde Hürriyet gazetesinin 29.03.2023 tarihli baskısında ekleriyle birlikte yer alan toplam 51 deyim TDK tarafından çevrim içi yayınlanan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde deyim olarak yer almadığı, "linç et-", "imza at-", "ceza kes-", "yangın yerine dön-" deyimlerinin ise yer almasına rağmen sözlükteki anlamından farklı bir anlama sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Başta dil bilimciler olmak üzere, filolog, dil ve yabancı dil eğitimcileri gibi birçok alan uzmanı deyimlerle ilgili araştırmalar yapmakta ve deyimleri çeşitli yönleriyle ele almaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunda ise çevrim içi özelliği nedeniyle sürekli güncellenebilir olanağının olması ve Türk Dil Kurumu tarafından yayımlandığı için daha güvenilir kabul edilmesi nedeniyle bu kurum tarafından yayımlanan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde deyim olarak kabul edilen ifadeler esas olarak kabul edilmektedir.

Fakat sadece bir gazetenin tek bir baskısı üzerinden yapılan inceleme neticesinde bile birçok deyim (56) ilgili sözlükte yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum da yapılan araştırmaların sonuçlarını doğrudan etkilemektedir.

Literatürde yapılan araştırmalarda Türk Dil Kurumunun deyimleri belirlerken hangi hususları dikkate aldığı konusunda bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu ve deyimlerin özellikleri konusunda bir fikir birliğinin olmaması nedeniyle birçok araştırmada deyim tanımları konusunda referans gösterilen bazı bilim insanlarının tanımları irdelenerek hangi özelliklerin genel olarak ön plana çıkarıldığı, bir ifadenin deyim olarak kabul edilebilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırmada dikkat çeken bir diğer husus da ilgili sözlükte kaç deyim yer aldığı belirtilmemiş olmasıdır. Bu doğrultuda sözlüğün kullanıma sunulduğu 2009 yılında dönemin Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Şükrü Haluk Akalın'ın söz konusu sözlükte 11.209 deyim yer aldığı bildirilmiş olsa da² geçen 14 yılda bu sayının güncellenip güncellenmediği bilinmemektedir.

Fleischer'in de belirttiği gibi (aktaran Koçak, 2012: 33), deyim bilimin çalışma alanı iki şekildedir: Bunların birincisi deyimlerin araştırma ve incelenmesiyle ilgilenmekte iken, ikincisi belirli bir dildeki deyimlerin mevcudiyetini ele almaktadır. Buradan yola çıkarak Türkçede ortalama kaç deyim yer aldığı konusunda da tam bir netliğin olmaması dikkat çekmektedir. Bir dilde ne kadar çok deyim varsa bu aynı zamanda ilgili dilin zenginliğinin de bir göstergesidir. Tam bir sayı belirlemek imkânsız olsa da diğer birçok dilin deyimlerinin yer aldığı basılı ve çevrim içi sözlüklerde olduğu gibi yaklaşık sayı üzerinde incelemeler yapılabilir ve bu durum başta TDK Deyimler Sözlüğü olmak üzere diğer sözlüklerde ifade edilebilir.

Bunun yanı sıra Türk Dil Kurumu tarafından çevrim içi olarak yayımlanan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde yer alan deyimlerin hangi özellikler göz önünde bulundurularak belirlendiğinin belirtilmesi söz konusu sözlüğün zenginleştirilmesi konusunda başka araştırmacıları yeni deyimler tespit etmeye teşvik edecek ve böylelikle sözlüğün örneklem olarak kullanıldığı araştırmalarda daha sağlıklı sonuçlar ortaya çıkmasına vesile olacaktır.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. (1990). *Açıklamalı-örnekli Türkçe deyim hazinemiz*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim (cilt 3)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1995). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1*. İnkılâp Kitabevi.
- Akyalçın, N. (2011). Türkçe deyimler sözlüklerine alınmış, deyim olmayan kimi söz öbeklerine ilişkin bir değerlendirme. *Folklor/edebiyat*, (17)68, 121-142.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. Multilingual Yayınları.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Anı Yayınları.
- Çelik, Y. (2017). Türkiye Türkçesinde duyu organlarıyla kurulan deyimler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (10)50, 71-79.
- Dinar, T. (2016). Türkiye Türkçesinde al- ve ver- fiilleriyle kurulan deyimler örneğinde söz içi karşıtlık. *Dil Araştırmaları*, 19, 65-77.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk edebiyatına giriş*. KB Yayınları.

² 2 bin 396 Atasözü 'Sanal Sözlük'te - Son Dakika Türkiye Haberleri | NTV Haber

- Eraslan E. (2022). Evliya çelebi seyahatnamesi'nin dokuzuncu cildinde yer alan Muğla'da deyim, ağız ve diğer kalıplaşmış dil birimlerinin varlığı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 349-357. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.62120>
- Eyuboğlu, I. Z. (1998). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. Sosyal Yayınları.
- Google Akademik Arama Motoru. (2023, 7 Eylül). *Tarama terimi "deyim"*.
https://scholar.google.com/scholar?q=%27deyim%27&hl=tr&as_sdt=0,5&as_rr=1
- Gürel, E. ve Özşenler D. (2020). Dedikodu olgusu: atasözleri ve deyimler üzerine bir içerik analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(3), 975-992.
<https://doi.org/10.46928/iticusbe.767958>
- Hatiboğlu, V. (1964). Kelime grupları ve kuralları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 11, 203-244.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Engin Yayınları.
- Hürriyet Gazetesi. (2023). *Hürriyet Gazetesi 29 Mart 2023*. Doğan Printing Center.
- Hürriyet Ankara. (2023). *Hürriyet Gazetesi Ankara eki 29 Mart 2023*. Doğan Printing Center.
- Hürriyet Kelebek. (2023). *Hürriyet Gazetesi Kelebek eki 29 Mart 2023*. Doğan Printing Center.
- Kenzhalin, K. (2017). Türk dünyasında deyim bilimi çalışmaları. *Türk Dünyası, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 43, 107-124.
- Koç, N. (1990). *Yeni dilbilgisi*. İnkılâp Kitabevi.
- Koçak, M. (2012). *Türkçe ve Almandaki deyimlerin günlük iletişimdeki yeri ve yabancı dil öğretimine yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Milli Kütüphane. (2023, 7 Eylül). *Tarama terimi "deyim"*.
<https://kasif.mkutup.gov.tr/OpacArama.aspx?Pgn=1&Ara=deyim&Auth=&AId=undefined&PbId=undefined&Dergi=undefined&PbBgYr=&PbNdYr=&Lngg=Dil%20Se%C3%A7im%20Sözlüğü&Sbjt=&Dtl=1&DtSrc=1&SrcTp=1&SrcDrc=undefined&MakAut=undefined&AuthDer=undefined&MatN=undefined&MatTur=1639;::;&YEvi=&YilFlt=undefined&GstS=undefined&fld=1&Cond=1&Cond3=1&NvBar=1>
- Sinan, A. T. (2008). Deyim kavramı üzerine notlar-I. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18)2, 91-98.
- Okray, Z. (2015). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadın imgesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (6)1, 93-102.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parlatır, İ. (2008). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü II*, Yargı Yayınevi.

Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe deyimler sözlüğü*. Arkadaş Yayınevi.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2023, 29 Mart-31 Ağustos arası). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*.

<https://sozluk.gov.tr/>

Toloraia, T. (2020). “El” organ adıyla kurulmuş Türk ve Gürcü deyimlerinde eşdeğerlikler.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18), 512-519.

<https://doi.org/10.29000/rumelide.706244>.

Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ötüken Yayınevi.

Uslu, M. (2007). *Ansiklopedik Türk dili ve edebiyatı sözlüğü*. Yağmur Yayınları.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi. (2023, 7 Eylül). *Tarama terimi “deyim”*.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>



Genç Yetişkinlerde Kaygı Düzeyleri ile Ontolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü¹

(The Mediating Role Of Cognitive Flexibility In The Relationship Between Anxiety Level And Ontological Well-Being In Young Adults)

Tuğba YILDIZ², Esra Gül KOÇYİĞİT³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

19/09/2023

Kabul edildi/Accepted:

09/11/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

Bu çalışmanın amacı kadın ve erkek katılımcıların yer aldığı örnekleme bir takım sosyal demografik özelliklerin etkisini incelemeye alarak, sürekli kaygı düzeylerinin bireylerin ontolojik iyi oluşları (yaşam tatminleri) üzerindeki etkisinde bilişsel esneklik olgusunun aracılık etkisinin olup olmadığını incelemektir. Örneklem 18- 40 yaş arasındaki genç yetişkinlerden oluşan 522 katılımcıdan oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde; cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşadığı yer, eğitim durumu ve çalışma durumunu içeren Demografik Bilgi Formu, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeğinin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği, Ontolojik İyi Oluş Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılmıştır. 30 yaş altı bireylerin ontolojik iyi oluş düzeyinin pişmanlık alt boyutunda diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu, kadınların erkeklere göre kaygı düzeylerinin fazla olduğu, bilişsel esnekliğin olaylar üzerinde kontrol sağlamak anlamına gelen kontrol alt boyutunun erkeklerde daha ileri düzeyde olduğu, lisansüstü mezunlarının orta-lise mezunlarına göre bilişsel esneklik genel puanının ve alternatifler alt boyutu puanının yüksek olduğu ve çalışan bireylerin çalışmayan bireylere göre bilişsel esnekliğin hem alternatifler ve kontrol alt boyutunda hem de bilişsel esneklik genelinde ileri düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Kaygı düzeyleri ile ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Kaygı tek başına iken ontolojik iyi oluş üzerindeki etkisinde regresyon katsayısı 0,852 iken, ontolojik iyi oluşun aracılığında bu etki 0,742'ye düşmüştür.

Anahtar Kelimeler: ontolojik iyi oluş, kaygı, bilişsel esneklik, öznel iyi oluş

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Yıldız, T., & Gül Koçyiğit, E. (2023). Genç yetişkinlerde kaygı düzeyleri ile ontolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 423-440. doi:10.48174/buaad.1362976

Summary

The purpose of this study was to investigate whether the cognitive flexibility phenomenon has a mediating effect on the effect of trait anxiety levels on individuals' ontological well-being (life satisfaction) by investigating the effect of certain social demographic characteristics in the sample of male and female participants. There are many well-being concepts in the literature to evaluate individuals' life satisfaction. Among these well-being concepts, many studies have been conducted on the concept of subjective well-being in the literature and it has been an important concept in

¹ Bu çalışma "Genç Yetişkinlerde Kaygı Düzeyleri ile Ontolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü" başlıklı tez çalışmasından türetilmiştir.

² Altınbaş Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: 213716178@ogr.altinbas.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4294-0079

³ Altınbaş Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, Dr. Öğretim Üyesi, e-posta: esragulkocyiğit@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5491-8579

evaluating life satisfaction. Diener (1997) mentioned in his study that people's subjective well-being depends on how they perceive the life they live and the thoughts they develop in the face of the situations they encounter in life and advised individuals to adopt a positive turn of mind to improve and develop their subjective well-being. Putting all these well-being concepts aside, Şimşek (2008) introduced the concept of ontological well-being, which is a concept of well-being in which people perceive their own life as a life project in the perspective of past, present and future time and the evaluation of this project is based entirely on the individual's own self-evaluation. The relationship between the dimensions of regret about the past, satisfaction about the present, hope about the future and taking action of the concept of ontological well-being and trait anxiety, which is one of the pathologies that can be in a person's life and perhaps makes life the most difficult is a subject worthy of research. Anxiety can be defined as the uneasiness that arises in a person against any anticipated danger (Manav, 2011). Barlow (2002) defined anxiety as a precaution taken against negative experiences or situations that are likely to occur or approach in the future. In individuals with good mental health, anxiety is functional to maintain the individual's happiness, physical well-being, physical integrity and soundness (Lang, Davis, & Öhman, 2000). However, anxiety, which is functional under these necessary conditions, can become a negative and destructive situation for the individual in many contexts when it becomes a personality trait and starts to be adapted to situations in the life fluently frequently. In this case, it is possible to mention anxiety disorders. When anxiety becomes constant and essentially pathological, the individual feels intense distress in the face of stimuli coming from his/her internal processes, exhibits significant decreases in his/her functionality in daily life, and produces dysfunctional and disproportionate reactions. In this case, the symptoms of anxiety include anxious waiting or expectation of the individual (sometimes against situations or events that are possible to happen, sometimes against situations or events that are not on the agenda as a possibility of happening), increased anxiety as the situation that the individual is worried about approaches the individual, an increase in the level of tension and a significant decrease in the functionality of the individual in daily life and social relations. To these symptoms, some physical reactions and escape and avoidance behaviors are added (Maina, Mauri, & Rossi, 2016). As the feeling of anxiety intensifies, the behaviors that the individual should exhibit are disrupted, the level of perception of the environment, events and situations and the attention-focusing time decreases. As a result of all these, the person becomes physically stimulated and tense (Kaya & Varol, 1999).

Cognitive flexibility is defined as an individual's ability to adapt to new situations and to switch from one mindspace to another mindspace without difficulty (Stevens, 2009). Individuals with high cognitive flexibility can make the necessary new changes in certain situations that arise and deviate from spontaneity, produce and apply the necessary solution strategies in problematic situations. It is very difficult for individuals with low cognitive flexibility to realize these changes. According to another definition, cognitive flexibility is the ability of individuals to make the necessary cognitive changes according to changing situations (Dennis & Vander Wal, 2010). As in this definition, in cognitive terms, cognitive flexibility covers 3 basic areas. These can be explained as cognition that difficult situations can be taken under control, cognition that there may be alternatives to human behaviors and situations that arise throughout life, and the ability to produce new solutions in problematic and challenging situations (Asıcı&İkiz, 2015). From the moment a person is born, all cognitive processes begin to develop over time and gradually increasing cognitive capacity develops. These developing cognitive processes include cognitive flexibility (Şirin Ayya, 2018). This study aimed to investigate the mediating effect of cognitive flexibility on the relationship between changing anxiety levels in individuals and their life satisfaction, which is considered as ontological well-being. For this purpose, a sample of 522 young adults between the ages of 18 and 40 was used. Demographic Information Form including gender, age, marital status, place of residence, educational status and employment status, Trait Anxiety Subscale of State-Trait Anxiety Scale, Ontological Well-Being Scale and Cognitive Flexibility Inventory were used to obtain the data. It was found that individuals under 30 years of age had higher levels of ontological well-being in the regret sub-dimension compared to other age groups, women had higher levels of anxiety than men, the control sub-dimension of cognitive flexibility, which means having control over events, was more advanced in men, and postgraduate graduates had higher cognitive flexibility general score and alternatives sub-dimension score than middle-high school graduates and working individuals were at an advanced level both in the alternatives and control sub-dimension of cognitive flexibility and in the overall cognitive flexibility compared to non-working individuals. Cognitive flexibility was found to have a partial mediating role in the relationship between anxiety levels and ontological well-being. While the regression coefficient was 0.852 in the effect of anxiety alone on ontological well-being, this effect decreased to 0.742 in the mediation of ontological well-being.

Keywords: ontological well-being, cognitive flexibility, subjective well being

Giriş

Bireylerin yaşam tatminlerini değerlendirebilmek için alanyazında pek çok iyi oluş kavramı mevcuttur. Bu iyi oluş kavramlarının içinde öznel iyi oluş kavramı üzerine literatürde pek çok çalışma yürütülmüş ve yaşam doyumunu değerlendirmek konusunda önemli bir kavram olmuştur. Diener (1997) çalışmasında insanların öznel iyi oluşunun, yaşadıkları hayatı ne biçimde algıladığına ve yaşamda karşılaştıkları durumlar karşısında geliştirdiği düşüncelere bağlı olduğuna değinmiş ve bireylerin öznel iyi oluşlarının iyileşmesi ve gelişmesi için pozitif düşünce tarzını benimsemeleri hususunda tavsiyelerde bulunmuştur. Ryff ve Keyes (1995) kişilerin benliklerine yönelik algısının olumlu yönde oluşunun, sosyal yaşantılarında başka insanlarla ilişkilerinin pozitifliğinin, bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oluşunun pozitif iyi oluş hali olduğunu belirtmiştir. Bütün bu iyi oluş kavramlarını bir yana koyarak Şimşek (2008), insanın kendihayatını geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman perspektifinde bir hayat projesi olarak algıladığı ve bu projeye dair değerlendirmenin tamamıyla bireyin kendi öz değerlendirmesine dayandığı bir iyi oluş kavramı olan ontolojik iyi oluş kavramını alana kazandırmıştır. Ontolojik iyi oluş kavramının, geçmiş zamana dair pişmanlık, şimdiki zamana dair tatmin, gelecek zamana dair umut ve harekete geçme boyutlarının insanın hayatında olabilecek ve belki de yaşamı en zor kılan patolojilerden olan sürekli kaygı ile olan ilişkisi araştırmaya değer bir konudur.

Genel anlamıyla kaygı; herhangi tahmin edilen bir tehlikeye karşı kişide ortaya çıkan tedirginlik olarak tanımlanabilir (Manav,2011).Barlow (2002) kaygıyı; gelecekte olma olasılığı olan ya da yaklaşan olumsuz yaşantılar ya da durumlara karşı alınan önlem olarak tanımlamıştır. Ruh sağlığı yerinde olan bireyde kaygı, bireyin mutluluğunu, bedensel iyilik halini, bedensel bütünlüğünü ve esenliğini devam ettirmek için işlevsel olmaktadır (Lang, Davis ve Öhman, 2000). Ancak bu zaruri koşullarda işlevsel olan kaygı, bireyde kişilik özelliği haline gelerek, sık sık hayat akışı içerisindeki durumlara uyarlanmaya başladığı zaman birey için pek çok bağlamda olumsuz ve yıkıcı bir durum haline alabilmektedir. Bu durumda kaygı bozukluklarından bahsetmek mümkün olmaktadır. Kaygı sürekli haline geldiğinde ve esas olarak patoloji teşkil etmeye başladığında birey, kendi içsel süreçlerinden gelen uyaranlar karşısında yoğun bir sıkıntı hissederek günlük hayattaki işlevselliğinde önemli düşüşler sergileyerek, işlevsel olmayan ve orantısız tepkiler üretmektedir. Bu durumda kaygı belirtileri arasında; bireyin endişeli bekleyişi ya da beklentisi (bazen olması mümkün olan, bazen ise hali hazırda olma gibi bir olasılığı gündemde olmayan durum ya da olaylara karşı), endişe ettiği durum bireye yaklaşırken daha da artan endişe, gerginlik seviyesinde artış ve bireyin günlük hayattaki ve sosyal ilişkilerindeki işlevsellikte belirgin azalma sayılmaktadır. Buna fiziksel bazı tepkiler ve endişe veren durum ya da olay ile yüzleşmekten kaçma ve kaçınma davranışları eklenmektedir (Maina, Mauri ve Rossi, 2016). Kaygı duygusu yoğunlaştıkça bireyin

sergilemesi gereken davranışlarda aksamalar gözükür, çevreyi, olayları ve durumları algılama seviyesi ve dikkat-odaklanma süresi düşer. Tüm bunların sonucunda kişi fiziksel olarak uyarılmış ve gergin halde bulunur (Kaya ve Varol, 1999).

Literatür incelendiğinde kaygının ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki; durumluk kaygı, bir diğer deyişle psikofizyolojik durum, ikincisi ise; sürekli kaygı, bir diğer anlamı ile kişilik özelliğidir (Büyüköztürk, 1997). Durumluk kaygı; tanım itibari ile belirli olumsuz olay, durum ya da koşul karşısında, bu olay, durum ya da koşulla doğrudan doğruya ilişkili olan hem fizyolojik hem psikolojik tepkileri kapsamaktadır (Leal vd.,2017). Büyüköztürk (1997), durumluk kaygıyı kişiye özel gerilim ve bu gerilime eşlik eden korku duygularıyla eşleşen ve kalıcı olmayan duygusal bir durum olarak tanımlamıştır. Durumluk kaygıyı bireyin hangi şiddette hissedeceği, süresinin ne kadar uzun ya da kısa olacağı, karşı karşıya kalınan ve algılanan tehlike ya da tehdidin yoğunluğuna ve bu tehlikeyi yorumlamak ve anlamlandırmaktaki kişisel farklılıklara göre değişmektedir. Stres verici durumlar ve yaşantılar mevcut olduğunda, durumluk kaygı doğru orantılı olarak daha yüksek olacaktır (Kaya ve Varol, 1999). Sürekli kaygı kavramı, özel olarak bireyde hali hazırda varolan kaygıya eğilimi ifade etmekte olup, kaynağı belli olan olaylar, durumlar ve tehditler karşısında ortaya çıkan durumluk kaygının kişide artarak yoğunlaşması, geçici halden çıkıp süreklilik kazanmasıdır. Başka bir ifade ile kişinin içinde bulunduğu olay ya da durumları devamlı bir şekilde tehdit olarak algılaması ve onları stres faktörü olarak yorumlaması şeklinde ifade edilebilir (Yıldız, Yeniçeri ve Öngel, 2019). Bu çalışma kapsamında herhangi bir özel durum karşısında ortaya çıkan ve durum ortadan kalktıktan sonra gerileyen durumluk kaygıdan ziyade bireyde özel bir durumdan bağımsız olarak süreklilik arz eden sürekli kaygı düzeyleri ile çalışılmıştır. Kaygı ve ontolojik iyi oluş üzerine yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, sürekli kaygının bireylerin yaşam tatminini üçlü zaman perspektifinde yordayan ontolojik iyi oluş üzerinde etkisi görülmektedir.

Şimşek ve Kocayörük (2013) çalışmalarında yaşam projelerinde, geçmiş zaman perspektifinde pişmanlığı az hisseden, daha olumlu bakan bireylerin çok daha az olumsuz duygulara sahip olduklarını bildirmişlerdir. Olumsuz duygulanımın kaygının kökeni olduğu gerçeği ile bu çalışma kaygıdaki azalmanın, ontolojik iyi oluşta pişmanlık boyutundaki azalma sağlayarak yaşam tatminini arttırdığını ortaya koymaktadır. Karataşoğlu (2019) gerçekleştirdiği çalışmada düşük iyi oluşa sahip kişilerin, memnuniyetsizlik, umutsuzluk, kaygı gibi olumsuz duygulanımlara yatkınlığının fazla olduğunu göstermiştir. Sears ve Kraus (2009) yılındaki çalışmalarında, bireylerde kaygı ile ontolojik iyi oluş kavramının gelecek zamanını temsil eden umut düzeyinin negatif korelasyon ortaya koyduğunu, kaygı azaldıkça umut düzeyinin arttığını belirtmişlerdir.

Yaşamdaki maruz kalınan olumsuz pek çok durum ve olayı ve bu durum ve olayların bireyde kalıcı hale getirdiği kaygıyı kontrol etmenin oldukça zor olması nedeni ile bireylerin yaşam doyumunu yüksek tutabilmek için kaygının ontolojik iyi oluş üzerindeki etkisine aracılık ile etki edebilecek ve geliştirilmesi ve kontrolü nispeten mümkün olan bir kavram arayışına gidilmesi bu araştırmanın doğmasına neden olmuştur. Bu kavram bilişsel esneklik kavramıdır. Bilişsel esneklik; bireyin yeni ortaya çıkan durumlara uyum sağlayabilmesi, bir düşünce kalıbından başka bir düşünce kalıbına zorlanmadan geçebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Stevens, 2009). Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler belirli ortaya çıkan ve spontandan sapan durumlarda gerekli yeni değişiklikleri yapabilir, problem durumlarda gerekli çözüm stratejilerini üretebilir ve uygulayabilirler. Bilişsel esnekliği düşük olan bireyler için bu değişimleri gerçekleştirmek oldukça zordur. Bir başka tanıma göre bilişsel esneklik; bireylerin değişen durumlara göre gerekli olan bilişsel değişiklikleri yapabilmesidir (Dennis ve VanderWal, 2010). Bu tanımda olduğu gibi bilişsel anlamda bakıldığında bilişsel esneklik 3 temel alanı kapsamaktadır. Bunlar; zor durumların kontrol altına alınabilir olduğuna dair biliş, yaşam boyunca insan davranışlarının ve ortaya çıkan durumların birer alternatif olabileceğine dair biliş ve problem olan zorlayıcı durumlarda yeni çözümler üretebilme becerisi olarak açıklanabilir (Asıcı ve İkiz, 2015). İnsan doğduğu andan itibaren bilişsel tüm süreçleri zaman içerisinde gelişmeye başlar ve gitgide artan bilişsel kapasite gelişir. Bu gelişen bilişsel süreçlere bilişsel esneklikte dahildir (Şirin Ayva, 2018). Bu bilgiler ışığında bu çalışma, bilişsel esnekliğin geliştirilebilir olmasından yola çıkarak kaygının yaşam tatmini üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek ve böylece kontrol altında tutmanın zor olduğu, yaşam içinde spontane gelişen, kaygı yaratan yaşantı ve durumların yaşam tatmini üzerindeki etkisini azaltabileceğimiz, takip edebilecek araştırmalara yön verebilecek bireydeki varoluşu geliştirilebilir bir kavramın olup olmadığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Örneklem

Çalışmanın evrenini 18-40 yaş arasındaki sosyal medya (Instagram, Facebook, Whatsapp) aracılığı ile ulaşılan, kadın ve erkeklerden oluşan genç yetişkinler oluşturmaktadır. Örneklem bu evren içerisinde ölçükleri eksiksiz dolduran %87,2 si kadın, %12,8'i erkek bireylerden meydana gelen 522 kişiden oluşmaktadır. %75,4 kişi Eskişehir ilinden,%24,6 kişi diğer illerden çalışmaya katılmışlardır. Katılımcıların %60,2 si çalışan, %75,4 'ü evli ve % 68,1'i üniversite mezunu bireylerdir.

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Bilgi Formu

Bu form araştırmacının kendisi tarafından, katılımcıların sosyodemografik özelliklerini tespit edebilmek amacı ile hazırlanmıştır. Form; yaş, cinsiyet, medeni durum, yaşanılan yer, eğitim durumu, çalışma durumunu tespit etmek üzere sorulara yer vermektedir.

Ontolojik İyi Oluş Ölçeği

Ölçek 2013 yılında yaşam tatminini geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman perspektiflerinde, bireylerin objektif değerlendirmesi yolu ile ölçmek üzere Şimşek ve Kocayörük tarafından geliştirilmiştir. 3 alt boyuttan (geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman) ve toplam 24 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert ölçek türündedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Şimşek ve Kocayörük (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hem kaygı grafiği hem de paralel analiz ile 4 faktörün bulunduğu tespit edilmiştir. Faktörlerden ilki varyansın %33,54 lük kısmını, ikinci olan ve umudu temsil eden faktör ise toplam varyansın %13,39 unu açıklamıştır. Üçüncü faktör pişmanlık teması ile içerdiği 7 sıfatla beraber toplam varyansın %7,95'lik kısmını, son ve dördüncü faktör ise aktivasyon temalı olup toplam varyansın %7,31'lik kısmı açıklamıştır. (Şimşek ve Kocayörük, 2013)

Sürekli Kaygı Ölçeği

Anksiyeteyi değerlendirmek amacı ile en yaygın kullanılan ölçeklerden bir tanesi "durumluk ve sürekli kaygı ölçeği" (STAI), Speilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, ölçek Türkçeye 1974-1977 yılları arasında Necla Öner ve Ayhan Le Compte tarafından uyarlanmış, standardizasyonu ise yine Öner ve Le Compte tarafından gerçekleştirilmiştir (Özdal ve Aral, 2005). Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış ve standardize edilmiş formunun tamamı 4'lü likert tipte toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bu 4'lü likert tip maddeleri bireylerin şiddet ve sıklığını değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. (Öner ve Le Compte, 1983). Bu çalışma kapsamında STAI ölçeğinin "Sürekli Kaygı Alt Boyutu" kullanılmıştır. Bu boyut 4'lü likert tipte 20 maddeden oluşmaktadır (Öner ve Le Compte, 1983). Necla Öner ve Le Compte tarafından gerçekleştirilen ölçeğe ait güvenirlik çalışmasında ise, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeğine ait Alpha güvenirlik katsayısının, Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılarak gerçekleştirilen farklı uygulamalarda 0,83-0,87 arasında olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenirlik sayısı ise farklı uygulamalarda Sürekli Kaygı Ölçeği için 0,71-0,86 arasında değişen değerlerde bulunmuştur (Öner ve Le Compte, 1985).

Bilişsel Esneklik Envanteri

Bilişsel esneklik envanterini Deniz ve VanderWal (2010), bireylerin durumlar ve olaylar karşısında etkin bir biçimde mücadele edebilmesine ve sahip olduğu uygun olmayan işlevsiz düşüncelerini uygun ve yeni koşullara uyarlanmasına olanak sağlayan bilişsel esnekliğin, kısa ve bireyin kendi öz bildirimine dayanan bir ölçüm yöntemi olarak geliştirmişlerdir. 5'li likert tipi ölçek, alternatifler alt ölçeği ve kontrol alt ölçeği olmak üzere 2 alt ölçeğe sahiptir. Alternatifler alt ölçeği; 20 maddelik ölçeğin 13 maddesinden oluşmaktadır ve bireyin içinde bulunduğu zor durum ve olaylar karşısında farklı seçenekleri görerek çözüm bulmayı ve yaşama uyum sağlamayı kapsar. Kontrol alt ölçeği ise; geriye kalan 7 maddeden meydana gelmekte ve karşılaşılan zorlayıcı durumları kontrol altında tutmaya yönelik çıktılardan oluşmaktadır (Sapmaz ve Doğan,2013). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik- güvenilirlik çalışması Sapmaz ve Doğan tarafından (2010) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ait güvenilirlik değeri ise; test-tekrar test ve Cronbach alfa iç tutarlılık yöntemleri ile çalışılmıştır. Faktör analizi sonuçları ölçeğin 2 faktörlü olduğunu gösterirken, ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 90, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise bütün test için 75 bulunmuştur.

İşlem

Bu çalışma 2023 yılında Altınbaş Üniversitesi Psikoloji Bölümünde Yüksek Lisans tez çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, öncelikle araştırmaya dair bilgilendirici açıklamanın bulunduğu onam formu ile başlayan ve ardından ölçeklerin yer aldığı formun katılımcılara internet aracılığı ile ulaştırılmak sureti ile toplanmıştır. Veriler internet ortamında kaydedilmiştir. Ölçeklerin tamamlanma işlemi her bir katılımcı için ortalama olarak 7 dakika sürmüştür. Uygulama gerçekleştirilmeden önce her bir ölçek için hak sahibi bilim insanlarından yazılı izin alınmıştır. Çalışma Altınbaş Üniversitesi Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve herhangi bir risk unsuru görülmemeyerek onaylanmıştır (Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2022-28400).

Ölçek yolu ile elde edilen verilerin demografik özelliklere yönelik yanıtlarına frekans analiz uygulanmış ve dağılımlar yüzdeler oranlarda (%) ve birey sayısı (n) bazında tablolar yolu ile sunulmuştur. Ontolojik İyi Oluş, Kaygı ve Bilişsel Esneklik ölçeğinden elde edilen verilerin demografik özelliklerin verilerine göre birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği anlamlılık testleri yolu ile değerlendirilmiştir. Kullanılacak analizlere karar verilmeden önce, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sınamaları ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım dışındaki verilerin analizi için ikili kıyaslamalarda Mann Whitney U testi, ikiden daha fazla değişkenin kıyaslanmasında ise; Kruskal-Wallis H testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel anlamlı fark tespit edilen analizlerde hangi gruplar arasında farklılık olduğunun tespit edilmesi için Mann Whitney U testi ile ikili kıyaslamalar yapılmıştır. Ölçeklerin kendi arasındaki ilişki Spearman Korelasyon analizi ile

incelenmiştir. Araştırmanın demografik özellikler analizleri için SPSS v23 istatistik programından faydalanılmıştır. Kaygı Düzeylerinin, ontolojik iyi oluş ile olan ilişkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolünün etkisinin analizi için AMOS 24.0 programı eşliğinde YEM (Yapısal Eşitlik Modeli) oluşturulmuştur. Analizde bootstrap sonuçları temel alınarak aracılık etkisi değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 522 katılımcıya ait demografik özelliklerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %87,2'sinin kadın, %12,8'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %27,3'ü 30 yaş altı ve %72,7'si 30-40 yaş arasındaki bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde orta-lise eğitime sahip bireyler toplam katılımcıların %17,2'sini, üniversite eğitime sahip bireyler %68,1'ini ve lisansüstü eğitime sahip bireyler ise %14,7'sini oluşturmaktadır. Katılımcıların %75,4'ü evli, %22,2'si bekar ve %2,4'ü boşanmış bireylerden oluşmaktadır. Yaşanılan yer bakımından değerlendirildiğinde katılımcıların %75,4 oranındaki büyük bir kısmının Eskişehir ilinde yaşadığı ve %24,6 sının diğer illerden katılım sağladığı görülmektedir. Katılımcıların %60,2'si aktif olarak çalışan bireylerden, %39,8'i ise çalışmayan bireylerden meydana gelmektedir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılanların Demografik Verilerinin Dağılımları

		Sıklık (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	67	12,8
	Kadın	455	87,2
Yaş	30 yaş altı	143	27,3
	31-40 yaş	379	72,7
Medeni Durum	Evli	394	75,4
	Bekar	116	22,2
	Boşanmış	12	2,4
Eğitim	Orta-Lise	90	17,2
	Üniversite	356	68,1
	Lisansüstü	76	14,7
Yaşanan Yer	Eskişehir	394	75,4
	Diğer	128	24,6
Çalışma Durumu	Çalışıyor	314	60,2
	Çalışmıyor	208	39,8
	Toplam	522	100,0

Demografik verilerin her birine göre ayrı ayrı ontolojik iyi oluş ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaşanılan yer ve çalışma durumu değişkenlerine göre ontolojik iyi oluşta anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Ancak yaş

değişkeninde istatistiksel anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p=0.015$). Tespit edilen bu farkın hangi boyutlar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikili kıyaslama yapılmıştır. Kıyaslama sonucunda; 30 yaş altındaki bireylerin pişmanlık düzeyinin (Ort. = 113,60) 30-40 yaş arasındaki bireylerin pişmanlık düzeyine (Ort. = 93,85) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2'de ontolojik iyi oluşun yaş değişkenine göre değerlendirilmesi sunulmuştur.

Tablo 2*Yaşa Göre Ontolojik İyi Oluş Ölçeği ve Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi*

	Yaş	n	S.Ort	X ²	p*
Hiçlik	30 yaş altı	143	95,63	,059	,971
	31-40 yaş	379	93,45		
Umut	30 yaş altı	143	100,25	1,719	,423
	31-40 yaş	379	93,99		
Pişmanlık	30 yaş altı	143	113,60	8,447	,015
	31-40 yaş	379	93,85		
Harekete Geçme	30 yaş altı	143	98,82	2,278	,320
	31-40 yaş	379	95,76		
	Cinsiyet	n	S.Ort		
	Erkek	67	63,41		
	Kadın	455	98,12		

*Kruskal Wallis H testi

Demografik verilerin her birine göre ayrı ayrı kaygı ölçeği değerlendirildiğinde; yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, yaşanılan yer, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı ancak cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. ($p=0.013$). Kadınların kaygı düzeyi (Ort. = 98,12) erkeklerin kaygı düzeyine (Ort. : 63,41) göre daha ileri düzeyde bulunmuştur. Tablo 3'te kaygı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi sunulmuştur.

Tablo 3*Cinsiyete Göre Kaygı Ölçeğinin Değerlendirilmesi*

	Cinsiyet	n	S.Ort	z	p*
Kaygı Ölçeği Genel	Erkek	67	63,41	-2,497	,013
	Kadın	455	98,12		

*Mann-Whitney U testi

Demografik verilerin her birine göre ayrı ayrı Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutları değerlendirildiğinde yaş, medeni durum, yaşanılan yer değişkenlerine göre farklılaşma bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel anlamlı fark tespit edilmiştir. ($p=0.038$). Erkeklerin bilişsel esnekliğin kontrol düzeylerinin (Ort. : 121,18) kadın

katılımcıların kontrol düzeyine (Ort. : 92,41) göre daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4' te bilişsel esneklik ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

	Cinsiyet	n	S.Ort	z	p*
Alternatifler	Erkek	67	99,62	-,365	,715
	Kadın	455	94,54		
Kontrol	Erkek	67	121,18	-2,071	,038
	Kadın	455	92,41		
Bilişsel Esneklik Genel	Erkek	67	108,74	-1,086	,278
	Kadın	455	93,64		

*Mann-Whitney U testi

Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutları eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel anlamlı fark tespit edilmiştir.(Alternatifler alt boyutunda $p=0.010$ ve bilişsel esneklik ölçeği genelinde $p=0.049$). Mann-Whitney U testi ile ikili kıyaslamalar yapılmıştır. Sonuçlara göre; lisansüstü mezunların alternatifler boyut puanı (Ort. : 103,61) ve bilişsel esneklik genel puanı (Ort. : 107,36) orta-lise mezunlarının sırayla alternatifler (Ort. : 69,65) ve bilişsel esneklik genel puanına (Ort. : 75,32) göre ileri düzeyde bulunmuştur. Tablo 5'te bilişsel esneklik ve altboyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi sunulmuştur.

Tablo 5

Eğitim Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

	Eğitim	n	S.Ort	X ²	p*
Alternatifler	Orta-Lise	90	69,65	9,170	,010
	Üniversite	356	99,16		
	Lisansüstü	76	103,61		
Kontrol	Orta-Lise	90	87,58	3,376	,185
	Üniversite	356	92,52		
	Lisansüstü	76	113,18		
Bilişsel Esneklik Genel	Orta-Lise	90	75,32	6,012	,049
	Üniversite	356	96,93		
	Lisansüstü	76	107,36		

*Kruskal Wallis H testi

Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutları çalışma durumu değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel anlamlı fark tespit edilmiştir. Çalışma durumu değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde; alternatifler alt boyutunda ($p=0.039$), kontrol boyutunda ($p=0.042$) ve bilişsel esneklik ölçeği genelinde ($p=0.014$) istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p<0.05$). Sonuçlara göre; çalışan katılımcıların, çalışmayan katılımcılara göre bilişsel

esneklik ve alt boyutlarında daha ileri seviyede oldukları belirlenmiştir. Tablo 6'da bilişsel esneklik ve alt boyutlarının çalışma durumu değişkenine göre değerlendirilmesi sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışma Durumuna Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

	Çalışma D.	n	S.Ort	Z	p*
Alternatifler	Çalışıyor	314	100,69	-2,067	,039
	Çalışmıyor	208	84,01		
Kontrol	Çalışıyor	314	100,59	-2,037	,042
	Çalışmıyor	208	84,16		
Bilişsel Esneklik Genel	Çalışıyor	314	101,94	-2,451	,014
	Çalışmıyor	208	82,15		

*Mann-Whitney U testi

Ontolojik iyi oluş, kaygı ve bilişsel esneklik ölçekleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 7' de sunulmuştur. Ontolojik iyi oluş ve alt boyutları ile kaygı düzeyi arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; hiçlik boyutu ($r=,679$ $p=,000$) ve pişmanlık boyutu ($r=,543$ $p=,000$) ile kaygı düzeyi arasında orta düzeyde **pozitif** yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Umut boyutu ($r=-,537$ $p=,000$) ve harekete geçme ($r=-,451$ $p=,000$) ile kaygı düzeyi arasında ise orta düzeyde **negatif** yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre hiçlik ve pişmanlık düzeyi arttıkça kaygı düzeyi artacak, umut ve harekete geçme düzeyi arttıkça ise kaygı düzeyi azalacaktır.

Bilişsel esneklik ile kaygı düzeyi arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; alternatifler alt boyutu ($r=-,345$ $p=,000$) , kontrol boyutu ($r=-,666$ $p=,000$) ve bilişsel esneklik ($r=-,564$ $p=,000$) ile kaygı arasında orta düzeyde **negatif** yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre bilişsel esneklik ve alt boyutları arttığında, kaygı düzeyi azalacaktır.

Ontolojik iyi oluş ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; umut boyutu ($r=,445$ $p=,000$) ve harekete geçme boyutu ($r=,343$ $p=,000$) ile bilişsel esneklik arasında orta düzeyde **pozitif** yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Hiçlik boyutu ($r=-,454$ $p=,000$) ve pişmanlık boyutu ($r=-,294$ $p=,000$) ile bilişsel esneklik düzeyi arasında ise orta düzeyde **negatif** yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Buna göre hiçlik ve pişmanlık düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyi azalacak, umut ve harekete geçme düzeyi arttıkça ise bilişsel esneklik düzeyi artacaktır.

Tablo 7*Ontolojik İyi Oluş, Kaygı ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*

	Hiçlik	Umut	Pişmanlık	Harekete Geçme	Kaygı Ölçeği Genel	Alternatifler	Kontrol	Bilişsel Esneklik Genel
Hiçlik	1,000	-,556**	,518**	-,483**	,679**	-,291**	-,521**	-,454**
	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Umut	-,556**	1,000	-,186**	,798**	-,537**	,366**	,411**	,445**
	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Pişmanlık	,518**	-,186**	1,000	-,100*	,543**	-,136**	-,403**	-,294**
	,000	,000	.	,022	,000	,002	,000	,000
Harekete Geçme	-,483**	,798**	-,100*	1,000	-,451**	,308**	,274**	,343**
	,000	,000	,022	.	,000	,000	,000	,000
Kaygı Ölçeği Genel	,679**	-,537**	,543**	-,451**	1,000	-,345**	-,666**	-,564**
	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
Alternatifler	-,291**	,366**	-,136**	,308**	-,345**	1,000	,476**	,890**
	,000	,000	,002	,000	,000	.	,000	,000
Kontrol	-,521**	,411**	-,403**	,274**	-,666**	,476**	1,000	,809**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
Bilişsel Esneklik Genel	-,454**	,445**	-,294**	,343**	-,564**	,890**	,809**	1,000
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.

Kaygı ve ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü değerlendirildiğinde, aracılık rolünün değerlendirilmesinde kullanılan yapısal eşitlik modeline ait Ki Kare Olabilirlik Oranı/Serbestlik Derecesi 3,264, Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması (RMSEA) 0,660, Kök Artık Kareler Ortalaması (RMR) 0,278, Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi (NFI) 0,998, Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI) 0,998 değerleri ile olması gereken düzeyde bulunmuş ve model uyumunun iyi olduğu tespit edilmiştir. Kaygı düzeyinin ontolojik iyi oluş ile ilişkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü bootstrap sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur. Sonuçlara göre; Kaygı ile ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 8*Kaygı Düzeyinin, Ontolojik İyi Oluş ile Olan İlişkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü (Yapısal Eşitlik Modellemesi İle Aracılık Etkisi)*

Aracı Etki	Standartlaştırılmış Endirekt Etki (β)	Bootstrap (LowerBound/UpperBounds) %95 GA	p
Kaygı \rightarrow Bilişsel Esneklik \rightarrow İyi Oluş	,742	,046/,180	0,012

($\beta=,742$, %95 GA [,046/,180]). Bilişsel esnekliğin aracılık etkisi sayesinde kaygı düzeyinin ontolojik iyi oluş üzerindeki etkisi azalmıştır. Kaygıdaki bir birimlik değişim tek başına iken ontolojik iyi oluşu %85 oranında etkilerken, bilişsel esnekliğin aracılık etkisinde kaygı düzeyine

gerçekleşecek olan bir birimlik değişim ontolojik iyi oluş üzerinde % 74 oranında etki yaratmıştır. Böylece bilişsel esnekliğin aracılık etkisi ile kaygının ontolojik iyi oluş üzerindeki negatif yönlü etkisinin azaldığı tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu çalışma genç yetişkinlerde kaygı düzeyleri ile ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda kaygı, ontolojik iyi oluş ve bilişsel esnekliğin demografik değişkenlerle olan ilişkisini tespit etmeyi hedeflemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda ontolojik iyi oluşun yaş değişkenine göre farklılaştığı ve 30 yaş altındaki katılımcıların pişmanlık düzeylerinin 30-40 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak diğer demografik değişkenler arasında bir farklılık tespit edilmemiştir. Yaman-Karahan'ın (2016) gerçekleştirdiği, yaşamdaki amaçların, ölüm korkusunun, bireyin duygusal iyi oluşunun ve duyarlı sevginin ontolojik iyi oluş üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak hem cinsiyet özellikleri ile ontolojik iyi oluşları arasında anlamlı fark bulunamadığı tespit edilmiştir. Koydemir ve Sun-Selişik (2015), kampus hayatında esenlik konulu üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında cinsiyet ve ontolojik iyi oluş arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Saltık (2021) çalışmasında bu çalışmanın bulgularına uyumlu şekilde cinsiyet ile ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide istatistiksel anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Küçüker 2016 yılındaki çalışmasında erkekler katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla ontolojik iyi oluşlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saltık 2021 yılında gerçekleştirdiği iletişim becerileri, öz-şefkat ve bilişsel esnekliğin çiftlerdeki ontolojik iyi oluş üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında, yaş değişkeni ve yaşam tatmini arsında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Çalışma sırası ile 21-30 yaş, 26-30 yaş ve 31-40 yaş skalasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Bu çalışmada kaygının; yaş, medeni durum, eğitim düzeyin, yaşanılan yer ve çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık oluşturmadığı gösterilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise farklılık tespit edilmiş, kadınların kaygı düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Tektaş'ın (2014) üniversite eğitim düzeyinde bireylerin kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında, bu çalışmayı destekleyen şekilde kadın cinsiyetinin kaygı düzeylerinin erkek cinsiyetine göre anlamlı olarak farklı ve fazla olduğunu tespit etmiştir. Fakat Tektaş elde ettiği sonuca araştırmasına katılan kadın katılımcı sayısının erkek katılımcılara göre daha az olmasının yanlı sonuç vermiş olabileceğini eklemiştir. Yine aynı çalışmada üniversite mezunu olan bireyler ile mezun olmayan bireyler arasında, yani eğitim düzeylerinde ve kaygı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç çalışmamızı desteklemektedir. Kaya ve Varol'un (1999)

gerçekleştirdikleri çalışmada, genç bireylerin kaygı seviyelerine bakılmış ve sürekli kaygı düzeyleri ile medeni durum arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür. Aktepe (2022) araştırmasında, kadın katılımcıların yaygın kaygı seviyelerinin erkek katılımcılardan yüksek olduğunu belirlemiş ve kaygı düzeyinde cinsiyet değişkenine bağlı farklılığı ortaya koymuştur. Yine aynı çalışma, medeni durum değişkenine göregerçekleştirdiği değerlendirmede bekar katılımcıların kaygı puanı ortalamalarının, evli katılımcılara göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada bilişsel esnekliğin; yaş, medeni durum, yaşanan yer değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde; kontrol alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Erkek katılımcıların kontrol düzeylerinin kadın katılımcılara göre daha fazla olduğunu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre alternatifler alt boyutunda ve bilişsel esneklik ölçeği genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; lisansüstü düzeyde eğitim almış bireylerin alternatifler boyut puanı ve bilişsel esneklik genel puanı orta-lise düzeyinde eğitim almış bireylere kıyasla göre ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma durumu değişkenine göre alternatifler alt boyutunda, kontrol boyutunda ve bilişsel esneklik ölçeği genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sonuçlara göre; çalışma hayatında aktif olarak bulunan bireylerin, çalışmayan bireylere göre bilişsel esneklik ve alt boyutlarında daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. 2016 yılında Küçüker gerçekleştirdiği çalışmasında, erkek katılımcıların bilişsel esneklik seviyelerinin kadinkatılımcıların bilişsel esneklik seviyelerinden düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan farklı olarak Bankoğlu (2022) bilişsel esnekliğin erkek ve kadın cinsiyeti arasında herhangi bir farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymuştur. Demirci ve Güneri (2020) araştırmalarında bilişsel esnekliğe dahil olmak ile bireylerin yaş değişkeni arasında olarak anlamlı fark tespit edememişlerdir.

Bu çalışmanın sonucunda çalışmanın ana amacı olan kaygı düzeyleri ile ontolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü tespit edilmiştir. Yu vd. tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen araştırmada bireylerin kaygı seviyeleri ile psikolojik iyi oluş seviyeleri arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünü 477 Çinli genç yetişkinin katılımlarıyla elde edilen verileri analiz ederek incelemişlerdir. Gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına göre; bireylerin kaygı seviyelerinin yüksek olmasının alternatifler üretme ve kontrol alt boyutlarını olumsuz yönde etkileyeceği ve buna bağlı olarak bilişsel esneklik düzeyleri üzerinde negatif etki oluşturacağını belirtmişlerdir. Bell vd. tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen araştırmada, İngiltere’de yaşayan genç bireylerin sosyal kaygı seviyeleri ile ontolojik iyi oluş seviyeleri arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünü incelemişlerdir. Analizler sonucunda genç yetişkinlerin sosyal kaygı seviyelerinde özellikle; geleceğe yönelim, sosyal medya kullanımı, eğitim, ekonomik sıkıntılar ve

kendine zarar vermenin normalleşmesi gibi sebeplerden dolayı kaygı seviyelerinin fazla olduğu ve psikolojik iyi olma seviyelerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kaygı seviyesindeki yükselişin bilişsel esneklik düzeyini düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Mallett vd. tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen araştırmada COVID-19 salgını nedeniyle maruz kalınan kısıtlamaların bireylerin kaygı seviyelerini yükselttiği bilişsel esneklik seviyelerinde düşüş oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmada kaygı seviyeleri ile ontolojik iyi oluş arasında bilişsel esneklik seviyesinin düzenleyici etkisini saptamışlardır. Bilhassa COVID-19'a maruz kalma ve kendini yalnız, çaresiz hissetme gibi bağlamsal faktörler; hastalık karşısında hissedilen savunmasızlık, çaresizlik ve belirsizliğe karşı tahammül düzeyinde azalma gibi psikolojik faktörler ile bilişsel esnekliğin bu süreç boyunca azalması gibi faktörler insanların yaşamlarında etkili unsurlar olmuşlardır. Gerçekleştirdikleri araştırmada 18 yaşın üstündeki 603 genç yetişkinin katılımı ile veriler toplanmıştır. Hiyerarşik regresyon modeli ile sonuç olarak; bağlamsal faktörlerin kaygıyı ve ontolojik iyi oluşu yordadığı ve bilişsel esneklik seviyesinin bu etkileşimde aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuşlardır. Valente ve Pertegas (2018) ise gerçekleştirdikleri çalışmada ontolojik iyi oluş seviyesi ve kaygı düzeyleri ile bilişsel esneklik seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve İtalya'da 15.428 kişinin katılımı ile geniş çaplı bir anket çalışması ile veri toplamışlardır. Elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizi yolu ile analiz edilmiştir. Katılımcıların bilişsel esneklik seviyeleri ile ontolojik iyi oluşları ve kaygı seviyeleri arasında negatif ilişki ortaya koymuşlardır. Tüm bu bulgular bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar genel anlamda değerlendirildiğinde artan kaygı seviyelerinin bilişsel esnekliği daha yüksek bireylerde, bilişsel esnekliği daha düşük olan bireylere göre yaşam tatminini yani ontolojik iyi oluşu daha fazla seviyede düşürdüğü yönündedir. Ayrıca kadın cinsiyetinin artan kaygı seviyelerinden daha fazla etkilendiği, bilişsel esnekliğin ise kaygı ve ontolojik iyi oluşa göre pek çok farklı demografik değişkenden etkilendiği ortaya koyulmuştur. Bu bulgular ışığında bilişsel esneklik düzeyinin kaygının ontolojik iyi oluş üzerindeki düşme etkisini aracılık rolü ile azalttığı sonucundan yola çıkarak, bireylerdeki bilişsel esnekliğin çocukluktan itibaren nasıl geliştirilebileceğine dair yapılacak araştırmalar, yaşam tatminini yükseltmek için oldukça önemli ve değerli çalışmalar olabilirler. Özellikle durumluk kaygıya sebep olan yaşantıları (hastalık, kaza, doğal afet vb.) kontrol altında tutmak, engellemek zor ve bazen imkânsız olduğundan, bilişsel esneklik düzeyini yükseltmeye yönelik bilimsel araştırmalar, kaygının insanların yaşamdan aldıkları hazzı azaltmaya yönelik olumsuz etkisini en aza indirmek açısından değerli olabilir.

Yine bu çalışmada herhangi bir özel yaşantı ya da durum karşısında gelişen kaygı ile ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü değil, bireyde durumlardan bağımsız olarak varlığını sürdüren sürekli kaygı ile ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü incelenmiştir. Benzer bir araştırmanın belirli bir yaşantı ya da durumdaki (örneğin ölümcül bir hastalıkla mücadele eden bireylerin durumluk kaygısı, sınava hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygısı vb.) kaygı düzeyi ile ontolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü üzerine gerçekleştirilmesinin literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, sosyal medya aracılığı yoluyla insanlara ulaştırılan ölçekler yolu ile veri toplamak suretiyle gerçekleştirildiğinden, aynı konuda bir başka çalışma sosyal medya kullanmayan bireylerden oluşan evren ile gerçekleştirilirse, bu çalışmanın eksik yanı olduğu düşünülen sosyal medya kullanan genç yetişkinler ile kullanmayanlar arasında bir fark olup olmadığı hususunda önemli bir katkı sağlayabilir. Buradan doğacak sonuçların daha sonraki araştırmalara öncü bir zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Yine bu çalışma ile aynı konuya sahip araştırmalar demografik özellikler, özellikle de cinsiyet bazında inceleme yapılarak bilimsel bilgi birikimine katkı sağlanabilir. Çünkü bu çalışmada kadın katılımcıların sayısının erkek katılımcılara göre oldukça fazla olması da araştırmanın eksik yönü olarak görülmektedir. Kadın katılımcı ve erkek katılımcı sayısının eşit olduğu başka bir çalışma yanlı sonuç verme olasılığını azaltabilir.

Kaynakça

- Aktepe, İ. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaygın Anksiyetenin Sağlık Anksiyetesi, Bilişsel Esneklik ve Covid19 Korkusu Bağlamında Yordanması.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford Press.
- Bell, J., Reid, M. ve Dyson, J. (2019). There's just huge anxiety: ontological security, moral panic, and the decline in young people's mental health and well-being in the UK. *Qualitative Research in Medicine and Healthcare*, 3(2), 87-97.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 453-464.
- Demirci, O. O. ve Güneri, E. (2020). Bilişsel Esnekliğin Bilişsel Duygu Düzenleme Üzerindeki Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684
- Dennis, J. P. ve VanderWal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.

- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Karataşoğlu, Y. (2019). *Ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrol ve depresyon ilişkisinde ontolojik iyi oluşun aracı rolü* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk- sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63
- Keyes, C. L., Dhingra, S. S. ve Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2366-2371
- Koydemir, S. ve Sun-Selişik, Z. E. (2016). Well-being on campus: Testing the effectiveness of an online strengths-based intervention for first-year college students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(4), 434-446.
- Kraus, S. ve Sears, S. (2009). Measuring the immeasurables: Development and initial validation of the Self-Other Four Immeasurables (SOFI) Scale based on Buddhist teachings on loving-kindness, compassion, joy, and equanimity. *Social Indicators Research*, 92(1), 169-181
- Küçükler, D. (2016). *Affetme, affetme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Master's thesis). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lang, P. J., Davis, M. ve Öhman, A. (2000). Fear and anxiety: Animal models and human cognitive psychophysiology. *Journal of Affective Disorders*, 61(3), 137-159.
- Leal, P. C., Goes, T. C., da Silva, L. C. F. & Teixeira-Silva, F. (2017). Trait vs. state anxiety in different threatening situations. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 39, 147-157.
- Mallett, R., Coyle, C., Kuang, Y. & Gillanders, D. T. (2021). Behind the masks: A cross-sectional study on intolerance of uncertainty, perceived vulnerability to disease and psychological flexibility in relation to state anxiety and well-being during the COVID-19 pandemic. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 22, 52-62.
- Maina, G., Mauri, M. ve Rossi, A. (2016). Anxiety and depression
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı.
- Öner, N. Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). *Handbook of state-trait anxiety*. İstanbul: Bogazici University Publication.
- Özdal, F. ve Neriman, A. R. A. L. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255-267.
- Saltık, D. (2021). *Öz-şefkat, bilişsel esneklik ve iletişim becerilerinin çiftlerin ontolojik iyi oluşu üzerine yordayıcı etkisinin incelenmesi* (Master's Thesis, İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 143-162.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Seattle Pacific University

- Şimşek, Ö. F. (2008). Happiness revisited: Ontological well-being as a theory-based construct of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 505-522.
- Şimşek, Ö. F. ve Kocayörük, E. (2013). Affective reaction to one's whole life: Preliminary development and validation of the ontological well-being scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 309-343.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 243-253.
- Valente, R. ve Pertegas, S. V. (2018). Ontological insecurity and subjective feelings of unsafety: Analysing socially constructed fears in Italy. *Social Science Research*, 71, 160-170.
- Yaman-Karahan, B. (2016). *Yaşamdaki amaç, duygusal iyi oluş, kişisel ölüm korkusu ve duyarlı sevginin ontolojik iyi oluş üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul, İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yıldız, E., Yeniçeri, E. N. ve Öngel, K. (2019). Application of state-trait anxiety scale (STAI-TX) in randomly selected individuals and results. *Smyrna Tıp Dergisi*, 1, 19-24.
- Yu, Y., Yu, Y. ve Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, health & medicine*, 25(1), 25-36.



Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Oluşturan Bilişsel Bileşenlere İlişkin Farkındalıkları¹

(Elementary School Classroom Teachers' Awareness of Cognitive Components of Reading)

Seçkin Gök², Kasım Yıldırım³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

28/09/2023

Kabul edildi/Accepted:

20/12/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki devlet okulunun 3.sınıf öğretmenleri ($n=14$) oluşturmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizinde "Nvivo for Windows" yazılımı kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin nitelikli ve yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Başka bir söylemle öğretmenler, okuduğunu anlamının temel bileşen becerileri olan dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerilerine ve bunları etkileyen bilişsel unsurlara ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencide kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik birçok çalışma yaptıklarını vurgulamıştır. Ancak bu çalışmaların daha çok kelime dağarcığına odaklandığı anlaşılmıştır. Ek olarak öğretmenler sınıf içi etkinlikler yoluyla dinlediğini anlama becerisi çalışmalarını yapsa da dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel becerilere yönelik yeterli çalışma yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Yine öğretmenler, okuma becerisi noktasında sınırlı sayıda hizmet içi eğitim aldıklarını ve bu eğitimlerin nitelikli olmadığını belirtmiştir. Tüm bunların yanında öğretmenlerin okuma becerisi tanımlarında "anlama" ve "çözümleme" kavramlarını sıklıkla vurguladıkları da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okuma; bilişsel beceriler; öğretmen bilgisi; Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Gök, S., & Yıldırım, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin farkındalıkları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 441-493. doi:10.48174/buaad.1367976

Summary

It is very important to acquire reading skills in a qualified way. Because reading skill, which is one of the areas of language learning, is one of the basic skills that shape an individual's life. Considering that the ultimate purpose of reading is to establish meaning, elementary classroom teachers, especially in primary school years, need to plan an educational process that will enable students to become good readers. Elementary school classroom teachers form the basis of this process in teaching reading skills. For this reason, elementary school classroom teachers must have sufficient and up-to-date content knowledge.

Reading skill involves complex and cognitive processes. In recent studies, structures related to the cognitive skills that constitute reading skills have been revealed. Through their awareness of the cognitive skills that constitute reading, teachers can identify the cognitive skills in which their students are inadequate and prepare studies on these skills. Elementary classroom teachers should be able to provide quality reading education; It can be said that it is closely

¹Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

²Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doktora Öğrencisi, seckin4501@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6095-9828

³Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Prof. Dr., kasimyildirim@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1406-709X

related to their ability to follow innovations and studies in the field, as well as to acquire content knowledge and transfer this knowledge to the teaching environment. The professional knowledge that teachers have is losing its currency, validity and applicability as a natural result of constant change. In this context, classroom teachers' awareness of issues such as reading skills, the components that affect reading skills, and how these components will be taught and evaluated are very important.

In light of all this, the aim of this study is to reveal the opinions and experiences of elementary school classroom teachers regarding the cognitive components of reading. For this reason, the case study design, one of the qualitative research approaches, was used in the study. In the study, data were collected through semi-structured focus group interviews. The sample of the research consisted of 3rd grade teachers ($n = 14$) from two public schools in Nazilli district of Aydın province. The data obtained from the participants were analyzed using the content analysis method. "Nvivo for Windows" software was used to analyze the data. When the results obtained from this study were evaluated in general, it was seen that the majority of the participants did not have qualified and sufficient knowledge about the cognitive components that constitute the reading skill. In other words, the teachers did not have sufficient knowledge about listening comprehension and word recognition skills, which are the basic component skills of reading comprehension, and the cognitive elements that affect them. In this context, the teachers emphasized that they carried out many activities to develop students' word reading skills. However, it was understood that these activities focused more on vocabulary. In addition, although the teachers worked on listening comprehension skills through classroom inside activities, it was revealed that they do not do enough work on cognitive skills that affect listening comprehension. The teachers also stated that they received limited in-service training on reading skills and that this training was not qualified. In addition to all these, it was also observed that teachers frequently emphasized the concepts of "comprehension" and "decoding" in their definitions of reading skills.

Keywords: reading; cognitive skills; teacher knowledge; Simple View of Reading (SVR).

Giriş

Okuma becerisinin nitelikli bir şekilde kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü dilin öğrenme alanlarından biri olan okuma becerisi, bireyin yaşamı boyunca bilgiye ulaşmasının en önemli yollarından biridir. Dolayısı ile okuma becerisi bireyin tüm alanlardaki akademik başarısının şekillenmesine etki edebilmektedir (Delican ve Adıyaman, 2021). Okumanın nihai amacının anlam kurma olduğundan hareketle özellikle ilkokul yıllarında sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin iyi birer okuyucu olmalarını sağlayacak bir eğitim süreci planlamaları gerekmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri okuma ve anlama çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Girgin ve Şahin, 2020; Güner vd., 2023). Bu nedenle okuma becerisinin nitelikli bir şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin yeterli alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri odağında birçok çalışma yürütülmüştür. Çelik ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yeterlilik alanlarından biri olan mesleki bilgi alanı altında konumlandırılan, alan bilgisi alt yeterliliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güner ve diğerleri (2023) sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlilik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir karma yöntem çalışması yürütmüş ve bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin kendilerini Türkçe öğretimi konusunda yeterli gördüğü ifade edilmiştir. Başka bir açıdan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi öz yeterlilik algılarının (Delican ve Adıyaman, 2021; Girgin ve Şahin, 2020) ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlilik

inançlarının (Babaoğlan ve Korkut, 2010; Öztürk ve Ertem, 2017) yapılan birçok çalışmada yeterli veya çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin kendilerini mesleki bilgi yeterliliği boyutunda yüksek düzeyde ve mesleki beceri, tutum ve değerler boyutlarında çok yüksek düzeyde yeterli grdđđ belirlenmiştir (Göçmen, 2014; Yenen ve Kılınç, 2018). Ayrıca sınıf ğretmenlerinin, ğretim programları, konu alanı, alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler ve öğretilecek konunun teknolojik araçlarla bütünleştirilmesi gibi birçok unsuru içinde barındıran teknolojik pedagojik alan bilgisi (TED, 2009) düzeyinin oldukça yüksek olduğunu tespit eden çalışmalara da rastlanmıştır (am, 2017; Kum, 2022; Usta, 2021). Ancak ğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını takip etmektedir. Öğretmenlerin %14' ise son bir yılda mesleki gelişim amacıyla herhangi bir kitap okumamış; %47'si ise sadece 1-2 kitap okumuştur (TED, 2009). Acar'ın (2010) yaptığı çalışmada sınıf ğretmenlerinin Türkçe ğretimi yeterliği düzeylerinin kısmen ve oldukça düzeyleri arasında dağıldığı görülmektedir. Ek olarak Yıldırım ve diğerleri (2013), yaptıkları çalışmada sınıf ğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik bilgilerinin pedagojik alan bilgisi kapsamında yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Türkçe özelinde yapılan önemli bir çalışmada ilkokuldan mezun olan ğrencilerin Türkçe dersi yeterlilikleri Türkçe ğretmenleri tarafından değerlendirilmiş; öğrencilerin %71'inin dinlediği metnin ana fikrini ve konusunu belirleme becerisinin, %49'unun akıcı okuma becerisinin ve %56'sının dinledikleri veya izledikleri içeriğe yönelik sorulara cevap verme becerisinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ğretmenlerin öğrencilerin st düzey becerilerini geliştirecek ve okunan metinden daha fazla fayda sağlamalarına yol açacak sorular sormada eksiklikleri olduğu görülmüştür (Akyol vd., 2013). Başka bir açıdan sınıf ğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada sınıf ğretmenlerinin %43,7'si kısmen; %20,3' ise çok derecesinde ses ve şekil bilgisi konusuna ilişkin eğitim ihtiyacı belirtmiştir. Yine aynı çalışmada sınıf ğretmenlerinin %61,3' ilk okuma yazma ğretimi bilgisi konusunda ihtiyaç belirtmiştir (EARGED, 2008). Sınıf ğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını analiz etmeyi amaçlayan başka bir çalışmada da sınıf ğretmenlerinin %82,6'sı Türkçe ğretimi noktasında hizmet içi eğitime katılmak isterim ve katılabiliyorum cevabını; %67.9'u ise ilk okuma yazma ğretimi noktasında katılabiliyorum ve katılmak isterim cevabını vermiştir (Serin ve Korkmaz, 2014). Sınıf ğretmenlerinin Türkçe alanına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyacına odaklanan bir çalışmada da sınıf ğretmenlerinin %53'ünün Türkçe ğretimine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir (Karadağ, 2015).

Ulusal ve uluslararası nitelikteki sınavlar da sınıf öğretmenlerin okuma becerisinin kazandırılması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin yeterlilik eksikliğinin öğrenciler üzerindeki olumsuz yansımalarını destekler niteliktedir. Bu bağlamda ulusal düzeyde ğrenci

öğrenme başarısını izlemek amacıyla yürütülen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında Türkçe alanında değerlendirmeye katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin %6,7'si temel altı; %21,2'si temel ve %39,5'i orta düzeyde yeterliğine sahip olduğu belirlenmiştir (ABİDE, 2018). Uluslararası sınavlarda da Türk öğrencilerin başarısı yeterli düzeyde değildir. Örneğin, Türkiye ilk kez katıldığı 2003 yılından bu yana Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (Programme for International Student Assessment [PISA]) okuma ve anlama alanında hep OECD ortalamasının altında kalmıştır (PISA, 2019). Ek olarak öğrencilerin dördüncü sınıftaki okuma başarılarıyla ilişkili ev, toplum, okul ve öğrenci faktörlerini inceleyen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]), Türkiye, 57 ülke arasında ancak kendine 39. sırada yer bulmuştur (PIRLS, 2021). Ayrıca 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin temel becerileri (okuryazarlık, matematik ve teknoloji kullanma) ne ölçüde geliştirdiğini inceleyen Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]), araştırmalarının 2016 uygulaması sonucunda Türkiye okuduğunu anlama becerisinde 33 ülke arasında sondan ikinci sırada yer almıştır (Güneş ve Uygun, 2016). Buradan hareketle okuma becerisi noktasında sorunların devam ettiği düşünülebilir. Okuma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde en önemli sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. İfade edildiği gibi sınıf öğretmenlerinin bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri için gerekli bilgiye sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda okuma becerisi, okuma becerisini etkileyen bileşenler, bu bileşenlerin nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği gibi konularda sınıf öğretmenlerinin farkındalıkları oldukça önemlidir.

Okuma becerisi karmaşık, zihinsel bir beceridir ve tüm disiplinlerdeki öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okumaya ilişkin model ve teorilerin farkında olmaları önemlidir. Çünkü bu modeller (Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986), Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etki Modeli (Direct and Indirect Effects Model of Reading [DIER]) (Kim, 2017; Kim, 2020a; Kim, 2020b), Okuma Halatı Modeli (The Rope Model) (Scarborough, 2001; Okumaya İlişkin Bileşen Modeli (The Component Model of Reading) (Joshi ve Aaron, 2000), Okumaya İlişkin Aktif Görüş (Active View of Reading) (Duke ve Cartwright, 2021), Tam Okuma Modeli (Complete View of Reading [CRV'i]) (Francis vd., 2018), Genişletilmiş Tam Okuma Modeli (Extended Complete View of Reading [ECVR]) (Snow, 2018) okuduğunu anlamaya katkıda bulunan bilişsel becerilere yönelik ayrıntılı açıklamalar sağlamaktadır (Yıldırım vd., 2023). Bu modellerin başında Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986) gelmektedir. SVR'ye göre okuduğunu anlama, dinlediğini anlama (dilsel anlama) ve kelime tanıma becerilerinin bir ürünüdür (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama, kendi alt

becerileriyle (sesbilgisel farkındalık, şekil-biçimsel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, ortografik farkındalık, anlamayı izleme, zihin kuramı/çıkarım yapma, çalışma belleği, dikkat, kelime hazinesi, dil bilgisi vb.) desteklenmektedir (Kim, 2020). SVR, araştırmacılara olduğu kadar öğretmenlere de başarılı bir okuduğunu anlama sürecini oluşturan bileşenlere ilişkin basit ve anlaşılır bir bakış sunmaktadır (Snow, 2018).

SVR teorisi, okuma becerisini kazanmakta olan çocukların okuduğunu anlama süreçlerini en iyi açıklayan yapı olarak ifade edilmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi bu teori okumayı [(okuduğunu anlamayı) (anlam kurma sürecini)] kelime tanıma ve dinlendiğini anlamamanın bir işlevi olarak tanımlanmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Bu teori birçok farklı dil ve yazı siteminde (İngilizce, Korece, Çince, Yunanca, Malay) test edilmiş ve elde edilen bilimsel sonuçlar bu teorinin ortaya koymuş olduğu ilişkiyel yapıların erken çocukluk dönemlerinden itibaren okuma becerisini açıklamada yeterli olduğunu ortaya koymuştur (Adlof, Catts ve Little, 2006; Catts, Adolf ve Weismer, 2006; Florit ve Cain, 2011; Foorman, Koon, Petscher, Mitchell ve Truckenmiller, 2015; Joshi, Tao, Aaron ve Quiroz, 2012; Kendeou, Papadopoulou ve Kotzapoulou, 2013; Kendeou, van den Broek, White ve Lynch, 2009; Kim, 2011, 2017; Lee ve Wheldall, 2009). Özellikle yapısal eşitlik modellerini (YEM) analiz yöntemi olarak benimseyen araştırmalar, kelime tanıma ve dinlendiğini anlama değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul çocuklarının okuduğunu anlama becerilerindeki varyansın büyük çoğunluğunu açıkladığını göstermiştir (Adlof vd., 2006; Foorman vd., 2015; Kim, 2015; Kim ve Wagner, 2015). Türkçe dili bağlamında bu teoriyi esas alan veya test eden bazı çalışmaların (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Durgunoğlu, 2006; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Yıldız vd., 2019) yapıldığı da görülmektedir (Gök ve Yıldırım, 2022). Bu önemli okuma modeli öğrencilerin okuma güçlüklerinin (disleksi, hiperleksi vb.) tespiti noktasında da hem araştırmacılara hem de öğretmenlere ışık tutmaktadır (Kargın vd., 2023; Kelso vd., 2022; McClurg, 2022; Wagner vd., 2021). Ayrıca bu model, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin iyi okuyucu olabilmesi için gereken bilişsel beceriler noktasındaki eksikliklerini tespit edip bu eksikliklere odaklanmalarını ve bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla nitelikli çalışmalar hazırlamasına katkı sunabilir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir okuma eğitimi verebilmesi; alandaki yenilikleri ve çalışmaları takip etmelerinin yanı sıra alana özgü bilgileri edinmeleri ve bu bilgileri öğretim ortamına aktarma becerileri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgiler sürekli değişimin doğal bir sonucu olarak güncelliğini, geçerliğini ve uygulanabilirliğini yitirmektedir (Serin ve Korkmaz, 2014).

Sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine özgü yeterliliğine ve bu alandaki ihtiyaçlarına odaklanan birçok çalışma yapılmış olsa da spesifik olarak okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel

bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin öğretmen bilgisine ve deneyimine yönelik önemli bir çerçeve ortaya koyacağı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim noktasında yol gösterici olacağı ve nihayetinde öğretmen yetiştirme politikalarının tekrar gözden geçirilmesine ve güncellenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenler okuma becerisini nasıl tanımlıyorlar?
2. Öğretmenler okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik neler söylüyorlar?
3. Öğretmenler sınıf ortamında okumayı oluşturan bilişsel bileşenlerin öğretimine yönelik neler yapıyorlar?
4. Öğretmenler okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlerin öğretimi konusunda nelere ihtiyaç duyuyorlar?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Durum çalışması, gerçek yaşamın güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durum ya da çoklu durumlara ilişkin derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirmeye odaklanmaktadır (Creswell, 2021; Yin, 2009). Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi, küçük bir grup katılımcı ile belirli bir konu üzerinde yapılan görüşmedir (Patton, 2018). Odak grup görüşmesinin, katılımcılar arası etkileşimin veri kalitesini arttırması ve veri toplama maliyetinin düşük olması gibi avantajlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2021; Patton, 2018). Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve ulaşılan temalar araştırmanın amacına uygun bir şekilde sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki devlet okulunun 3.sınıf öğretmenleri ($n=14$) oluşturmuştur. Çalışma, araştırmacılardan birinin öğretmen olarak görev yaptığı ilçede gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile

belirlenmiştir. Uygun örnekleme, hızlı ve kolay bir örnekleme stratejisidir (Patton, 2018). Ayrıca üçüncü sınıf, öğrencilerin okuma becerisini kazanma aşamasından (Kelime tanıma becerisi kazanma) öğrenmek için okuma aşamasına geçiş noktası olarak kabul edilmektedir (Chall, 1967). Bu noktada öğretmenlerin okuduğunu anlamayı oluşturan bilişsel bileşenleri (Hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama) kazandırma, geliştirme ve değerlendirme konusunda yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Çünkü bu sınıf düzeyi her iki temel beceriyi kapsayan geçiş sınıfı olarak kabul edilebilir.

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılan katılımcıların 9'u (%64.2) kadın ve 5'i (%35.8) erkektir. Bu katılımcıların kıdemlerine bakıldığında 20-30 yıl arası kıdemi olan 7 (%50) kişi, 31 ve üzeri kıdemi olan 7 (%50) kişi olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde 1 (%7.1) kişinin yüksek lisans, 2 (%14.2) kişinin ön lisans ve 11 (%78.7) kişinin lisans mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların 14'ü (%100) 3.sınıf düzeyinde eğitim vermektedir. Yine katılımcıların 14'ü (%100) bugüne kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim vermiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu bölüm incelendiğinde 1 kişinin (%7.1) matematik bölümü mezunu olduğu diğer 13 kişinin (%92.9) ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form, sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel yapılarla ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Ayrıca görüşme formu iki bölüm şeklinde düzenlenmiştir. İlk bölümde hem katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular hem de ön yaşantılarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Ön yaşantılara ilişkin sorularla katılımcıların hem görüşmeye ısındırılması hem de çalışmanın odağına ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise çalışmanın içeriği ve süreçle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde Temel Eğitim alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formunda düzenlemeler (görüşme formunun ilk bölümünde yer alan soru sayısı sekizden dokuzaya yükselirken ikinci bölümde yer alan soru sayısı sekizden altıya düşürülmüştür.) yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun pilot uygulaması aynı ilin farklı bir ilçesinde yer alan bir devlet okulunda görev yapan 4 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Formun ilk bölümünde; (a) İsminiz nedir? (b) Cinsiyetiniz nedir? (c) Eğitim durumunuz nedir? (ç) Kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz? (d) Bugüne kadar hangi sınıfları okuttunuz? (e) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? (f) Öğretmenlik eğitiminizin niteliğinin öğretmenlik sürecine etkileri

konusunda neler söyleyebilirsiniz? (g) Mesleki gelişiminize (hizmet içi) yönelik aldığınız eğitimler nelerdir? (h) Okuma becerisi ile ilgili güncel gelişmeleri nasıl takip ediyorsunuz? soruları yer almıştır. Bu sorular katılımcıları hem görüşme sürecine ısındırmaya yönelik kullanılmış hem de bu sorular vasıtası ile katılımcıların demografik bilgileri ve sürece yönelik deneyimleri elde edilmiştir.

Formun ikinci bölümünde ise; (a) Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisini nasıl tanımlıyorsunuz? (b) Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar hakkında neler söyleyebilirsiniz? (c) Kelime tanıma becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? (ç) Dinlediğini anlama becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? (d) Okuma becerisinin kazandırılması sürecinde mesleki anlamda nelere ihtiyaç duyuyorsunuz? (e) Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? soruları yer almıştır. İkinci kısımda yer alan sorular vasıtası ile araştırmanın ana problemine odaklanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar dönemini kapsamaktadır. Araştırma sürecine başlamadan önce MEB'den gerekli resmi izinler alınmıştır. Bunun yanında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve gerçekleştirilecek araştırmanın etik olduğuna yönelik kurul kararı (2022/142 sayılı, 29.11.2022 tarihli karar) alınmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, birinci araştırmacı tarafından Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki farklı ilkokulda, bu okulların yöneticilerinin uygun buldukları sessiz bir ortamda (konferans salonları) ve yüz yüze şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen ilkokulların birinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 75 dakika sürerken diğer ilkokuldaki sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 126 dakika sürmüştür. Bu iki görüşmenin farklı sürelerde gerçekleşmesi her iki ilkokuldaki katılımcı sayısının farklı olması ($n1=8/n2=6$) ile açıklanabilir. Veri toplama süreci öncesinde görüşme protokolündeki metin tüm sınıf öğretmenlerine okunmuştur. Ardından gönüllü öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için randevu alınmıştır. Bu bağlamda her katılımcıdan imzalı bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Her iki ilkokuldaki yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri farklı tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Ek olarak katılımcıların kimlikleri gizli tutulup K1, K2... şeklinde kodlanarak çalışmada ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece görüşme kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın Güvenirliliği

Araştırmacıların kişisel yargıları araştırma sürecini kesinlikle yönlendirmemiştir. Görüşme formunda görüşmelere katılan öğretmenlerin daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular yer almıştır. Öğretmenlere kendi fikirlerini rahatça belirtebilecekleri bir görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin isimleri açık bir şekilde ifade edilmeyip şifrelenmiştir.

Katılımcılara oturum sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin araştırmacılar dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmayacağı konusunda katılımcılar, moderatör araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Ek olarak katılımcılarla çevrimiçi bir şekilde toplantı düzenlenmiş ve transkript edilen veriler katılımcılara sunulmuştur. Böylece katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen verilerin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında da şifrelenerek sunulacağı konusunda katılımcılar ikna edilmiştir. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri öncesinde her bir öğretmenden gönüllü olarak katıldıklarına dair bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçları desteklemek ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğretmen görüşme metinlerinden örnek alıntılara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada öğretmenler için kullanılan kısaltmalar sıra numaraları ile birlikte şöyle ifade edilmiştir: (K1): K: Katılımcı, 1: Birinci katılımcı gibi.

Veri Analizi

Bu çalışmada, katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerine ait ses kayıtları "Microsoft Word" programına aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacılar tarafından transkript edilen veriler okunmuş, notlar alınarak ön keşif yapılmış ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Her bir araştırmacının elde ettiği kodlar üzerindeki fikir ayrılıkları tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Ardından bu kodlardan hareketle temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerdeki temel tutarlılıkları ve anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel veri analizi yaklaşımıdır (Patton, 2018; Saldaña, 2019). Tüm bu süreç "Nvivo for Windows" nitel araştırma analiz yazılımı ile yürütülmüştür. Verilerin çözümle sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

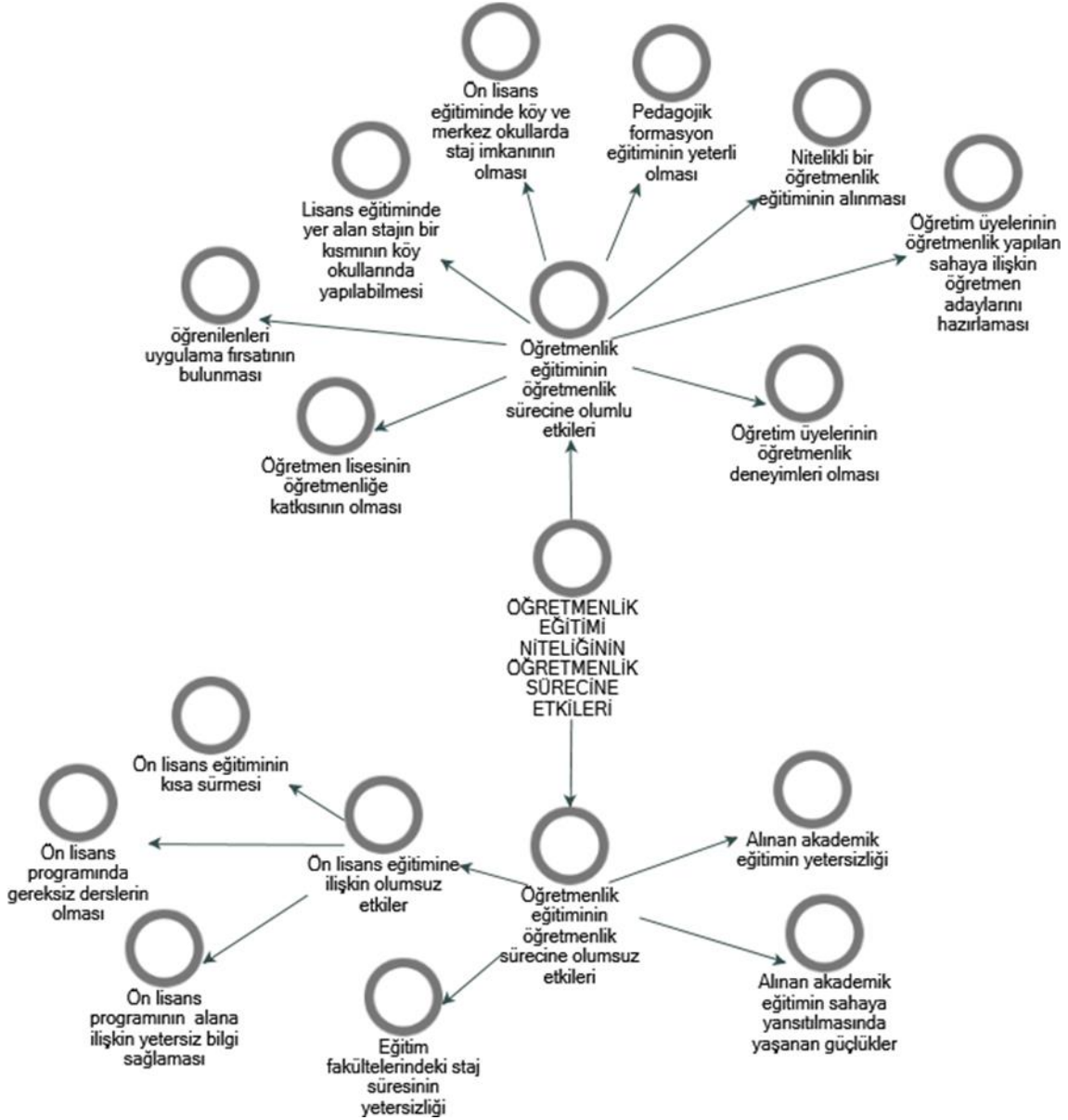
Bulgular

Araştırmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri üzerinde içerik analizi yapılmış olup bu analiz sonucunda 7 tema ve bu temalara ilişkin kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Ulaşılan temalar, (1) Öğretmenlik eğitimi niteliğinin öğretmenlik sürecine etkileri, (2) Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimler, (3) Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen deneyimleri, (4) Okuma becerisi, (5)

Kelime tanıma becerisi, (6) Dinlediğini anlama becerisi, (7) Okuma becerisinin kazandırılması sürecine yönelik ihtiyaçlar şeklindedir.

Şekil 1

Öğretmenlik Eğitimi Niteliğinin Öğretmenlik Sürecine Etkileri



Öğretmenlik eğitimi niteliğinin öğretmenlik sürecine etkileri teması incelendiğinde öğretmenlik eğitiminin öğretmenlik sürecine olumlu etkileri ve öğretmenlik eğitiminin öğretmenlik sürecine olumsuz etkileri kategorileri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik eğitiminin öğretmenlik sürecine olumlu etkileri kategorisi altında; öğretmenler, nitelikli bir öğretmenlik eğitimi aldıklarını, aldıkları pedagojik formasyon eğitiminin yeterli olduğunu, ön lisans eğitiminde köy ve merkez okullarda staj yapma imkanlarının olduğunu, öğretmen liselerinin öğretmenlik mesleğine katkısı olduğunu, öğretim üyelerinin öğretmenlik yapılacak sahaya ilişkin öğretmen adaylarını hazırladığını, öğretim üyelerinin

öğretmenlik deneyimi olduğunu, öğrenilenleri uygulama fırsatı bulduklarını ve lisans eğitiminde yer alan stajın bir kısmının köy okullarında yapılabildiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlik eğitiminin öğretmenlik sürecine olumsuz etkileri kategorisi altında ise öğretmenler; öğretmenlik mesleğine yönelik alınan akademik eğitimin sahaya yansıtılmasındaki güçlükleri, öğretmenlik mesleğine yönelik alınan akademik eğitimin yetersizliğini ve eğitim fakültelerindeki staj süresinin yetersizliğini ifade etmiştir.

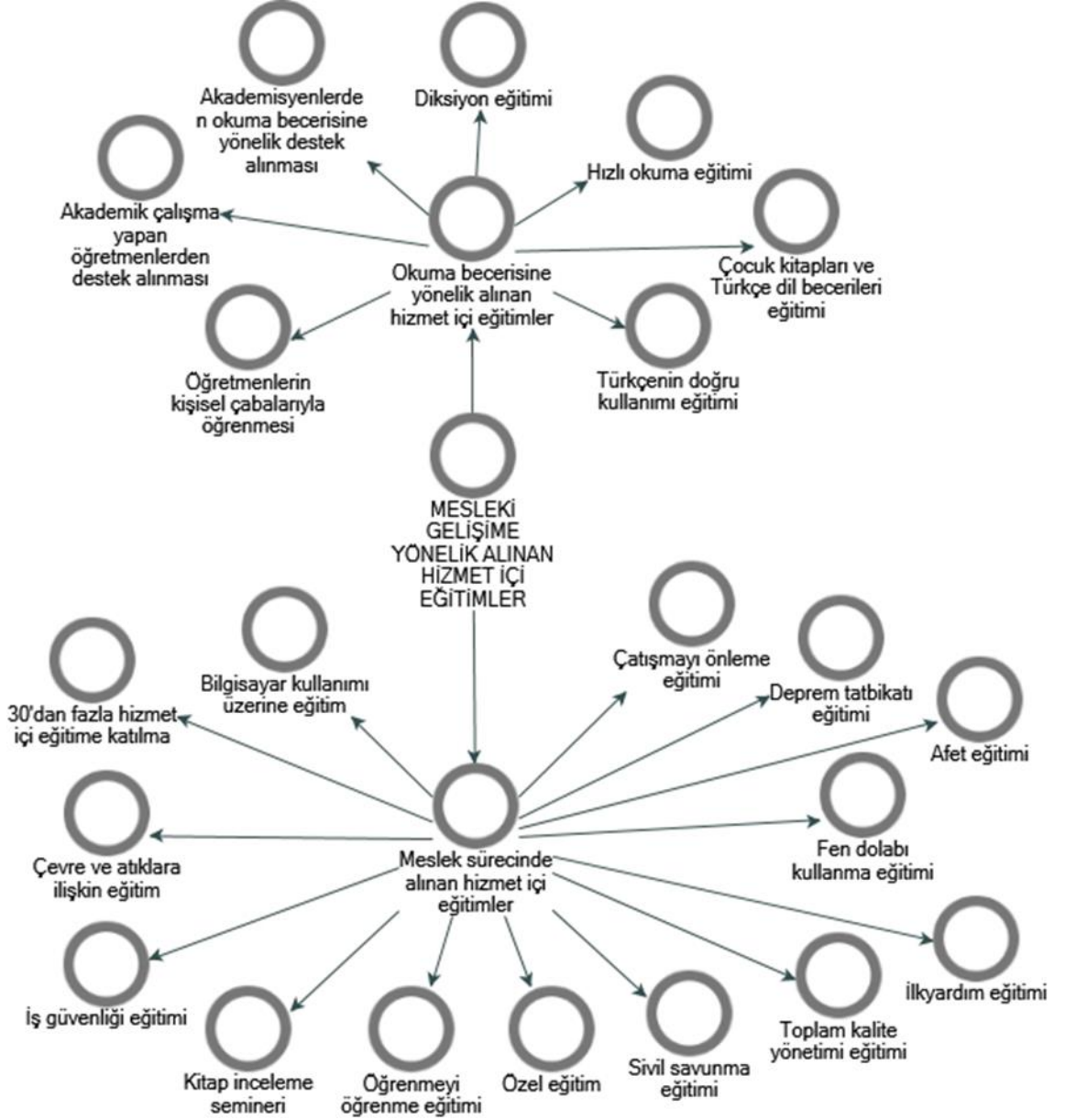
“Öğretmenlerden yarısından fazlası (n=8) nitelikli bir öğretmenlik eğitimi aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri nitelikli bir öğretmenlik eğitimi aldığını *“Ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimiz çok kaliteliydi çünkü. İğneden ipliğe her şeyi öğrettiler bize. Ben atandığım ilk gün yıllardır öğretmenlik yapıyordum gibi başladım öğretmenliğe. Çok kalitelilerdi hepsi. Çok ilgililerdi bir gün hiç unutmuyorum bizim edebiyat öğretmenimiz vardı. Ben bir çeşmeyim doldurabildiğiniz kadar doldurun kabınızı derdi sürekli olarak.. yani gerçekten biz iğneden ipliğe her şeyi öğrendik. Tüm alanları, resimden matematikten nasıl öğretilir, çok iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Gayet te memnunum yani. Okulu öyle bir öğrettiler ki bize tarih şeridi, mevsim şeridi kendimiz hazırladık. Hiç eksiklik yaşamadım yani”* [K11]. şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden biri aldığı pedagojik formasyon eğitiminin yeterli olduğunu (n=1) *“Öğretmenlik pedagojik formasyon eğitimimizle, psikolojik, ruhsal, öğrencileri anlamak, tanımak onların derse motive etme yöntem ve teknikleri, bunları öğrencilere uygulamak, küçük gruplar olsun bireysel olsun, öğrenciyle olan bireysel danışmanlıklarımız, öğrencinin derinine inebilmek, tüm bunları yapabiliyoruz. Yani yeterli bir eğitimdi...”* [K9]. biçiminde ifade ederken ön lisans eğitiminde köy ve merkez okullarda staj olmasını (n=1) başka bir öğretmen *“Biz aynı zamanda okulumuzda hem şehir okullarında stajyerlik yaptık hem de köy okullarında stajyerlik yaptık. Uygulamalarımızı geniş alanlara yaydık. Yaklaşık 15-20 gün şehir okulunda yaptıysak iki hafta kadar da köy okullarında staj gördük. Bu konuda kendimizi yetiştiriyorduk”* [K14]. biçiminde vurgulamıştır. Öğretmen liselerinin öğretmenlik eğitimine katkısı konusunda (n=1) öğretmenlerden biri düşüncesini *“ben kendim öğretmen lisesinde okuduğum için bu işin algısına ta o yıllarda başladım. Daha üniversiteye gitmeden biliyordum mesleği yani...”*[K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik yapacakları sahaya yönelik hazırladığını (n=1) öğretmenlerden biri *“Yine öğretimde yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlerimiz gidecek olduğumuz okullarda karşılaşabileceğimiz sorunları bize gayet iyi dile getirdiler. Bölgelere göre eğitim öğretim durumlarından bahsettiler. Gittiğimiz yerde de en zor şartlarda çalıştık. Ama bunun üstesinden gelmeyi de başardık. Coğrafi şartları ve kış şartları zor olan doğu bölgesinde çalıştım. Okulun bize vermiş olduğu ve kazandırmış olduğu tecrübeyle orada idari yazışmaları gayet iyi yürüttük...”* [K14]. şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerden biri (n=1) öğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimi olması

konusunu “Benim şansım şuydu. Demirci eğitim mezunuyum. Bir zamanlar öğretmenlik yapan kişiler bizde öğretim görevlisiydi. Bunlar tecrübelerini de bize aktardılar. O bakımdan bana göre başarılı bir süreçti” [K7]. şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri öğretmenlik eğitimi sürecinde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulduğunu (n=1) “Öğrendiğimiz her şeyi uygulama fırsatı bulduk” [K1]. şeklinde özetlerken bir diğer öğretmen lisans eğitiminde yer alan stajın bir kısmını köy okullarında yapabildiğini (n=1) “Ben dört yıllık mezunuyum. Dört yıllıklarda haftada bir gün staj olayı vardı. Bunun belirli bir miktarını köyde de yapabiliyorduk” [K7]. şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) aldıkları akademik eğitimi sahaya yansıtmada birtakım güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi bu konuyu “Ben eğitim fakültesinde gördüklerimle atandığım okulda çok fark vardı. Ben çok güzel lüks okullarda staj yaptım. Ama köy okulunda beş sınıf birden Urfa'nın köyüne gittim. Ondan sonra gördüklerimizle yaşadıklarımız çok farklıydı yani” [K2]. ve “Akademik donanımlı başlıyoruz ama görev yeri itibariyle sıfırdan başlamış gibi oluyorsun. Ben mesela güneydoğudaydım farklı bir ortam oranın sorunları çocuk kalitesi eğitim seviyesi düşük bir sürü arka plandaki terör olayları falan” [K13]. biçiminde vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) öğretmenlik mesleğine yönelik alınan eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. öğretmenlerden biri bu konudan “Okuma yazma öğretmen konusunda, şeyde yaparak yaşayarak öğrendim ben. Açıkçası öyle bir yöntemle. Yani öğretmenliği yaparak ve yaşayarak öğrendim ben. Çevremden çok bir sorma imkanında olmadı. Kısaca aldığım eğitimin çok bir faydasını görmedim” [K10]. şeklinde bahsetmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri eğitim fakültelerindeki staj süresinin yeterli olmadığı (n=2) konusuna “ama uygulama... bence öğretmenlik uygulamayla... stajlarımız az bence yetersizdi. Okulda yaptığımız staj bir aylık staj. Öğretmenlik uygulaması anlamında çok yetersizdi” şeklinde dikkat çekmiştir [K12]. Ayrıca öğretmenler ön lisans eğitimine ilişkin bir takım olumsuzluklardan da bahsetmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri, ön lisans programının alana ilişkin yetersiz bilgi sağladığını (n=2) “Ne öğrendiysek bir iki yıllık mezunu olarak söylüyorum; meslek hayatımızda öğrendik” [K6]. şeklinde; ön lisans eğitiminde gereksiz bazı derslerin olduğunu (n=1) “Artı gereksiz bazı dersler vardı. Normal öğrenmemiz gereken şeyleri ok az öğrendik” [K4]. şeklinde ve ön lisans eğitiminin kısa sürdüğünü (n=1) “Ben iki yıllık yüksek okul mezunuyum. Sonra lisans tamamlama yaptım. İki yıl çok kısa bir süre zaten ilk yıl okula şey ile geçiyor. İkinci yıl mezun olma kaygısıyla ders çalışmakla not yükseltmekle geçiyor. Çok fazla bir şey öğrenemedik gibi” [K4]. şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 2

Mesleki Gelişime Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitimler



Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimler teması incelendiğinde meslek sürecinde alınan hizmet içi eğitimler ve okuma becerisine yönelik alınan hizmet içi eğitimler kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Meslek sürecinde alınan hizmet içi eğitimler kategorisi altında; öğretmenler, 30'dan fazla hizmet içi eğitime, ilkyardım eğitimine, Fen dolabı kullanma eğitimine, deprem tatbikatı eğitimine, bilgisayar kullanımı üzerine tasarlanmış eğitimlere, sivil savunma eğitimine, özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitime, öğrenmeyi öğrenme eğitimine, kitap inceleme

eğitimine, iş güvenliği eğitimine, çevre ve atıklara ilişkin eğitime, çatışmayı önleme eğitimine ve afet eğitimine katıldıklarını ifade etmiştir. Okumaya yönelik hizmet içi eğitimler kategorisi altında ise öğretmenler, Türkçenin doğru kullanımı eğitimine, hızlı okuma eğitimine, diksiyon eğitimine, çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri eğitimine katıldıklarını vurgulamıştır. Ek olarak öğretmenler, bu beceriye ilişkin konuları kişisel çabalarıyla öğrendiklerini, akademisyenlerden destek aldıklarını ve akademik çalışma yapan öğretmenlerden de destek aldıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) meslek sürecinde 30'dan fazla hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. öğretmenler bu konudan “*Şu an çok fazla yani. 30-40 civarında hizmet içi eğitime katıldım*” [K7]. “*Otuzun üzerinde MEBBİS'te var ama şu an ezbere sayamam*” [K10]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) ilk yardım eğitimi aldığını “*Ben hizmet içinde ilkyardım aldım*” [K5]. şeklinde ifade etmiştir. öğretmenlerden biri fen dolabı kullanma eğitimi aldığını (n=3) “*Her okulda fen dolapları vardı bizim zamanımızda. Laboratuvarımız yoktu. Fen dolabındaki aletleri nasıl kullanacağız nasıl deney yapacağız o yönde eğitim aldık*” [K6]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen deprem tatbikatı eğitimi aldığını (n=2) “*Deprem tatbikatı aldım*” [K5]. şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları (n=2) bilgisayar kullanımına yönelik hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu konudan öğretmenlerden biri “*...daha sonra okullara girdikçe bilgisayar üzerine, bilgisayar kullanımı ile ilgili eğitimler aldık*” [K4]. şeklinde bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenler toplam kalite yönetimi eğitimi aldığını “*Ben birisinde toplam kalite yönetimi seminerine gittim*” [K14]. şeklinde, sivil savunma eğitimi aldığını “*Sivil savunma*” [K2]. şeklinde, özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitim aldığını “*Özel eğitim öğrencileri için eğitim aldım*” [K2]. şeklinde, öğrenmeyi öğrenme eğitimi aldığını “*Öğrenmeyi öğrenme ona da gittim*” [K8]. şeklinde, kitap inceleme eğitimi aldığını “*En son kitap inceleme seminerine gittiğimiz zaman...*” [K7]. şeklinde, iş güvenliği eğitimi aldığını “*İş güvenliği eğitimi aldım*” [K8]. şeklinde, çevre ve atıklara ilişkin eğitim aldığını “*Doğayla ilgili çevre ve atıklarla ilgili eğitim aldım*” [K5]. şeklinde, çatışmayı önleme eğitimi aldığını “*Ben çatışmayı önleme diye bir kursa gittiğimi hatırlıyorum*” [K3]. şeklinde ve afet eğitimi aldığını “*Afet eğitimi de aldım*” [K11]. şeklinde ifade etmiştir.

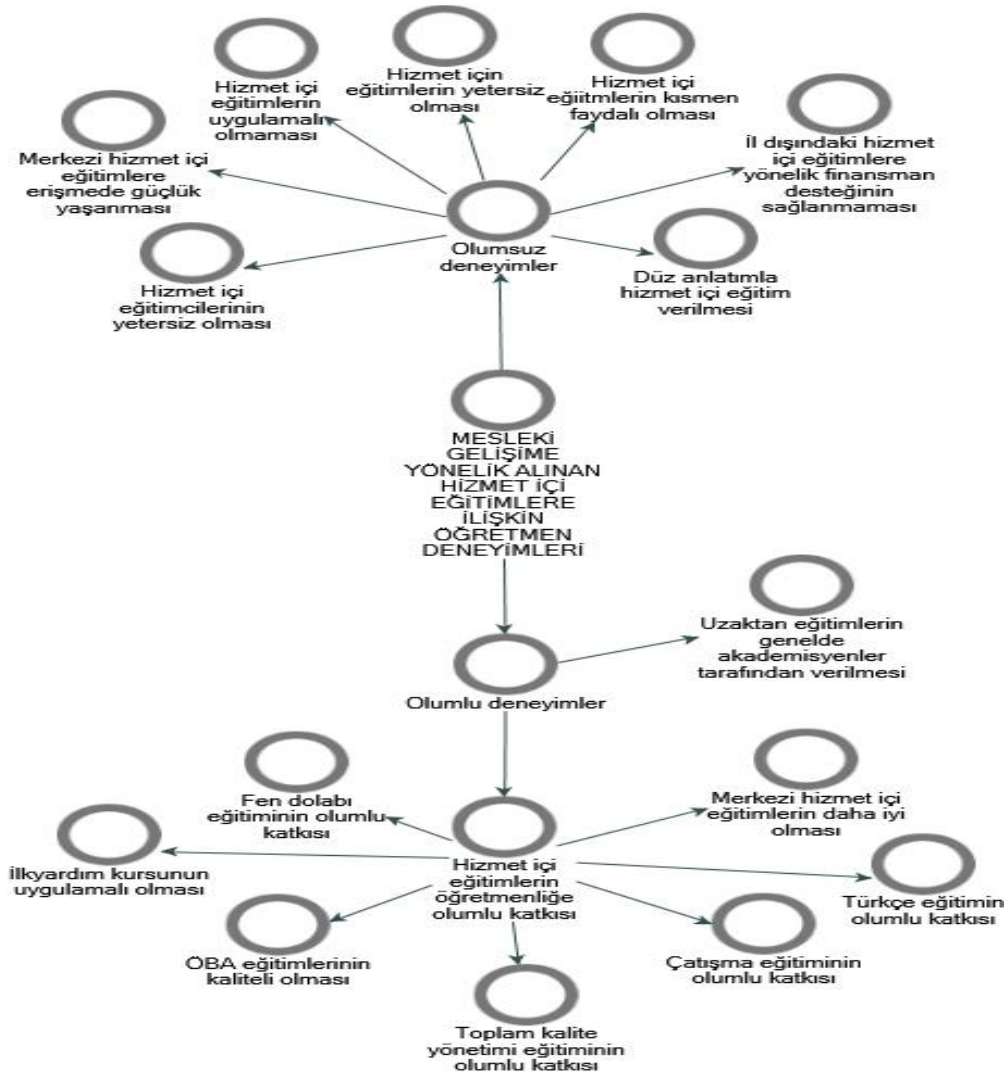
Öğretmenlerin yarısı (n=7) okuma becerisine yönelik Türkçenin doğru kullanımı eğitimi almıştır. Öğretmenlerden ikisi bu konudan “*Biz eylül seminer döneminde Türkçenin doğru kullanımı gibi seminerlere gidiyorduk. Bu kurslar il içinde oluyordu*” [K6]. ve “*Bizim ovacık ilçesinde yatılı bölgede yapıldı bu eğitim. Barınmada önemli bunlar da düşünülüyor. Çok büyük katkı sağladı bize. Öğretmenler arası iletişim de oluyor. Yeni göreve başlayan öğretmenleri çağırıyorlar*” [K4]. şeklinde bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı (n=5) okuma becerisine yönelik hızlı okuma eğitimi almıştır. Öğretmenlerden biri hızlı okuma eğitimi aldığını “*Ben de hızlı okuma eğitimi aldım aynı şekilde. Bu öğrencilerime değil ama bundan önceki öğrencilerime kurslar açtım bu şekilde.*”

Açtırdım daha doğrusu aracı oldum. Katıldılar. Yani elimden geldiği kadar okuma anlama üzerinde kendimi yetiştirmeye çalıştım. Öğrencilerimi de bu yönüyle eğitmeye çalıştım.” [K12]. şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri diksiyon eğitimi aldığını “Diksiyonu herhalde o da ÖBA’ da verilmişti yanlış hatırlamıyorsam” [K13]. şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri eğitimi aldığını “*Mesela Çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri*” [K1]. şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler okuma becerilerine yönelik bilgileri hizmet içi eğitimlerin yanında farklı kayıtlardan da edindiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri kendi kişisel çabalarıyla öğrendiklerini “*Tabi etkili okumanın yol ve yöntemlerini kendi çabamızla öğrenmeye çalıştık*” [K14]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “*Akademisyenlere bu soruyu yönelttik. Mesela ben bu konuda iki Doçent ile irtibat kurdum daha önceki yıllarda. Birisi Adnan Menderes Üniversitesinden birisi Karadeniz Teknik Üniversitesinden*” [K9]. şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri okuma becerisi noktasında akademik çalışmalar yapan meslektaşlarından destek aldığını “*Yine akademik çalışmalar yapan öğretmen arkadaşlardan da yararlandık*” [K14]. şeklinde vurgulamıştır.

Şekil 3

Mesleki Gelişime Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Deneyimleri



Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen deneyimleri teması incelendiğinde olumlu ve olumsuz deneyimler kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Olumlu deneyimler kategorisi altında; öğretmenler, Uzaktan eğitimlerin genelde akademisyenler tarafından verildiğini ve Türkçe eğitiminin, Toplam kalite yönetimi eğitiminin, Fen dolabı eğitiminin ve çatışma eğitiminin öğretmenliğe olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler bu başlık altında, ÖBA eğitimlerinin kaliteli olduğunu, Merkezi hizmet içi eğitimlerin daha iyi olduğunu ve ilkyardım kursunun uygulamalı olmasını vurgulamıştır. Olumsuz deneyimler kategorisi altında ise öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olmadığını, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu, merkezi hizmet içi eğitimlere erişimde güçlük çektiklerini, hizmet içi eğitimlerin kısmen faydalı olduğunu, il dışındaki hizmet içi eğitimlere yönelik finansman desteğinin sağlanmadığını, hizmet içi eğitimcilerinin yetersiz olduğunu ve hizmet içi eğitimlerde genelde düz anlatım yönteminin kullanıldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ÖBA eğitimlerinin kaliteli olduğunu ifade etmiş ve bu konuyu öğretmenlerden biri "Ben çok eğitim aldım tabi ama bu son dönemde açılan ÖBA uzaktan eğitimle aldığım eğitimler çok daha kaliteliydi. Çok daha işime yaradı" [K1]. şeklinde belirtmiştir. Yine

öğretmenlerden bir kısmı (n=2) ilkyardım kursunun uygulamalı olduğu konusunu vurgularken öğretmenlerden biri bu konuyu “...Bu kursu diğerlerinden farklı kılan şey yaparak yaşayarak öğrenmemiz ,bizim dahil olmamız, kuru kuruya bir anlatım olmaması. Bunlara dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum yani bu tarz kurslarda. Mış gibi değil de biz yaptık oldu bitti şeklinde değil de kursiyerleri de bu konunun içine alarak yaparak yaşayarak bunların verilmesi taraftarıyım” [K6]. şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden biri Türkçeyi doğru kullanma eğitiminin olumlu katkısından “Çünkü doğuya gittiğimizde bir kısmı Türkçe bilmiyorlar. Nasıl Türkçe öğreteceğimizi, nasıl okuma yazma öğreteceğimizi öğrendik” [K4]. şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen toplam kalite yönetimi eğitiminin olumlu katkısını

“Bana göre bana en fazla fayda sağlayan seminer o seminerdi. Orada çünkü uygulama yaptırdılar bize. Uygulamalı eğitimler yaptırdılar, grup çalışmaları yaptırdılar...Şu andaki çalışma gibi bir grup çalışması oldu. Grup çalışmalarından sonra ekipler kuruldu. Öğretmenler görüş ve düşüncelerini sundular... Hakkaten insanı toplam kalite yönetimine götüreceğ birtakım atılımların ortaya çıkmasını sağladı ve bunların okullarda uygulanması istendi.. Üç beş yılda olsa ekipler toplandı okullarda” [K14].

şeklinde açıklamıştır. Yine öğretmenlerden biri Fen dolabı eğitiminin olumlu katkısını “Bana çok büyük katkı sağladığını düşünüyorum. Fen dolabını kullanmayı ve laboratuvar da deney yapmayı ben orda öğrendim diye düşünüyorum” [K3]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen çatışma eğitiminin olumlu katkısını “Mesela çatışma sınıf içi bir çatışma oldu. Gerçi bunları biliyorduk biz hayatta. Sanki daha fazla faydası oldu yani” [K8]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler merkezi hizmet içi eğitimlerin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden biri

“Hangi kursa gidersek gidelim ben şunu gördüm hizmet içi eğitimlerde ben merkezi hizmet içi eğitime de gittim. Yerel hizmet içi eğitime de gittim. Merkezi hizmet içi eğitimler biraz daha bir tık daha iyi.. bu işin gerçekten uzmanları tarafından veriliyor. Bu da size bir şeyler katıyor” [K7].

şeklinde ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çoğu (n=8) hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olmamasının olumsuz etkilerinden bahsetmiş ve öğretmenlerden ikisi bu konuya “Aldık ama uygulama yönünde bir şey yok” [K2]. ve “Uygulamalı olsa çok daha yararlı olacağını düşünüyorum. Yani uygulamalı aktif olsak daha iyi olur. Otur, dinle olmuyor yani. Öğrenci psikolojisi...seminer çalışmaları şimdi. Onlarda da videolar izliyoruz...açıkçası ben onların da çok yararlı olduğunu düşünmüyorum. Açıp kendi kendine çalışıyor ama çok fazla dinleme yok...”[K12]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını (n=5) hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “...yani kursa çok gittik ama kurslar bize ne verdi diye düşünürsek aslında hiçbir şey vermemiş oluyor. Yani sadece

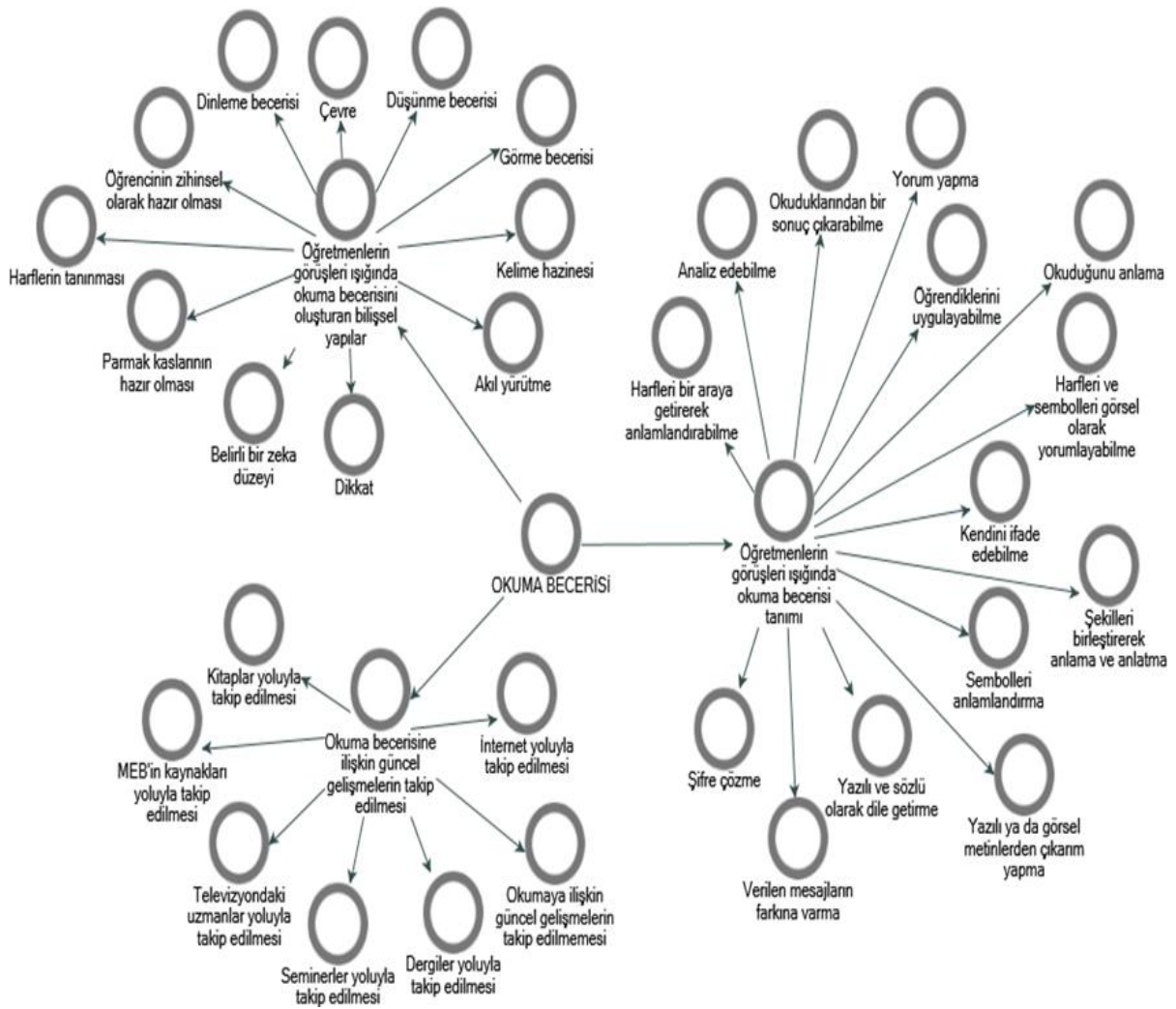
kitapta kalıyor ya da sözel. Sadece kurs bitirmiş oluyoruz. Kurslar genelde niteliksiz” [K7]. şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) ise merkezi hizmet içi eğitimlere erişemediklerine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “Bir de hizmet içi eğitimlere çok müracaat ettim mesela ben hiç biri çıkmadı. Kesinlikle çıkmıyor” [K4]. şeklinde ortaya koymuştur. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=3) hizmet içi eğitimlerin kısmen faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan “Ben de aynı katıldığım birçok seminerde sadece yüzde otuz yüzde kırk. O kadar... gitmesem de olur dedim çoğuna. Slaytı açıp evde de okuyabilirdim dedim çoğuna...” [K11]. şeklinde bahsetmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri il dışındaki hizmet içi eğitimlere yönelik finansman desteğinin sağlanması gerektiği konusunu “Mesela ben izcilik kursuna gittim. İzci liderliği yapmaya başladım. Bir üst kursa gitmem lazım kendi cebimden gittim. Yüzme gelişim semineri olacak İskenderun’a gittim kendi cebimden” [K3]. şeklinde açıklarken bir diğer öğretmen hizmet içi eğitimcilerin yetersizliğini

“Yerel aldığımız birçok kursta onlar da ne anlatacaklarını bilmiyorlardı. Öğrenmişler ama yarım öğrenildiği için bilgi aktarımı çok zor oluyor. Çünkü gerçekten bilgiyi aktarmak için uzmanlaşmanız gerekiyor o konuda. Öğrenmişiz bir flash belleğe almışız slaytla beraber anlatmakla eğitim olmuyor. Çünkü gerçekten onu benimsememiz gerekiyor. Bir eğitimi vermeniz için öncelikle o eğitimi sizin benimsememiz gerekiyor” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Son olarak öğretmenlerden birinin hizmet içi eğitimlerde eğitimcilerin genelde düz anlatım yöntemini kullandıklarını “Arkadaşın dediği gibi kuru kuruya bir anlatım işte slaytla. Onu sen kendinde açar izlersin bir şekilde” [K6]. şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Şekil 4

Okuma Becerisi



Okuma becerisi teması incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisi tanımı, öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar ve okuma becerisine ilişkin güncel gelişmelerin takip edilmesi kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisi tanımı kategorisi altında; öğretmenler okuma becerisini; okuduğunu anlama, yorum yapma, kendini ifade edebilme, sembolleri anlamlandırma, yazılı ya da görsel metinlerden çıkarım yapma, yazılı veya sözlü olarak dile getirme, verilen mesajların farkına varma, şifre çözme, şekilleri birleştirerek anlama ve anlatma, öğrendiklerini uygulayabilme, okuduklarından bir sonuç çıkarabilme, harfleri ve sembolleri görsel olarak yorumlayabilme, harfleri bir araya getirerek anlamlandırabilme ve analiz edebilme olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar kategorisi altında öğretmenler; okuma becerisini oluşturan bilişsel yapıları; kelime hazinesi, dinleme becerisi, dikkat, parmak kaslarının hazır olması, öğrencinin zihinsel olarak hazır olması, harflerin tanınması, görme becerisi, düşünme becerisi, çevre, belirli bir zeka düzeyi ve akıl yürütme olarak sıralamıştır. Okuma becerisine ilişkin güncel gelişmelerin takip edilmesi kategorisi altında ise öğretmenler, okuma becerisine ilişkin güncel bilgileri; internet yoluyla, kitaplar yoluyla, televizyon programlarına çıkan

uzmanlar yoluyla, seminerler yoluyla, MEB'in kaynakları yoluyla ve dergiler yoluyla takip ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu kategori altında öğretmenler okumaya ilişkin güncel gelişmeleri takip etmediklerini de belirtmiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) okuma becerisini "okuduğunu anlama" şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerden ikisi bu tanıma "okuma becerisi okuduğunu anlama benim için hani okuduğunu anlama" [K11]. ve "Benim için okuma her şeyden önce okuduğunu iyi algılayıp anlayabilme yoksa okuduğunu anlamadıktan sonra bana göre ezberlenmiş bir şiir yani" [K11]. şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin yarısına yakını (n=5) okuma becerisini "yorum yapma" olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden biri bu tanıma "Okuduğunu yorumlama hocamın da dediği gibi" [K9]. şeklinde ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) ise okuma becerisini "kendini ifade edebilme" olarak tanımlamış ve öğretmenlerden biri bu tanıma "İfade edebilme kendini yani bu" [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ise okuma becerisini "sembollerini anlamlandırma" olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden biri bu tanıma "sembollerini anlamlandırmak çünkü bazen bu bir görselde olabiliyor. Görsellerini okuma da var yazılmışsa yazılı metinleri okumada var" [K1]. şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri okuma becerisinin çıkarım yapma olduğunu "Okunanlardan çıkarım yapma" [K1]. şeklinde ortaya koyarken bir diğer öğretmen okuma becerisinin yazılı veya sözlü olarak dile getirme olduğunu "Yazılı veya sözel olarak dile getirme" [K13]. şeklinde ortaya koymuştur. Öğretmenlerden biri okuma becerisinin verilen mesajı farkına vararak olduğunu "kendisine ne gibi mesajlar alabileceğini farkına varma..." [K3]. ifade ederken bir diğer öğretmen okuma becerisinin şifre çözme olduğunu "Şifre çözümü. Şifreyle çözüyorsun harfleri. Ondan sonra sesleri dile getirme" [K2]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri okumanın şekilleri birleştirerek anlama ve anlatma olarak tanımlanabileceğini "Okumayı birinci sınıf okuma çalışmaları anlamında düşünecek olursak. Tabii ki alfabemizdeki harfleri sembollerini birleştirme. Sesten heceye heceden sözcüğe cümleye şeklinde. Yani okuma şekilleri birleştirerek anlama ve anlatma" [K2]. şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden biri okumanın öğrendiklerini uygulayabilme olarak tanımlanabileceğini "Uygulayabilme öğrendiklerini bence bunlar..." [K12]. şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen okumayı okuduklarından bir sonuç çıkarmak olarak tanımlamış ve bu tanıma "Okuduklarından bir sonuç çıkarabilme" [K13]. şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri okumayı harfleri ve sembollerini görsel olarak yorumlayabilme şeklinde tanımlamış ve bu tanıma "harfleri, sembollerini yorumlayabilme...görsel olarak yorumlayabilme..." [K4]. şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise okumayı harfleri bir araya getirerek anlamlandırabilme olarak tanımlamış ve bu tanıma "harfleri bir araya getirerek anlamlandırabilme" [K2]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca

öğretmenlerden biri okuma becerisinin analiz etme olduğunu “*Analiz edebilme..*” [K14]. şeklinde ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) kelime hazinesinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu ifade etmiştir. Bu konuya öğretmenlerden biri “*Kelime hazinesi...en bilinen sözcüğün anlamını bile bilmiyorlar. Gerçekten insan şaşırıp kalıyor. Hiç bunu daha önce duymadın mı diye soruyorum duymadım öğretmenim diyor...*” [K6]. şeklinde değinmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) dinleme becerisinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*dinleme, dikkat, odaklanma bu beceriler olması lazım. Şu dönemde dinleme çok eksik*” [K11]. şeklinde açıklamıştır. Ek olarak bazı öğretmenler (n=2) dikkatin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Okuduğunu anlamada dikkat çok önemli...*” [K12]. şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler, parmak kaslarının hazır olmasının okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Parmak kaslarının hazır olması...*” [K11]. şeklinde; öğrencinin zihinsel olarak hazır olmasının okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*zihinsel olarak hazır olması...*” [K1]. şeklinde; harfleri tanımanın okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Okumada harfleri tanımak, onların şekilleri ve büyüklüğü mesela*” [K2]. şeklinde; görme becerisinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Görme...*” [K3]. şeklinde; düşünme becerisinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Düşünme...*” [K8]. şeklinde; çevrenin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Çevre önemli...*” [K4]. şeklinde; belirli bir zeka düzeyinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Sonra belli bir zeka veya bir hastalık olmaması lazım*” [K2]. şeklinde ve akıl yürütmenin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Fikir yürütme, akıl yürütme çabaları farklı farklıdır. Şu yoldan da bulabilirim bu yoldan da bulabilirim*” [K4]. şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

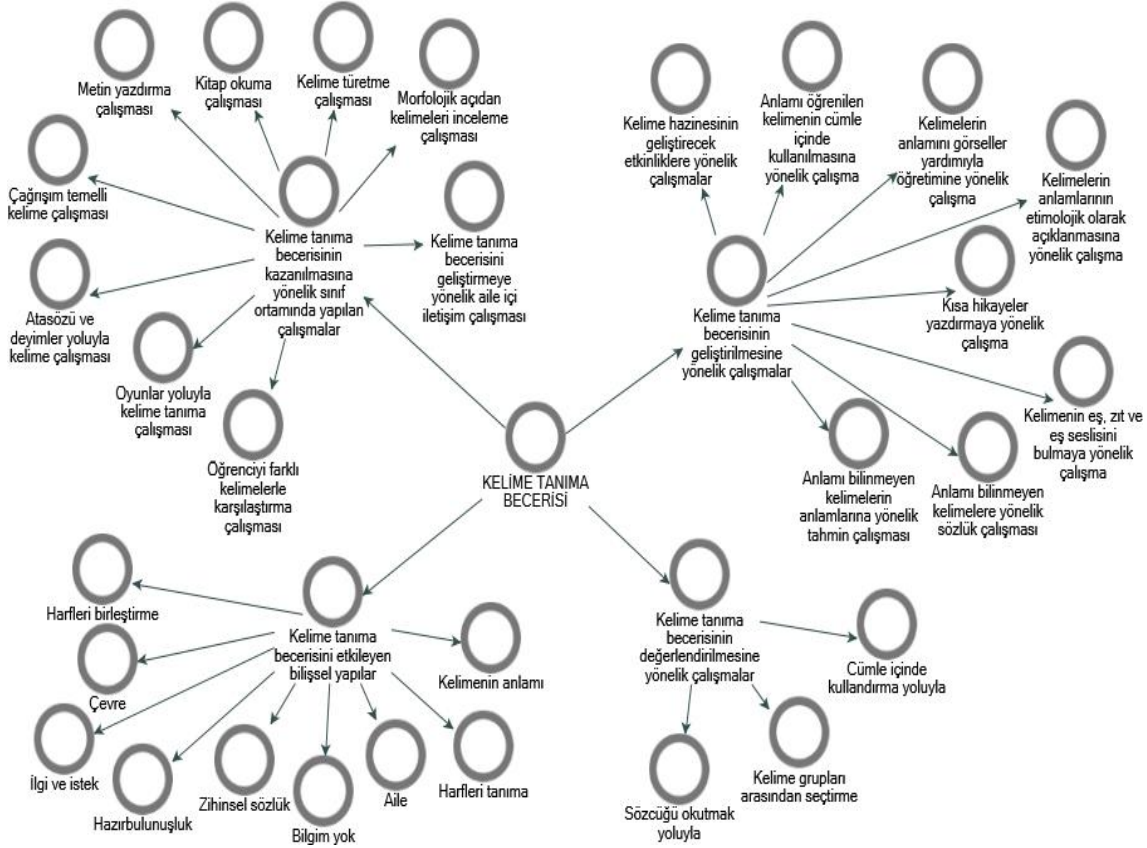
Öğretmenlerin yarısına yakını (n=5) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri takip etmediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden ikisi görüşlerini “*Zaman bulamadık. Biraz da bizim kendi ihmalimiz oldu. Bir şeyler oldu. Onun dışında yok yani*” [K2].” ve “*Yani takip etmiyorum çok fazla*” [K2]. şeklinde ortaya koymuştur. Bu öğretmenlerin aksine öğretmenlerin yine yarısına yakını (n=5) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri internet yoluyla takip ettiğini belirtmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi

“*Güncel gelişmelerle ilgili interneti çok aktif kullanıyorum. Yani herhangi bir yazı gazete haberi bile görmüş olsam eğitimle ilgili bir haber görsem onun içeriğini araştırıyorum. Çünkü gazete haberleri her zaman doğru olmuyor. Bu nedenle bir konu var eğitimle ilgili o konuyla ilgili başlığı yazdığın zaman birçok makaleye de yazıya da ulaşabiliyorsunuz. Genellikle bu tür şeylerde interneti çok kullanıyorum*” [K7].

ve “Günümüzde teknoloji var. Artık bilgiye ulaşmak çok kolay. Yani merak ettiğin her şeyi internetten yazıp oradan takip edebiliyorsun” [K6]. şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri kitaplar yoluyla takip ettiğini ifade etmiştir. öğretmenlerden biri bu konuyu “Artı kitaplarım var. Eğitim kurumlarının çok güzel eğitimle ilgili kitapları var eğitimle ilgili. Örneğin Türkçe öğretimi, eğitim öğretim yöntem ve teknikleri hani araştırıyorum kitaplarımız var” [K9]. şeklinde ortaya koymuştur. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri televizyon yayınlarına çıkan uzmanlar yoluyla takip ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan “Uzmanları televizyonlardaki açık oturumlarda izliyorum ben. Oradan faydalanmaya çalışıyorum” [K3]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden biri okumaya ilişkin güncel gelişmeleri seminerler yoluyla takip ettiğini “Seminerlere gelen uzmanlar oluyor. O şekilde takip ediyorum” [K4]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “Yine bakanlığın çıkarmış olduğu, Talim Terbiyenin çıkarmış olduğu şeyleri izlemeye çalışırım” [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri okumaya ilişkin güncel gelişmeleri dergiler yoluyla takip ettiğini “Dergiler...” [K11]. şeklinde belirtmiştir.

Şekil 5

Kelime Tanıma Becerisi



Kelime tanıma becerisi teması incelendiğinde kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılar, kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında yapılan çalışmalar, kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve kelime tanıma becerisini değerlendirilmesine yönelik çalışmalar kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılar kategorisi altında; öğretmenler, kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapıları çevre, aile, kelimenin anlamı, zihinsel sözlük, ilgi ve istek, hazır bulunuşluk, harfleri tanıma, harfleri birleştirme olarak sıralamıştır. Bu kategoride bilgin yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında yapılan çalışmalar kategorisi altında; öğretmenler, oyunlar yoluyla kelime tanıma çalışması, kitap okuma çalışması, kelime türetme çalışması, öğrenciyi farklı kelimelerle karşılaştırma çalışması, morfolojik açıdan kelimeleri inceleme çalışması, metin yazdırma çalışması, kelime tanıma becerisini geliştirmeye yönelik aile içi iletişim çalışması, çağrışım temelli kelime tanıma çalışması, ata sözü ve deyimler yoluyla kelime tanıma çalışması yaptıklarını ifade etmiştir. Kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar kategorisi altında; öğretmenler, öğrencilerde kelime tanıma becerisini geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmaları; anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik sözlük çalışması, kelimenin eş, zıt ve eş seslisini bulmaya

yönelik çalışma, anlamı öğrenilen kelimenin cümle içinde kullanılmasına yönelik çalışma, kelimelerin anlamını görseller yardımıyla öğretimine yönelik çalışma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yönelik tahmin çalışması, kısa hikayeler yazdırmaya yönelik çalışma, kelimelerin anlamlarının etimolojik olarak açıklanmasına yönelik çalışma, kelime hazinesinin geliştirecek etkinliklere yönelik çalışma olarak sıralamıştır. Kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar kategorisi altında ise öğretmenler, kelime tanıma becerisini, sözcüğü okutmak yoluyla, cümle içinde kullandırma yoluyla ve kelime grupları arasından seçtirme yoluyla değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) çevre faktörünün kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu işaret etmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi “*Çocuğun yaşadığı çevre...*” [K14]. ve “*Ebeveynin ve çevrenin çok önemi var*” [K5]. şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin yarısı (n=7) aile faktörünün kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri bu konudan “*Yine ailesinin kültür düzeyi etkili oluyor. Aynı zamanda eğitim seviyeleri etkili oluyor*” [K1]. şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen “*Aile etken...*” [K12]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ise kelimenin anlamının kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “*Kelimeyi gördükten sonra o kelimenin resmi onun zihninde uyandı mı yani elmayı okuduğunda zihninde elma resmi canlandı mı?*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden biri zihinsel sözlüğün kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Daha önce defalarca yazmış, okumuş o sözcüğü, onu daha kolay okur ve algılar yani...Hecelerin yerlerini değiştirsele bile çıkarabiliyorsun*” [K6]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen ilgi ve isteğin kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*İlgi, istek...*” [K9]. ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri hazırbulunuşluğun kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğu ifade etmiş ve bu konudan “*Hazırbulunuşluk*” [K13]. şeklinde bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri harfleri tanımanın kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Harfleri tanıma...*” [K3]. sözleriyle ifade ettiği görülmüştür. Yine öğretmenlerden biri harfleri birleştirmenin kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Harfleri birleştirme, heceleri oluşturma...*” [K1]. şeklinde ortaya koyduğu görülmüştür. Bu bulguların aksine öğretmenlerin bir kısmı (n=3) kelime tanımayı etkileyen bilişsel yapılara ilişkin bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya ilişkin soruyu “*Valla ben pas diyorum...*” [K2]. şeklinde cevaplamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında oyunlar yoluyla kelime tanıma çalışması yaptığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi bu konuya “*Sınıf ortamında kelime tanıma becerisini geliştirmek için kelime türetme oyunları oynarız*

hecelerle” [K14]. şeklinde ve “Ben de aynı kelime oyunlarıyla...”[K11]. ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=4) kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında kitap okuma çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden biri bu konudan “Çok kitap okuma, okudukça öğreniyor; okudukça soruyor; okudukça anlıyor. Sordukça anlıyor. Ne kadar çok kitap okursa anlamlı okursa..” [K8]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden bazıları (n=3) kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında kelime türetme çalışma yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudaki görüşünü “Bu anlamda söz varlığını geliştirmek için kelime oyunları, kelime türetme oyunları ile kelime anlamlarını daha da çok kuvvetlendirebiliriz” [K14]. şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında öğrenciyi farklı kelimelerle karşılaştırma çalışması yaptığını “Ne kadar çok kelime tanılırsa okuma o kadar hızlanıyor. Çocuk kelimenin başına bakmasıyla hızlı okumada bu vardır. Zaten kelime fotosel hafızada yerleşmiştir. Kelimenin başına baktığı zaman kelimenin kalanını tahmin edebiliyor. Bunu birinci sınıfta da çok yapmaya çalışıyorlar” [K7]. şeklinde açıklarken bir diğer öğretmen kelime tanıma becerisinin kazandırılması yönelik sınıf içinde morfolojik açıdan kelimeleri inceleme çalışması yaptığını

“Diyelim ki bir yazıda geçen anahtar bir sözcük seçeriz. Bu anahtar sözcükle ilgili çeşitli oyunlar oynarız. Diyelim ki burada bazı heceler veririz. Bu hecelerle beraber o kelimenin anlamında köklerinde bir değişiklik oluyor mu? Yapısında bir değişiklik var mı? Yapısı değiştiği zaman anlamda bir değişiklik oluyor mu? Gibi birtakım yöntemlerle o kelimenin genişliğine ve derinliğine ineriz. Yapısal olarak da inceliyoruz yani” [K14].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf içinde metin yazdırma çalışması yapmış ve bunu “...birtakım anahtar sözcüklerle metin yazdırmaya da çalışıyorum. Metin yazmalarını da isterim. Onun anlamını daha da kuvvetlendirebilsin sindirebilsin diye... ve etkili de oluyor. Öğrenmede etkili de oluyor bu” [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında çağrışım temelli kelime çalışması yaptığından “Verdiğimiz kelimeyi çağrıştıran kelimeler bulduruyoruz veya söyletiyoruz. Bu tarz çalışmalar” [K12]. şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında atasözleri ve deyimlerle çalışma yaptığından “Atasözü ve deyimlerle çalışma” [K13]. şeklinde bahsetmiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik anlamı bilinmeyen sözcüklere sözlük çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerin ikisi bu konudan “Mesela Türkçe parçasını okuduk. Anlamadığımız kelime çıktı. Sözlüğümüz var çantamızda. Anlamını oradan buluyoruz” [K8]. ve “Ben de genelde Türkçe parçasını okuduktan sonra

anlamadığı kelimelerin altlarını çizdirip sözlükten bulma o şekilde yaptırıyorum [K10]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=5) kelime tanıma becerisini geliştirmeye yönelik eş anlam, zıt anlam ve eş sesli çalışmaları yaptığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri bu konuyu “*Kelimelerin farklı anlamlarını da çocuklar kurabiliyor. Kelimelerin eş seslilerinden de hareket edebiliyorlar...*” [K9]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “*Eş sesli sesteş, eş anlamlı, zıt anlamlı yani her türlü veriyoruz yani bunları veriyoruz*” [K11]. şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=5) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik cümle içinde kullanma çalışması yaptığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi bu konuya ilişkin görüşlerini “*...o sözcüğü cümle içerisinde kullanıyorlar. O şekilde kelimeleri doğru anlamlandırma ve tanımlama süreci yaşıyoruz. Derslerde bu şekilde*” [K6]. ve “*O kelimeyi hafızada canlandırması .. mesela biz o kelimelerle öğrencilere örnek cümleler kurduruyoruz*” [K4]. şeklinde ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bazıları (n=4) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik görsellerden yararlandığını ifade etmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuyu “*Görsellerden Google’dan. Yazıyorum kelimenin ne anlama geldiğini görseli varsa görsellerden basıyorum*” [K2]. şeklinde ve

“Katılımcı 11 hocamın düşüncesinden faydalanmıştım. Demişti ki kelimenin yanına resim çizin kelime uça da resim kalıyor. Ben gerçekten onu kullandım derslerimde. Kendisi onu ifade etti. Düşündüm çok güzel bir şey. Doğru bir şey. Şekil, sembol ya da grafikler o kelimeyi çok güzel ifade ediyor” [K9].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yönelik tahmin çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuyu

“Mesela bir metni okuduk. Çocuklar diyorum yani o metindeki zaten metin çalışmalarında var, bilinmeyen sözcükler. Bu metinde veya şiirde anlamını bilmediğiniz sözcüklerin altını çizin tekrar okuyun altını çizin. Tamam çiziyorlar. Tabi hepsinin farklı farklı. Bazısı biliyor anlamını. Direk sözlüğe başvurmuyoruz. Beyin fırtınası yapıyoruz. Tahmin ediyoruz. Zaten kitaplarda da var tahmin bölümü. Tahmin ediyorlar” [K6].

şeklinde ve “*Sözlüğe geçmeden önce tahmin. Ne olabilir? Bir tahminlerini dinliyoruz*” [K8]. şeklinde vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik kısa hikayeler yaptığını “*birkaç kelimeyle kısa hikayeler yazmalarını istiyorum. O şekilde kalıcı olacağını düşünüyorum*” [K3]. şekilde ifade ederken bir diğer öğretmen kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik kelimelerin anlamlarının etimolojik olarak açıklanmasını içeren çalışmalar yaptığını “*Kelimenin köküne inmeye çalışıyorum ben. Etimolojik olarak. Örneğin muhallebi ne demektir. Muhallebi dendiği zaman işte halep süt demek falan filan diye bazen de onların*

açıklamasını yaptığım oldu” [K2]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik kelime hazinesini geliştirecek çalışmalar yaptığını

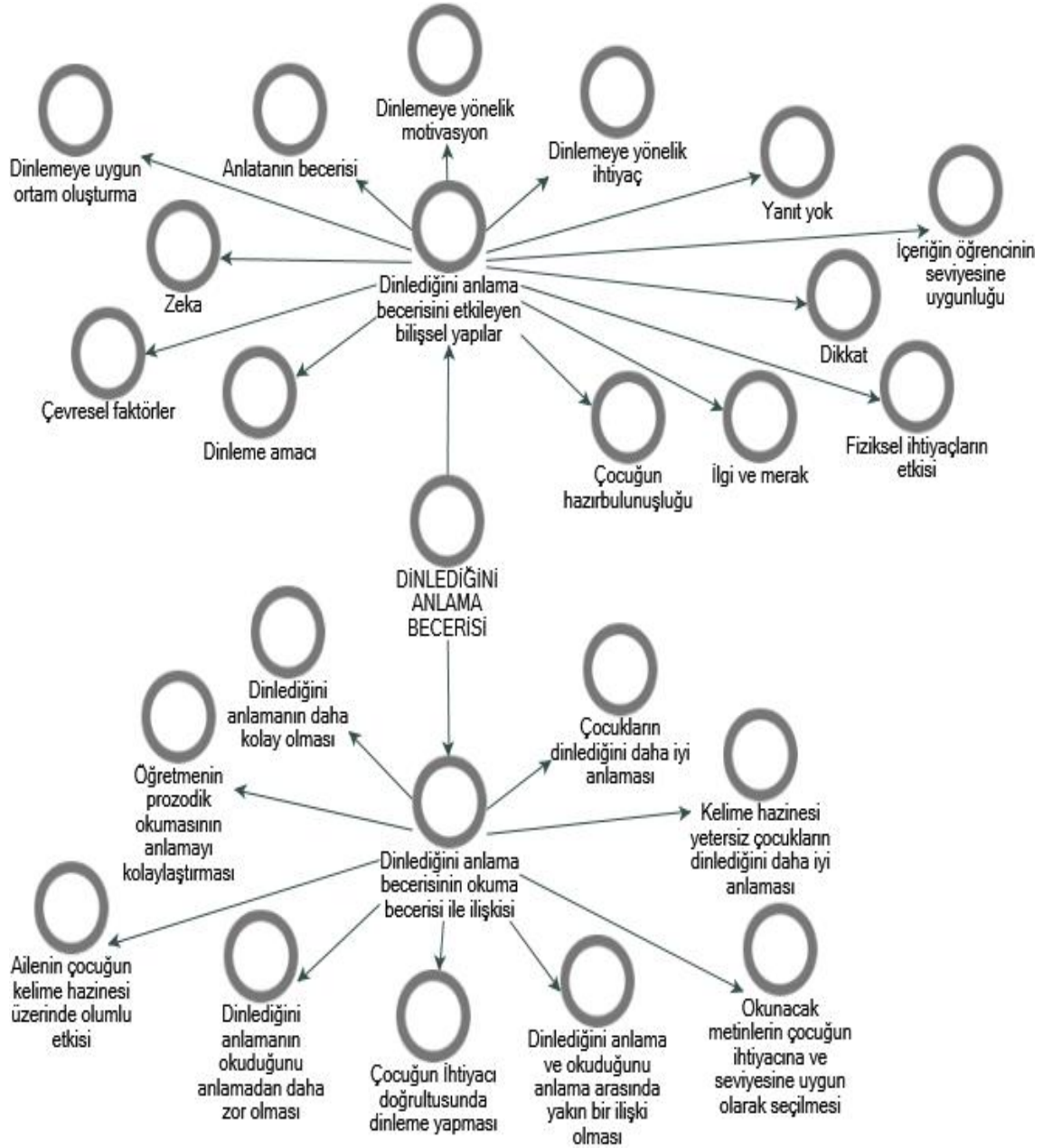
“Orada bir kelime var ama ne anlama geldiğini bilmiyor. Zamanla kelime dağarcığı geliştikçe ne olmaya başladı başarı artmaya başladı. Burada diyorum ki kelimelerin hem anlamını bilmek hem de hem de kelimeyi çok iyi tanımak gerekiyor okuma için ve soruları da ne yapması gerekiyor yapabilmesi için kelimeyi tanıması gerekiyor. Anlamlandıramadığınız bir cümleye cevap veremezsiniz” [K7].

şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesini sözcük okutarak yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden biri bu konudan *“Sözcüğü doğru okuyabiliyor mu? Bakarım” [K6].* şeklinde bahsetmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) kelime tanıma becerisinin değerlendirmesi noktasında kelimeleri cümle içinde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerden biri *“Cümle içinde kullanmasıyla ölçüyoruz genelde. Cümle içinde kullanabiliyor mu? [K5].* şeklinde görüş belirtmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisi kelime grupları arasından seçtirme yoluyla yaptığını *“Seçtiriyoruz kelime grupları arasından istenilen kelimeleri seçebiliyor mu? Ona bakıyoruz. O tür çalışmalar da yapıyoruz yani” [K4].* şeklinde belirtmiştir.

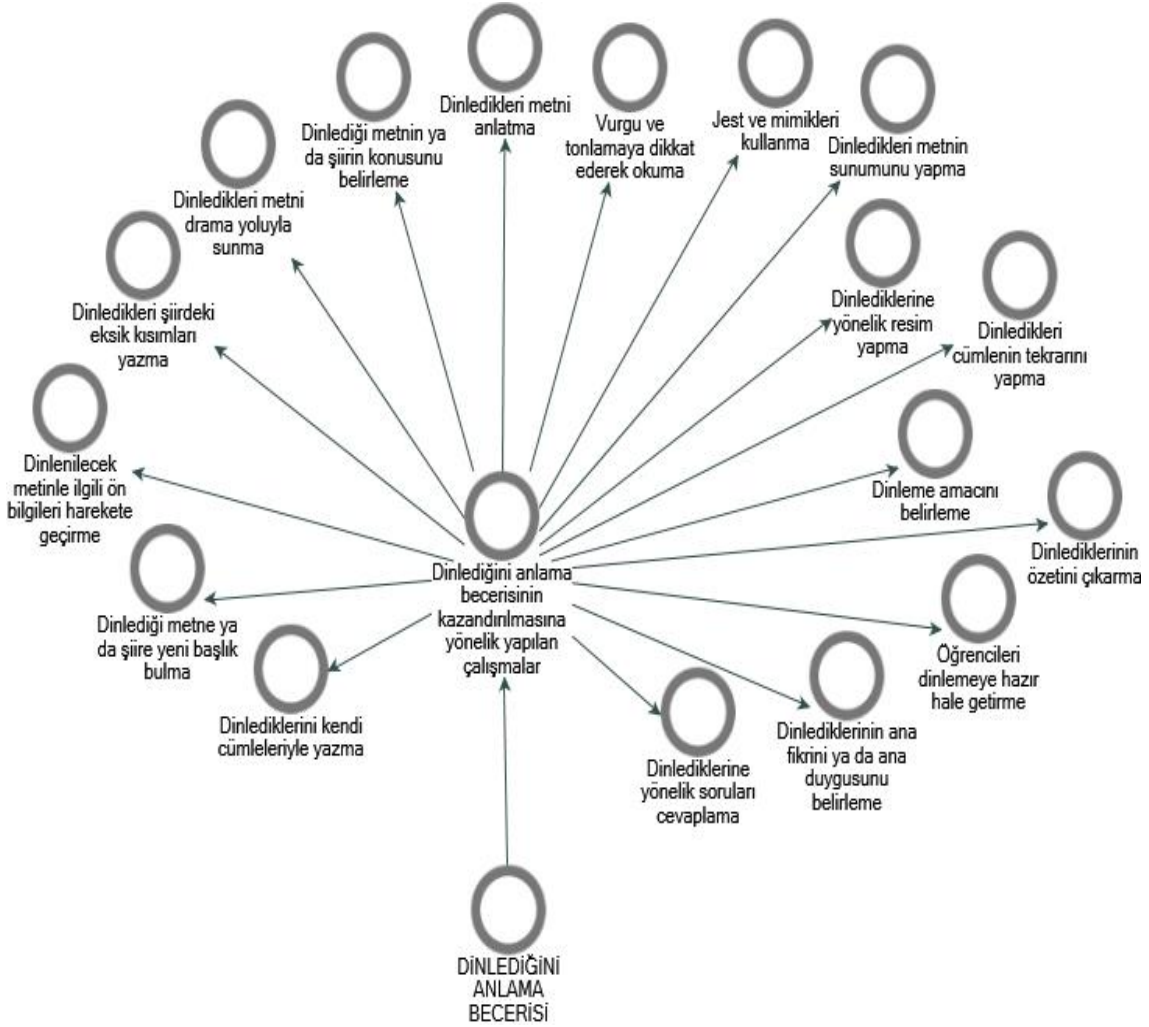
Şekil 6

Dinlediğini Anlama Becerisi I



Şekil 7

Dinlediğini Anlama Becerisi II



Dinlediğini anlama becerisi teması incelendiğinde dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılar, dinlediğini anlama becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi ve dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılar kategorisi altında öğretmenler, dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapıları; ilgi ve merak, zeka, içeriğin öğrencinin seviyesine uygunluğu, dinlemeye uygun ortam oluşturma, fiziksel ihtiyaçların etkisi, dinlemeye yönelik motivasyon, dinlemeye yönelik ihtiyaç, dinleme amacı, dikkat, çocuğun hazırbulunuşluğu, çevresel faktörler, anlatanın becerisi olarak sıralamıştır. Bu kategoride yanıt yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Dinlediğini anlama becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi kategorisi altında; öğretmenler, çocukların dinlediğini daha iyi anladığını, öğretmenin prozodik okumasının anlamayı kolaylaştırdığını, okunacak metnin çocuğun ihtiyacına ve seviyesine uygun olarak seçilmesi gerektiğini, kelime hazinesi yetersiz çocukların dinlediğini daha iyi anladığını, dinlediğini anlamanın okuduğunu anlamadan zor olduğunu, dinlediğini anlamanın daha kolay

olduğunu, dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu, öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda dinleme yaptığını, ailenin çocuğun kelime hazinesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar kategorisinde ise öğretmenler, dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik; dinlediklerine yönelik soruları cevaplama, dinledikleri metni anlatma, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, öğrencileri dinlemeye hazır hale getirme, jest ve mimikleri kullanma, dinlediklerinin özetini çıkarma, dinlediklerinin ana düşüncesini ya da ana duygusunu belirleme, dinlediklerini kendi cümleleriyle yazma, dinlediklerine yönelik resim yapma, dinledikleri şiirdeki eksik kısımları yazma, dinledikleri metnin sunumunu yapma, dinledikleri metni drama yoluyla sunma, dinledikleri cümlenin tekrarını yapma, dinlediği metnin ya da şiirin konusunu belirleme, dinlediği şiire ya da metne yeni başlık bulma çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) ilgi ve merak faktörünün dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu işaret etmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi *“Merakının olması gerektiğini düşünüyorum. Merak ediyorsa o çocuk bir şekilde onu öğrenmek için gayret eder” [K5].* ve

“Konuya ilgisi varsa çocuğun o yönde dikkatini daha çok veriyor. Çocuğun ilgisi olması da çok etkili. Benim bir öğrencim var. Dinleme şeyi var. Bir gün tarihi yerler konusu anlatıyorum hayat bilgisinde çocuk öyle dinliyor. Çocuk Türkiye’deki bütün şeyleri saydı. İlgisi varmış. Ben o konuyu seviyorum dedi yani. İlgi bence” [K10].

şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) zeka faktörünün dinlemeyi anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu ifade etmiş ve öğretmenlerden biri bu konudan *“Zeka faktörü bunlardan biri bence.. ben öyle düşünüyorum...”[K9].* şeklinde bahsetmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) içeriğin çocuğun seviyesine uygunluğunun dinlemeyi anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“Seviyeye uygun olmalı mesela...”[K6].* şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler (n=2) ise dinlemeye uygun ortam oluşturmanın dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu *“Ortam uygun mu değil mi? Dinlemeye uygun mu değil mi? Önce bir ortam hazırlanacak” [K14].* şeklinde vurgulamıştır. Ek olarak öğretmenler, fiziksel ihtiyaçların etkisinin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu *“Bir de zaman önemli ne zaman yaptığını, çocuğun fiziksel ihtiyaçları ne aç mı? Tok mu? Uykusuz mu yani bilişsel olarak bunlar etkiliyor bence..” [K2].* şeklinde, dinlemeye yönelik motivasyonun dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu *“Birtakım motivasyon sağlayıcı şeyler de söylememiz gerekiyor. O motivasyonla ve hazıroluşluk istekle beraber onları odaklayabiliyoruz. Odaklandırma yoluyla biz ne yapıyoruz dinlemeye sevk edebiliyoruz onları” [K14].* şeklinde, dinlemeye yönelik ihtiyacın

dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Yani dinlemek için bir ihtiyaç olması gerekiyor. Bir ihtiyacı giderecek çünkü.. karşılığında da bir şey alacak... bu da hazırsa dinlemeye meyledecek...*” [K3]. şeklinde, dinleme amacının dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu

“Dinleme amacını onun gerekliliğini tam beyninde canlandıramıyor çocuklar gibi hissediyorum çocuklar. Ya da odak noktasını kaydırıyor sanki... bu nedenle dinlediğini anlama birazcık daha geciktiriyor. Ya gerçekten çocuklarda görüyorsunuz niçin dinlediğini bilen kişiler zaten dikkatle gözünüze bakarak sizi anlamak istiyorlar zaten bunlarda bir sıkıntımız yok...” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Ayrıca öğretmenler, dikkatin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Dikkat önemli bence...*” [K13]. şeklinde, çocuğun hazırbulunuşluğunun dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Burada çocuğun hazırbulunuşluğu da önemli... hazır mı değil mi?*” [K14]. şeklinde, çevresel faktörlerin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Artı çevresel faktörler de var. Aile, anne baba ne kadar eğitimi yüksek hani boş değil de kültürlü kişiler.. ben şunu gördüm*” [K9]. şeklinde ve anlatanın becerisinin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Bir de anlatanın becerisi, o da önemli. Hani kuru kuruya anlatmak değil de o becerilere sahip olması gerekiyor. İster hazır olsun isterse sınıfta ortamda olsun öğretmen olsun ya da veli olsun kendini geliştirmesi gerekiyor bu konuda bence. Dinletebilmek önemli...*” şeklinde ifade etmiştir. Bu bulguların aksine öğretmenlerin bir kısmı (n=3) dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılara ilişkin bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya ilişkin soruyu “*Fikrim yok*” [K3]. şeklinde cevaplamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) öğrencilerin dinlediğini daha iyi anladığına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu

“Bazen deneme sınavları yapıyoruz. Deneme sınavlarında çocuklar bazı soruları dikkatli okumadıkları için ya da kelimeleri birbirleriyle ilişkilendiremedikleri için doğru cevabı kaçırmıyorlar. Bazen deneme sınavlarında soruyu ben okuyorum diyorum ki cevapları okuyorum, diyorum ki doğru cevabı işaretleyin çoğu doğru cevabı işaretliyor” [K4].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler, öğretmenin prozodik okumasının anlamayı kolaylaştırdığını “*Ayrıca öğretmen okuduğunda vurguya ve tonlamaya dikkat ederek okuyor. O da anlamlılaştırıyor yani. Çocuk onu vurgulamadan okuduğu için düz bir kelime okuyormuş gibi geçiyor yani. Okuduklarının ne ifade ettiğini kendisi anlayamıyor yani*” [K3]. şeklinde, okunacak metinlerin çocuğun seviyesine ve ihtiyacına uygun olarak seçilmesi gerektiğini “*Okunacak metinler seçilirken de çocuğun seviyesine ve ihtiyaç duyduğu konular üzerine olursa ben daha faydalı olacağını düşünüyorum*” [K12]. şeklinde, dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlamadan daha zor olduğunu

“Dinlediğini anlama okuduğunu anlamadan biraz daha zordur bence. Çünkü herkesin dinleme zeka bölümleri olarak düşünürsek dinleme herkeste bu yok” [K1]. şeklinde ifade etmiştir. Bu son bulgudan farklı olarak öğretmenlerden biri dinlediğini anlamadan okuduğunu anlamadan daha kolay olduğunu “Dinlediğini anlamak bence daha kolaydır. Bunda çevresel, dış etkenler... dinlediğini anlamak daha kolaydır. Çünkü okuduğunu anlamak sözcüğü sesleri çıkarıp o sesleri bir araya getirip tekrar onu anlamlandırmak daha karmaşık bir yapıyı gerektirir” [K2]. şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenler, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu “Yakındır ilişki olarak. Dinlediğinde evet başka birinden duymuş oluyorsun ama okuduğunda bir iç sesinde yine kendini dinlemiş oluyorsun. O yüzden bence yakındır” [K4]. şeklinde, çocuğun ihtiyacı doğrultusunda dinlediğini “Bence ihtiyaç duymasıyla ilgili. Eğer dinleyeceği konuya ihtiyaç duyuyorsa daha dikkatli dinliyor” [K13]. şeklinde, ailenin çocuğun kelime hazinesi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu “Bazen çocuklarda görüyorum mesela kültürel olarak daha geniş bir kültüre sahip ailede zaten o çocuğun cümle sayısı kurduğu cümleler fazladır yani. Dolayısı ile anlamada fazladır” [K5]. şeklinde vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerden birinin, kelime hazinesi yetersiz çocukların dinlediğini daha iyi anladığını

“...Ama öyle bir aileden gelmiyorsa ki hele hele de okuma alışkanlığı da yoksa dinleyerek anlamak daha kolay gelecektir. Okuyarak zahmet çekmek onun için çok daha zor olacaktır. Öğretmen bir defada ona anlattığı zaman anladım der ama aynı şeyi anlatan o iki veya üç cümleyi okut anlamadım der” [K5].

şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik öğrencilere dinlediklerine ilişkin sorular sorma çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuya “Şimdi yeni kaynak kitaplarımız var. Dinlemek için ayrı bir kaynak kitap yollanmış. Güzel hazırlanmış. Orda hazırlanmış bire bir aynısını uyguluyorum. Metni dinliyorlar. Şiir de olabilir. O arada soruları var” [K1]. şeklinde ve “Parçayla ilgili olan soruları cevaplandırma yoluyla bu şekilde” [K10]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlediği metni anlatma çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuya “Katılımcı 12 hanımın hadi bakalım siz de anlatın etkinliğini yaptırıyorum. Kendi anlatımlarını yaparken dinlediklerini anlamışlar mı anlamamışlar mı? Bunu kontrol ediyoruz. Ondan sonra sınıfta tahta önünde anlatım çalışması yapıyoruz” [K14]. ve “Derslerde hep anlattırıp eksi artı veriyorum” [K13]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=5) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik prozodik okuma çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan

“Bazen karşılıklı konuşmalar oluyor ses tonumu değiştiriyorum ikisinin arasındaki farkı hissetsinler diyerekten. Sesimi birinde kalın şey yaparken diğerinde ince olarak okuyorum ki karşılıklı iki kişinin konuşmasını fark etsinler diye. O zaman dikkatleri daha iyi oluyor. Okumaları, anlamaları daha iyi oluyor” [K4].

şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen *“Ses tonumu çok kullanırım...” [K5].* şeklinde bahsetmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=4) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik öğrencileri dinlemeye hazır hale getirmenin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“Tabi ki arkadaşlarımızın önerilerini bizler de uygulamaya çalışıyoruz. Artı olarak ne yapıyorsun deseniz evet, kendim metni anlatırken önce bir çocukları şöyle bir dinlemeye hazır moda getirmeye çalışıyorum...” [K14].* şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen *“Eğer uyarılar varsa çocukların dikkatini dağıtacak önce onları ortadan kaldırmaya çalışıyoruz. Çünkü kaldırmazsak mutlaka dağılıyor. Ve etkiliyor anlamayı ve dinlemek istemiyor çocuklar” [K7].* şeklinde ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (n=2) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik jest ve mimikleri kullanma çalışması yaptığını belirtmiş ve bu konuyu öğretmenlerden biri *“Ders anında yani negatif bir durumda yükseltme pozitifte sevecen bu jest mimik bazen drama bile yaparım. Onu bile kullanırım yeter ki dinlesin beni. Daha eskiden daha çok yapardım şimdi şimdi azaldı artık” [K8].* şeklinde ifade etmiştir. Yine bazı öğretmenler (n=2) dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik dinlediklerinin özetini çıkarma çalışması yaptığını *“Özet görevi veriyorum” [K8].* sözleriyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) dinlediğini anlama becerisi kazandırmaya yönelik dinlediklerinin ana fikir ya da ana duygusunu bulma çalışması yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya *“...Ana fikri ana duygusu bazen bir kelime çağrıştıran kelime. Çünkü o zaman gerçekten dinleyip dinlemediğini anlıyorsun. Yazılı anlatım. Her derste matematikte de aynı şey Türkçede de bütün derslerde yani...” [K11].* şeklinde değinmiştir. Bazı öğretmenler (n=2) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlediklerini kendi cümleleriyle yazma çalışması yaptığını belirtmiş ve bu konuyu öğretmenlerden biri *“Bazen bir hikayeyi ben okuyorum. O hikayeyi onlardan kendi cümleleriyle yazmalarını istiyorum” şeklinde ifade etmiştir [K1].* şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler (n=2) ise dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlediklerine ilişkin resim yapma çalışması yaptığını değinmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden biri

“Ya da bir resim anladığının bir resmini yapın. Ufak oldukları için resmi çok seviyorlar. Anladıklarını görsel olarak ifade etmelerini istediğimiz zaman çocuklar daha iyi ifade ediyor. Yazı yazmalarını istediğimiz zaman belki bir bıkkınlıkla ne anladıklarını ortaya koymuyorlar ama resim gerçekten etkili oluyor” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler, dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlenilecek metne ilişkin ön bilgileri harekete geçirme çalışması yaptığını *“Bir ön bilgilerini harekete*

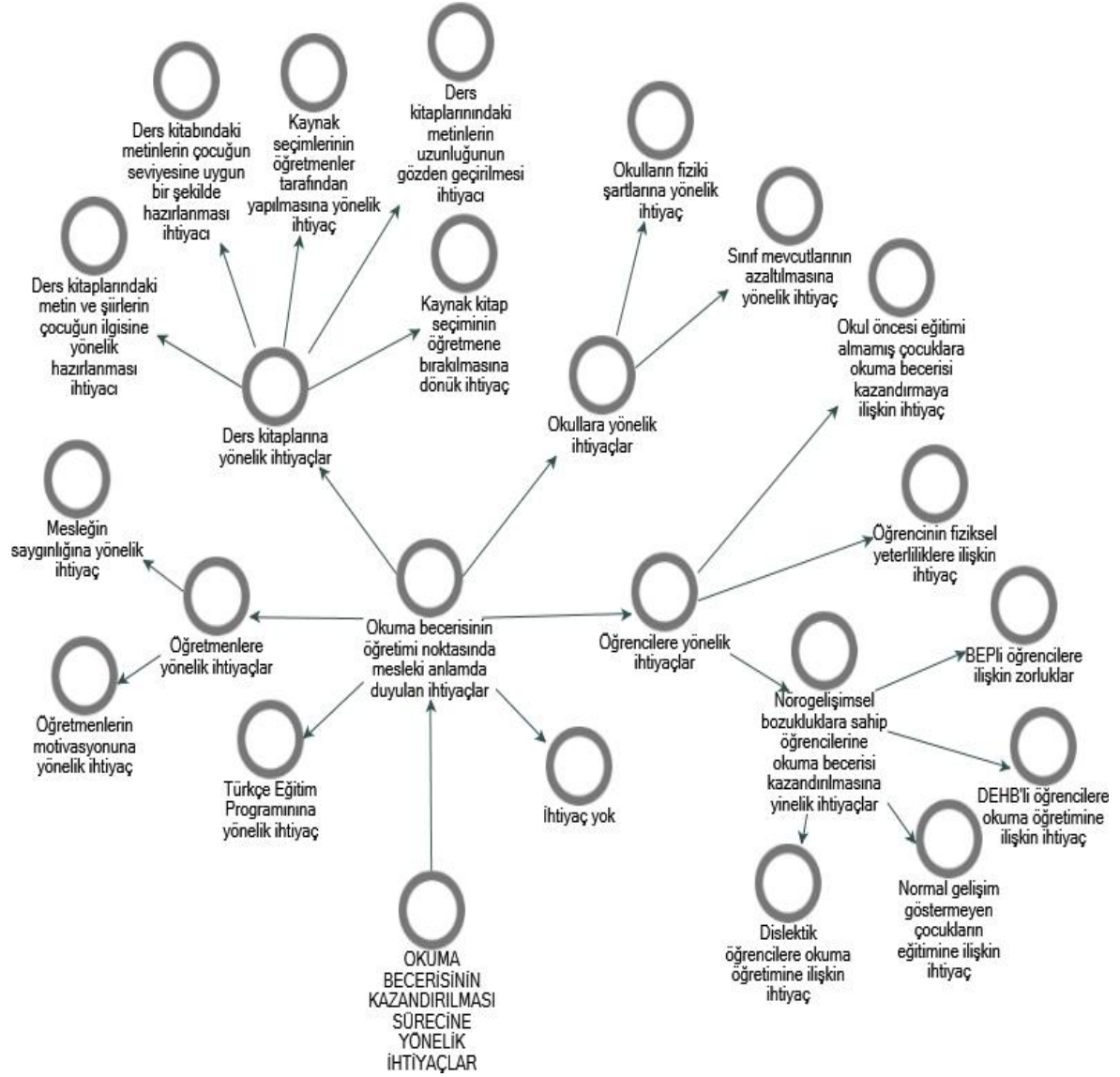
geçiriyorum mesela anlatılacak, öğretilecek konu hakkında benim okuyacağım veya akıllı tahtadan dinleyecekleri metne ait veya ne anlatacaksak konuya ait ön bilgilerini harekete geçirecek sorular soruyorum işte yani o şekilde” [K6]. şeklinde, dinleme amacını belirleme çalışmasını “Bilginin gerekliliği niçin dinlemesi gerektiği temelde bu var. Niçin dinlemesi gerektiğiyle başlıyoruz işe. Açıklamakla başlıyoruz” [K7]. şeklinde, dinledikleri şiirdeki eksik kısımları yazma çalışmasını “[K1]. şeklinde, dinledikleri metnin sunumunu yapma çalışmasını “Dinlediğini anlamda renkli kartonlar üzerinde kelimeler, sınıfta sunum, gruplar oluşturma. Sınıfta gruplar oluşturuyorum. En iyi bunu sınıfta hangi grup sunacak hangi grup bunu ifade edecek. İşte bu uzmanlıkta da görmüştük” [K9]. şeklinde, dinledikleri metni drama yoluyla sunma çalışmasını

“Onlar şeyi çok seviyorlar mesela diyorlar ki bu şeyi atıyorum bir Türkçe metni veya bir hikaye bir masal neyse dramatize edelim, oyunlaştırmayı çok seviyorlar...öğretmenim bunun piyesini yapalım canlandıralım...hatta kıyafet falan da getiriyorlar...bunun canlandırmasını yapacaksınız çok iyi dinleyin falan diyorum dinleme metniyse. O şekilde yani dinlediklerini öğrenmelerini sağlıyoruz” [K6].

şeklinde, dinledikleri cümlelerin tekrarını yapma çalışmasını “Sınıf ortamında en son söylediğim cümleyi ya da kelimeyi tekrar ettiriyorum. Kesiyorum konuşmayı dinliyorlar mı? dinlemiyorlar mı? O şekilde tespit etmeye çalışıyorum. Yaptığım uygulama bu” [K3]. şeklinde, dinlediğini metnin ya da şiirin konusunu belirleme çalışmasını “Metnin veya şiirin konusu nedir? ... Bütün bunları dinleme metni içerisinde anlama etkinliğine de dönüşüyor” [K14]. ve dinlediğini şiire ya da metne yeni başlık bulma çalışmasını “Başka ne gibi başlıklar bulunabilir?” [K14]. şeklinde ifade etmiştir.

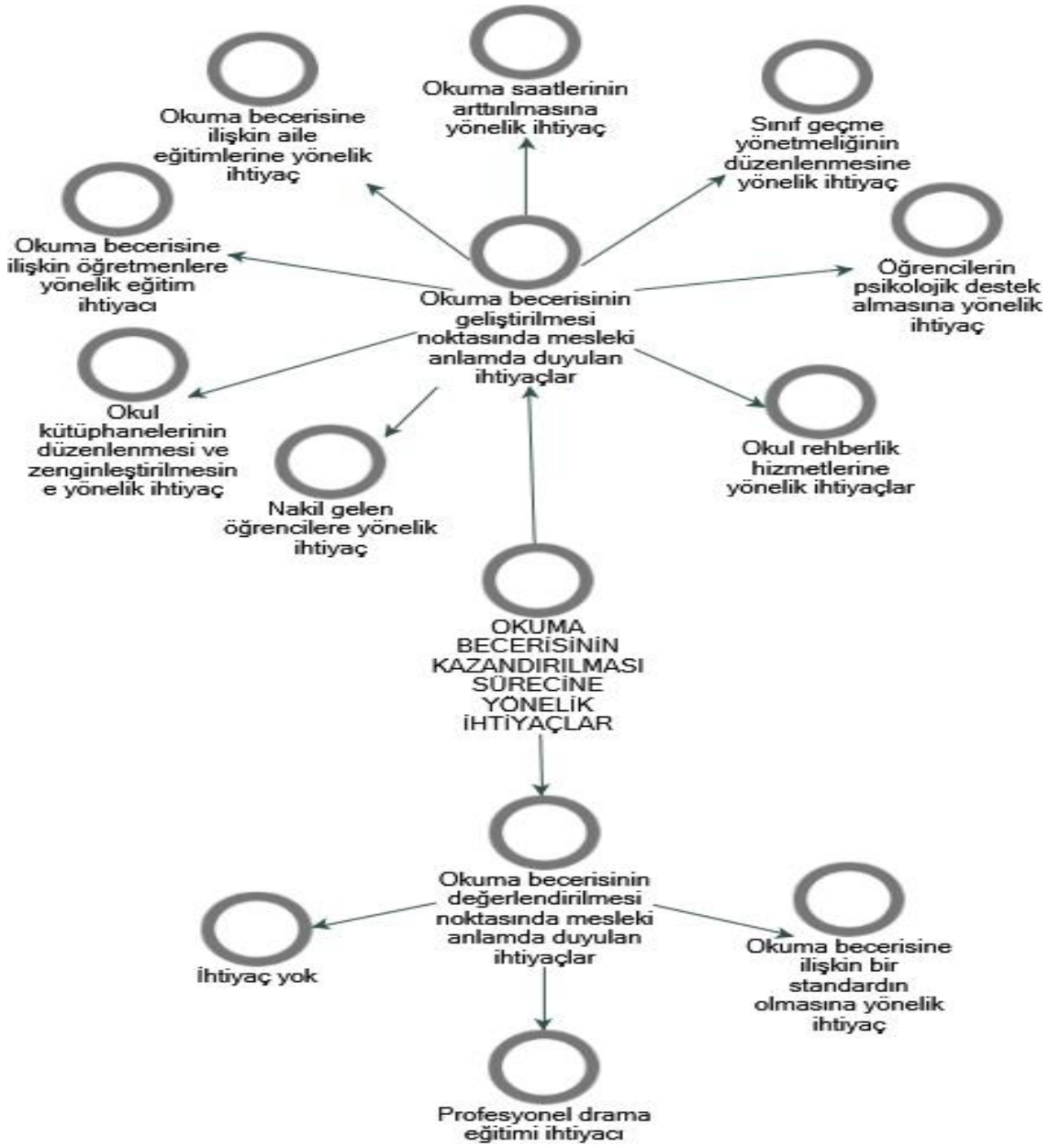
Şekil 8

Okuma Becerisinin Kazandırılması Sürecine Yönelik İhtiyaçlar I



Şekil 9

Okuma Becerisinin Kazandırılması Sürecine Yönelik İhtiyaçlar II



Okuma becerisinin kazandırılması sürecine yönelik ihtiyaçlar teması incelendiğinde; okuma becerisinin öğretimi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar, okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar ve okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Okuma becerisinin öğretimi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorisi altında öğretmenler, Türkçe Öğretim Programına yönelik, öğretmenlere yönelik, öğrencilere yönelik, okullara yönelik ve ders kitaplarına yönelik ihtiyaçlarını ifade etmiştir. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorisi altında öğretmenler, okul rehberlik

hizmetlerine yönelik, sınıf geçme yönetmeliğinin düzenlenmesine yönelik, okul kütüphanelerinin düzenlenmesi ve zenginleştirilmesine yönelik, nakil gelen öğrencilere yönelik, öğrencilerin psikolojik destek almasına yönelik, okuma saatlerinin arttırılmasına yönelik, okuma becerisine ilişkin öğretmenlere yönelik ve okuma becerisine ilişkin aile eğitimlerine yönelik ihtiyaçlarını belirtmiştir. Okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorisinde ise öğretmenler, okuma becerisine ilişkin bir standardın olmasına yönelik ve profesyonel drama eğitimi noktasında ihtiyaçlarını vurgulamıştır. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) Türkçe Öğretim Programına yönelik ihtiyacını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu

“Biz sadece şunu istiyoruz öğretmenler olarak. Kararlılık istiyoruz. Yani bir şey yapacaksak bu konuda kararlılık istiyoruz. Yani biz sürekli olarak bu öğretim, okuma veya okuma yazma öğretiminde sürekli değişiklik istemiyoruz. Çocuklarla bir yerden başladığımız zaman nesiller arasında farklılık olsun istemiyoruz. Yazma konusunda dersek hani okumayla ilişkili olduğu için; el yazısı düz yazı farklı nesiller yetiştiriyoruz” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler (n=3) ihtiyaçlarını mesleğin saygınlığına yönelik ve öğretmenlerin motivasyonuna yönelik ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri mesleğin saygınlığına yönelik ihtiyacını *“Veli seni umursamıyorsa çocuklar da seni takmıyor. Saygısızlık yapıyor” [K10].* şeklinde vurgularken bir diğer öğretmen öğretmenlerin motivasyonuna yönelik ihtiyacını

“Bir de öğretmenin motive olması. Öğretmenin motive olması demek başarıyı getiriyor. Yani küçük sinek mide bulandırır derler ya. Biz bunun en zorunu başardık uzaktan okuma yazma öğrettik pandemide. Uzaktan okuma yazma öğrettik en zorunu yaşadık. Şimdi biz daha ne isteyelim. O zaman aileler anladı ki ne kadar zor olduğunu kabullendiler gibi oldu ama sonra hemen unuttular” [K11].

şeklinde vurgulamıştır. Öğretmenlerin yarısı (n=7) öğrencilere yönelik ihtiyaçlarını; nörogelişimsel bozukluklara sahip öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlar, okul öncesi eğitimi almamış çocuklara okuma becerisi kazandırmaya ilişkin ihtiyaçlar ve öğrencinin fiziksel yeterliliklere ilişkin ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri nörogelişimsel bozukluklara sahip öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlara ilişkin DEHB'li öğrencilere okuma öğretimine ilişkin ihtiyacını *“Başka bir de çocuklarda dikkat eksikliği var hiperaktivite var farklı farklı problemleri var. Bunlar varsa uzmanlardan bize bir dönüş olsa en azından biz hazırlanırız” [K1].* şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen dislektik çocukların tanılanmasına yönelik ihtiyacını *“Disleksi varsa biz bilmiyoruz var mıdır yok mudur?” [K2].* şeklinde ifade etmiştir.

Yine nörogelişimsel bozukluklara sahip öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlara ilişkin öğretmenlerden biri

“Normal bir çocuk okuyor. Ama normal olmayan çocuklarda sıkıntı yaşıyoruz. Biz uzaktan eğitim yaparken çok belki çocuklara faydamız olmadı günde birkaç saat anlattık. Evde aileleriyle belki anne baba çok yeterli bile olmasa var olan hazırlanmış güzel kaynaklardan kullanarak ve bizi dinlediğiyle yaptı ama işte normalin daha alt zeka seviyesinde olabilir” [K1].

şeklinde değinirken bir diğer öğretmen BEPlî öğrencilere yönelik ihtiyaçlarının olduğunu “BEPlî öğrenciler var. Kaynaştırma... çok iyi olan çok iyi düşük olan çok... seviye grupları var. Bence kurtarmaya çalıştığımızla uğraşıyoruz...bazıları kalıyor ulaşamıyoruz. Ailesine ulaşamıyorsun ya da aile ilgilenmiyor çocukla sen uğraşıyorsun yaz mevsimi giriyor, çocuk boş oluyor...”[K3]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) öğrencinin fiziksel yeterliliklere ilişkin ihtiyaçları olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan “...Öyle bir iki yıl öyle yaptım meğer göz yedi numaraymış. Çocuk görmüyormuş bile. Ama bu çocuk bunu anlatamıyor, görmediğini bilmiyor ki çocuk. Yani bu şekilde okula başlamadan önce muayenesiydi kulaktı fiziksel bir muayeneden geçse iyi olacak” [K1]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden biri okul öncesi eğitimi almamış çocuklara okuma becerisi kazandırmaya ilişkin ihtiyacını “Ya da daha önce bu çocuğun hiç okul hayatı olmamıştır. Kalem tutmamıştır. Böyle çocuklarda zorlanıyoruz yoksa diğer türlü bir ay geç ya da bir ay önce o okuma becerisini kazanacak” [K4]. şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) okullara yönelik ihtiyaçlarını; sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik ihtiyaçlar ve okulların fiziki şartlarına yönelik ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konulardan “Sınıf mevcutlarının azaltılması gerekiyor” ve Değinirken bir diğer öğretmen okulların fiziki şartlarına yönelik ihtiyaçlara “Okulların fiziki şartları iyileştirilecek” [K12]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin çoğu (n=8) ders kitaplarına yönelik ihtiyaçlarını ise; ders kitabındaki metinlerin çocuğun seviyesine uygun bir şekilde hazırlanması ihtiyacı, ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğunun gözden geçirilmesi ihtiyacı, kaynak seçimlerinin öğretmenler tarafından yapılmasına yönelik ihtiyaç ve ders kitaplarındaki metin ve şiirlerin çocuğun ilgisine yönelik hazırlanması ihtiyacı olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ders kitabındaki metinlerin çocuğun seviyesine uygun bir şekilde hazırlanması ihtiyacını “Çocukların seviyelerine göre değil. Anlamı bilinmeyen yabancı sözcükler çok. Çocukların anlamlandıramadığı bunlar da biraz var. Seviyeye uygun değil bazı Türkçe metinler. Cümleler gereğinden fazla uzun. Bunların hepsi okuma becerisinin öğretimini etkiliyor” [K9]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğunun gözden geçirilmesi ihtiyacını

“Ders kitaplarındaki Türkçe metinleri çok uzun oluyor. 4-5 sayfa sürüyor. Çocuk baştakini okuyor ikinci, üçüncü sayfaya geçtiğinde baştakini unutuyor. Eskiden böyle değildi metinler iki

sayfayı geçmezdi. Şimdi dört beş sayfa metin var. O kadar çok uzun ki...çocuk baştaki ile sondakini ilişkilendiremiyor. Kaçırıyor...”[K4].

şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak bazı öğretmenler, kaynak seçimlerinin öğretmenler tarafından yapılmasına yönelik ihtiyaçtan *“Kaynakları kendimizin seçmesi gerekiyor. Bize kaynaklar gönderilirken seçilmiş birileri tarafından sınıfa gönderiliyor. Biz oradaki metinlere göre hareket etmek zorunda kalıyoruz. Bu bazen çocukların seviyesinin çok üstünde oluyor. İlgi alanlarının dışında oluyor” [K3].* şeklinde ve ders kitaplarındaki metin ve şiirlerin çocuğun ilgisine yönelik hazırlanması ihtiyacı *“Mesela verdikleri şiirler var, çocukların hiç ilgisini çekmiyor...”[K5].* şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) ise okuma becerisinin öğretimi noktasında mesleki olarak herhangi bir ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“...Şimdilik benim öyle bir ihtiyacım yok. Eski zamanlara göre materyal konusunda daha rahatız...şimdi eskiden fiş yazmalar bilmem neler...” [K2].* şeklinde ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında okul rehberlik hizmetlerine yönelik ihtiyaçlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi bu konuyu *“...Ben öğretmenim bir şekilde eğitim öğretim yapıyorum. Sorunlar var elbette öğretmen olarak hepimizin sorunları var. Ama bir zahmet adını ne korlar rehber öğretmen koyarlar, psikolog koyarlar birileri de görevini yapsın...”[K7].* ve

“Biz her zaman arkadaşlarla konuşuyoruz bizim burada rehberlik öğretmenlerine çok ihtiyacımız oluyor. Asla yanımızda değiller. Hiçbir konuda. Biz istiyoruz ki onlardan ayda bir kez bile olsun sınıfa girip mesela konuşsunlar. Her alanda.. okuma, konuşma...biz bir şey rica ediyoruz. Çocuk gönderiyoruz hiç dinlemiyorlar. Biz yolluyoruz çocuğun disleksi olup olmadığını ama onlar zaman ayırmıyorlar...yani benim öğretmen olarak tek ihtiyacım...”

şeklinde açıklamıştır. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında sınıf geçme yönetmeliğinin düzenlenmesine yönelik ihtiyacı vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri bu konudan *“Sınıf geçmesi için velinin izni gerekiyor. Veli izin vermediği zaman okuma yazma bilmeyen çocuk bir üst sınıfa geçmek durumunda kalıyor. Üst sınıflarda çocuk yine zorlanıyor çoğu zaman da öğrenemiyor” [K8].* şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden bazıları (n=2) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında okul kütüphanelerinin düzenlenmesi ve zenginleştirilmesine yönelik ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“Bu kütüphanelerin biraz daha zenginleştirilmesi, konuya bir el atılması, çocukların seviyelerine göre ayrı ayrı sınıflar mı olur veya kütüphane içerisinde burası iki, üç ve dört şeklinde kitaplar ayrılarak kitaplar gönderilebilir” [K6].* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları (n=2) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında nakil gelen öğrencilere yönelik

ihtiyaçları olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “Okumayı etkileyen faktörlerden biri de bu nakil geçişler... okuldan okula nakiller.. birinci sınıfta okuma yazma öğretmeden öğretmeni geçirmiş bunu ikinci sınıfta daha iyi olsun diye bizim okula yolluyorlar...” [K14]. şeklinde vurgulamıştır. Ek olarak öğretmenler, okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında öğrencilerin psikolojik destek almasına yönelik ihtiyacı “Okullarda rehberlikçiler olsun ama derinine de psikologlar olsun. Bu psikologlar hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle hem etkileşim olsun. Bu çocuklara görev verilmeli özellikle eğitim alanında. Toplumsal alanda da bu çocuklar görevini alsın... çocuk psikoloğu alanında uzman olsun ama...” [K9]. şeklinde, okuma saatlerinin arttırılmasına yönelik ihtiyacı “Zaten bir saat yeterli değil. Bir saatte ne okuyacak çocuk. En az iki saat olmalı ki üst üste çocuk bir kitabı bitirebilmeli” [K6]. şeklinde, okuma becerisine ilişkin öğretmenlere yönelik eğitim ihtiyacını “Akademik uzmanlarımızdan hocalarımızdan Türkçe öğretiminde okuma becerileri geliştirme konusunda verilsin. Gidelim severek katılırım. Ben kendi adıma.. bana fayda sağlayacak her şeye” [K9]. şeklinde ve okuma becerisine ilişkin aile eğitimlerine yönelik ihtiyacı

“Bu konuda bence önce aile eğitimleri esas alınmalı. Ailelere bu konuda seminerler düzenlenmeli. Bunu öğretmen de verebilir. İdareci de verebilir. Ama akademisyenler verse de uygun olur. Eğitimle ilgili akademisyenler verse aile reislerine velilerine. Daha yararlı olacağını düşünüyorum. Yani eğitim öğretimin sadece okulla ilgili değil, bütünsel anlamda aile destekli olarak daha da güçleneceği konusunda ailenin de bu işe katılmasını istiyoruz” [K14].

şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazıları (n=2) okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında profesyonel drama eğitimi ihtiyacı ve okuma becerisine ilişkin bir standardın olmasına yönelik ihtiyaçtan bahsetmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “Drama konusunda uzmanlar tarafından bize gerçekten ders verilmesini isterdim. Öğrenme ve öğretme konusunda drama gerçekten çok kullanılan bir yöntem. Tamam kullanıyoruz ama bizimki daha bir doğaçlama. Çocuklar bir oyunu canlandırmayı çok seviyorlar. En büyük hevesleri o” [K7]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “Belirli bir standart ölçek yakalayamazsın burada zaten. Onu ancak not verildiği zaman yakalarsın. O da tam ölçülebilirlik şeyini yansıtmaz” [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun (n=9) okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında herhangi bir ihtiyaç belirtmediği görülmüştür. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi “İhtiyaç duymuyorum...” [K1]. ve “Bence ihtiyaç yok...” [K4]. şeklinde belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin nitelikli ve yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Oysa öğretmenler dil becerileri noktasında donanımlı olmalıdır (Shulman, 1986; Wlash vd., 2006). Çünkü öğretmenin sahip olduğu bilgi onun öğretim uygulamalarını etkileyen önemli bir unsur olarak düşünülmektedir (Lane vd, 2009; Yıldırım vd., 2013). Yapılan bazı çalışmalarda da benzer şekilde öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin, Moats (1994) çalışmasında motive olmuş ve deneyimli öğretmenlerin bile sözlü ve yazılı dil yapısı hakkında yeterli eğitim verebilecek bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak, Yıldırım ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik öğretmenlik bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Spesifik olarak inceleyecek olursak dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerilerini etkileyen bilişsel unsurlara ilişkin de katılımcıların yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Katılımcılar dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Ancak bu çalışmaların dinlediğini anlamayı oluşturan bilişsel bileşenler bağlamında olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında katılımcılar dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ortaya koyamamıştır. Halbuki dinlediğini anlama becerisi hem Türkçe dil kontekstinde (Kargın vd., 2015) hem de diğer dillerde okuduğunu anlamamanın önemli yordayıcılarından biridir (Adlof vd., 2006; Foorman vd., 2015; Kim, 2015; Kim ve Wagner, 2015). Ayrıca katılımcılar kelime tanıma becerisini geliştirmeye yönelik birçok çalışma yaptıklarına dikkat çekmiştir. Ancak bu çalışmalarda kelime tanımayı oluşturan bilişsel bileşenlere odaklanılmadığı daha çok kelime anlamına odaklanıldığı anlaşılmıştır. Çağdaş okuma modellerinin büyük çoğunluğunda kelime tanıma okuduğunu anlamayı oluşturan temel bileşenlerden biridir (Duke ve Cartwright, 2021; Gough ve Tunmer, 1986; Kim, 2017). Aynı zamanda kelime tanıma ve okuduğunu anlama değişkenleriyle yürütülen ampirik çalışmalarda kelime tanımanın okuduğunu anlamamanın hem bağımsız hem de eş zamanlı yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur (Savage vd., 2015). Bunun da ötesinde kelime tanıma ve dinlediğini anlama değişkenlerinin okuduğunu anlamada becerisindeki varyansın büyük çoğunluğunu açıkladığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Adlof vd., 2006; Foorman vd., 2015; Kim, 2015; Kim ve Wagner, 2015). Buradan hareketle kelime tanıma becerisinin okumanın nihai amacı olan anlama üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Yıldırım vd., 2017). Bu önemli beceriyi oluşturan birtakım bilişsel bileşenlerin (örn., fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, ortografik farkındalık vb.) olduğu yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Kim, 2010; Landerl

ve Wimmer, 2008). Kelime tanımayı oluşturan bu becerilere odaklanmak ve sınıf ortamında kelime tanıma becerisinin hem kazandırılmasında, hem geliştirilmesinde hem de değerlendirilmesinde bu bağlamda çalışmalar yürütmek oldukça önemlidir. Çünkü bu becerilerin her biri kelime tanıma becerisini etkileyen faktörlerdir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Metsala vd., 2009; Stuart ve Coltheart, 1988). Katılımcıların kelime tanıma becerisinin gelişimine yönelik kelime bilgisine odaklanması kelime tanıma becerisinin gelişimine doğrudan katkı sunmayabilir (Duke ve Cartwright, 2021; Scarborough, 2001;). Bu durum iki yol (çift yol) teorisi bağlamında da açıklanmaya çalışılabilir. Bazı araştırmacılar (Krenier ve Gough, 1990; Treiman ve Kessler, 2014) öğrencinin çözümleme yaparken sözcüksel yol ile sözcüksel olmayan yol arasında seçim yapabileceği gibi öğrencinin bu iki yolu aynı anda kullanabileceğini vurgulamışlardır. Ancak şeffaf ortografilerde sözcüksel (zihinsel sözlük) olmayan yolun daha çok kullanıldığı ifade edilmiştir (Kreiner, 1992; Rothe vd., 2013). Dolayısı ile Türkçe dili gibi harflerin sesleri karşıladığı dillerde sözcüklerin zihinsel sözlükten getirilerek okunması kelime tanıma becerisine doğrudan katkı sunmamaktadır.

Öğretmenlerin okuma becerisini nasıl tanımladıkları şüphesiz bu konuda yaptıkları çalışmalara yön vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma becerisini nasıl tanımladıkları önemlidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okumaya ilişkin tanımlarında genellikle anlama ve çözümleme becerileri vurgulanmıştır. Bu öne çıkan becerilerin çalışmanın kuramsal temelini oluşturan okumaya ilişkin basit anlayış teorisinin (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990) de bileşenleri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu okumanın temel iki bileşenini ortaya koymuştur. Ek olarak literatürdeki tanımlarda da yaygın bir şekilde anlama (anlam kurma) önemli yer tutmaktadır. Örneğin, Akyol (2021, s.33) okumayı “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır. Güldenöglü ve diğerlerinin (2014, s.83) okuma tanımında ise çözümleme ve anlamlandırma birlikte kullanılmıştır. Bu araştırmacıların okumayı “yazılı metinlerdeki kelimelerin uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve beceriler kullanılarak çözümlendiği, çözümlenen kelimelerin var olan sözcük dağarcığı, önceki bilgi ve deneyimler ile bağdaştırılarak anlamlandırıldığı, anlamlandırılan kelimelerden oluşan cümlelerin sözdizimsel özellikler bağlamında analiz edilerek verilmek istenen mesaja ulaşıldığı” bir süreç şeklinde tanımladığı görülmektedir. Yine Göğüş’ün (1978, s.60) okuma tanımında çözümleme ve anlamı kavrama becerileri dikkat çekmektedir. Göğüş’e (1978, s.60) göre okuma, “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak”tır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okumayı tanımlarken bu hayati becerinin karmaşık doğasına vurgu yapmadıkları görülmüştür. Oysa okuma, “gözün yazılı metin üzerinde gezinerek satırlara yerleştirilmiş harfleri tanımasından da öte pek çok bileşene sahip bir süreci kapsayan temel dil becerisi ve zihinsel bir etkinlik”tir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s.252).

Katılımcılar okuma becerisi ve ilişkili bileşenler doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenler, bu öğrencilerin okuma hatalarının tespit edilmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında kendilerini yeterli görmemiştir. Oysa sınıf öğretmenlerinin bu öğrencileri tespit edip uygun müdahale programları geliştirmeleri oldukça önemlidir (Kodan, 2020). Bu bağlamda yapılan çalışmaların sonuçları da bu çalışmayı destekler niteliktedir (Balcı, 2019; Berkant ve Atılgan, 2017). Doğan'ın (2013) 48 Türkçe ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada da katılımcıların okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmada katılımcılar okuma güçlüğü çeken öğrencileri tespit etmekte ve bu öğrenciler için yapılması gerekenler konusunda da kendilerini yeterli görmediklerini vurgulamıştır. Aksine Kodan'ın (2020) 50 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin hatalı ya da eksik bilgileri olsa da genel olarak bu konudaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yurdakal'ın (2014) 359 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda ise bu çalışmaya paralel olarak sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve bu öğrencilere yönelik yürütülecek çalışmalarda kullanılabilecek stratejiler noktasında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Okuma ve yazma becerisi formal olarak ilkokulda öğretilmektedir. Türkiye'de bu süreç sınıf öğretmenleri tarafından sürdürülmekte ve şekillendirilmektedir. Öğretmen adaylarının okuma becerisi noktasında öğrendiklerini uygulamaya geçireceği ilk aşama öğretmenlik uygulaması veya okul deneyimi dersidir. Bu süreçte öğretmen adayları eksiklerini ya da hatalarını görme fırsatı buldukları gibi bu konuda hem öğretim üyelerinden hem de sahadaki öğretmenlerden yararlı dönütler almaktadır (Kartal, 2018). Ancak katılımcılar okuma becerisi ve ilişkili bileşenler bağlamında öğretmenlik eğitimindeki okul deneyimi (öğretmenlik uygulaması) süresini yeterli bulmamıştır. Ek olarak öğretmenlik eğitiminin daha fazla uygulamaya yönelik olması gerektiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı aldıkları öğretmenlik eğitimini özellikle okuma becerileri ve ilişkili bilişsel beceriler bağlamında yeterli bulmamıştır. Bu bulgular, temel dil becerilerinin kazandırılmasında etkin rol oynayan sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini kazandırılması bağlamında yeterli ve nitelikli okul deneyimi dersi almadıklarını ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çakmakçı ve Demir, 2021; Kartal, 2018). Yine Bozak ve diğerlerinin (2016) eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ile ilgili mevcut durumunu, fakültelerden yeni mezun olan aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlayan nitel çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da katılımcılar; eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğunu, eğitim fakültesinde uygulamaya dönük bir eğitim olması gerektiğini, öğretim üyelerinden mesleğe yönelik derse girenlerin daha önce okullarda çalışmış kişiler olması gerektiğini ve eğitim fakültelerindeki

eğitimlerin uygulama ağırlıklı olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise aksine aldıkları öğretmenlik eğitimini akademik açıdan nitelikli bulmuş; öğretim üyelerinin onları sahaya en iyi şekilde hazırladığını ifade etmiş ve öğretmenlik uygulamasına yönelik çalışmalarını farklı yerleşim birimlerinde yapma fırsatını olumlu bulmuştur. Bu tutarsız sonuçların katılımcıların hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi aldıkları üniversiteden (eğitim fakültesinden), mezun olunan bölümden, öğretmenlik eğitimi sürecindeki akademik performanslarından, öğretim üyelerinden ve dönemin öğretmen eğitim politikasından kaynaklandığı söylenebilir (Doğan ve Şahin, 2009; Kablan, 2010; Safran vd., 2014; Üstündağ vd., 2016; Yücel-Toy, 2015). Sınıf öğretmenleri, becerilerini hizmet öncesi aldıkları eğitimlerin yanında görev sürecinde aldıkları hizmet içi eğitimlerle de desteklemektedir.

Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin bilgilerini güncel tutmalarına ve yeni beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Karadağ, 2015). Bu çalışmada katılımcılar birçok konuda eğitim alsada bu eğitimlerin çok azı Türkçe dili alanına özgüdür. Öğretmenler okumaya yönelik hızlı okuma ve diksiyon eğitimi almıştır. Ek olarak ÖBA'da yer alan çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri eğitimi almıştır. Ayrıca öğretmenler Türkçenin doğru kullanımı eğitimi de almıştır. Bu eğitim yeni atanmış öğretmenlere verilen uzun soluklu bir eğitimdir. Ancak günümüzde bu eğitim verilmemektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi ve ilişkili bileşenlere yönelik bir eğitim almadıkları söylenebilir. Benzer biçimde Karadağ'ın (2015) sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmasında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dil becerileri bağlamında hizmet içi eğitim almadıkları, hizmet içi eğitim alanların ise aldıkları eğitimi kısmen yeterli buldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler, aldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenler yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerde genelde düz anlatım yöntemleri kullanıldığını ve katılımcıların aktif olmadığı da ifade etmiştir. Bu bulgu Epçaçan ve Erzen (2008), Gül ve Aslan (2009) ve Uçar ve İpek'in (2006) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlere yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Yine Sarıgöz'ün (2011) yaptığı çalışmada öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin genellikle teorik olarak yürütüldüğünü ve uyulamaya dönük olarak tasarlanmadığını belirtmiş ve teorik olarak düzenlenen eğitimlerin verimsizliğine vurgu yapmıştır.

Katılımcılar, okuma becerisinin öğretimi noktasında okullara yönelik, öğrencilere yönelik, ders kitaplarına yönelik ihtiyaçlarını belirtirken okuma becerisinin öğretimi bağlamında mesleki anlamda herhangi bir ihtiyaç belirtmemiştir. Katılımcılar okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik de herhangi bir ihtiyaç belirtmemiştir. Ancak okuma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında

bazı öğretmenler mesleki eğitim ihtiyacını vurgulamıştır. Daha geniş bir bakışla katılımcılar kendilerini okuma becerisi konusunda yeterli görmüştür. Bu sonuç literatürdeki öğretmen yeterliliğine odaklanmış çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Çelik vd., 2019; Delican ve Adıyaman, 2021; Girgin ve Şahin, 2020; Güner vd., 2023). Ancak öğretmenlerin okuma becerisi bağlamında özellikle de okumayı oluşturan bilişsel becerilere ilişkin yeterli ve nitelikli bilgiye sahip olmadığı da bu çalışmanın diğer sonuçlarından biridir. Bu ikilem öğretmenlerin neyi bilip bilmedikleri noktasında farkındalıklarının yetersiz olmasıyla açıklanabilir (Cunningham vd., 2004).

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada farklı sınırlılıklardan bahsedebiliriz. Bu bağlamda, araştırma sadece ilkökul 3. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. İlkokul 3. sınıf düzeyi Chall'ın (1967) okuma modeline göre kelime tanıma becerisinden anlam kurma süreçlerine geçişin yaşandığı bir sınıf düzeyi olarak gösterilmektedir. Bu doğrultuda 3. sınıf düzeyi araştırmanın odak noktası olarak belirlenmiştir. Ancak elde edilen sonuçlar hem araştırma yönteminin doğasından hem de çalışma grubunun sadece bir sınıf düzeyi ile sınırlı kalmasından kaynaklı olarak zengin bir bakış açısı yansıtmıyor olabilir. Yapılacak sonraki araştırmalarda ilkökölün farklı sınıf düzeylerinde de görev yapan sınıf öğretmenleri sürece dahil edilerek bu sınırlılık ortadan kaldırılabilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak da verilerin sadece sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında elde edilmiş olması gösterilebilir. Bu durum da araştırmanın sonuçlarının niteliğine ve güvenilirliğine yönelik bazı zayıflıklar ortaya koymuş olabilir. Okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapılara yönelik araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kavramsal yetersizlikleri gerçekten ifade etmek istediklerini sınırlandırmış olabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda öğretmenlerle yapılacak görüşmeler yanında öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yönelik yapılacak gözlemler, hazırlanan görüşme sorularının ön pilot çalışmaları, aynı araştırma odağında eğitim sürecinin paydaşları olan velilerin ve öğrencilerin sürece dahil edilmesi vb. eylemlerle veri kaynağında ve yönteminde çeşitlendirmeler yapılarak elde edilecek bulguların hem niteliğine hem de güvenilirliğine önemli katkılar sağlanabilir.

Sonuç

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilişsel yapılar hakkındaki görüşleri ve deneyimleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar okuma becerisinin çok farklı kompleks bileşenden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Dolayısı ile bu bileşenlerin öğretime ve değerlendirilmesine yönelik öğretmen bilgisinin önemle üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmada da formel eğitim süreci ile birlikte çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanma sürecinde önemli rol oynayan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik farkındalıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen

sonuçlar genel olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar hakkında çok yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığını göstermiştir. Bu bağlamda daha geniş kitleler üzerinde yapılacak araştırmalar hem öğretmen eğitim politikalarının güncellenmesine, sınıf içi öğretim uygulamalarının yeniden yapılandırılmasına hem de hizmetteki öğretmenlerin farkındalıklarının yeni gelişmeler ışığında artırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acar, F. E. (2010). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-115.
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component?. *Reading and Writing*, 19(9), 933-958. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z>
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. bs.). Pegem Akademi
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://doi.org/10.17860/efd.84757>
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169–189. <https://doi.org/10.1037/a0021671a0021671>
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/egeefd.453922>
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw Hill.

- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139–167. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>
- Çakmakçı, C. C., & Demir, N. (2021). “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri açısından Türkiye ve Finlandiya’da ana dili öğretmeni yetiştirme süreci . *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 9 (4) , 1169-1187 . <https://doi.org/10.16916/aded.946460>
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği* [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>
- Delican, B. ve Adıyaman, İ. (2021). Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 21-33. <https://doi.org/10.35233/oyea.866407>
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doğan, N., & Şahin, A. E. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 183-199.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. In R. Malatesha Joshi, & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* içinde (1th ed., pp. 219-230). Routledge.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- EARGED. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara.

- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 1-21.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884. <https://doi.org/10.1037/edu0000026>
- Francis, D. J., Kulesz, P. A., & Benoit, J. S. (2018). Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The complete view of reading (CVR i). *Remedial and Special Education*, 39(5), 274-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518772904>
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(4), 149-1164. <https://doi.org/10.16916/aded.772955>
- Gough, P. B., & Tunner W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/07419325860070010>
- Göçmen, E. (2014). *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi mezunlarının mesleki yeterlik düzeyi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gök, S., & Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. B. Doğan (ed.). *Okuma öğretimi içinde* (1. baskı, s. 107-152). Eğiten Kitap.
- Gül, T., & Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 881-894.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güner, R., Günal, Y., Turan, A. V., & Kaya, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları: Bir karma yöntem çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1-17.
- Güneş, F., & Uygun, T. (2016). Öğretmen yetiştirmede beceri uyumsuzluğu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*(2), 85–97. <https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G., & Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 480-486. <https://doi.org/10.1177/0022219411432690>
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 451-470.
- Karadağ, R. (2015). Primary school teachers' views on and needs for in-service teacher training regarding Turkish teaching. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-268. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 68-105. <https://doi.org/10.29299/kefad.1177181>
- Kartal, H. (2018). Sınıf Öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 509-521. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389814>
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Kelso, K., Whitworth, A., Parsons, R., & Leitão, S. (2022). Hidden reading difficulties: Identifying children who are poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly, 45*(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/073194872096176>
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapolou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing, 26*(2), 189-204. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9361-z>
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology, 101*(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>

- Kim, Y. S. (2011). Proximal and distal predictors of reading comprehension: Evidence from young Korean readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(2), 167-190. <https://doi.org/10.1080/10888431003653089>
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development, 86*(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y. S. G. (2020a). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 53*(6), 469-491. <https://doi.org/10.1177/00222194209082>
- Kim, Y. S. G. (2020b). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Kim, Y. S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading, 19*(3), 224-242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement?. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 652-667. <https://doi.org/10.1037/a0019643>
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 204-222. <https://doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kreiner, D. S. (1992). Reaction time measures of spelling: Testing a two-strategy model of skilled spelling. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18*(4), 765-776. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.4.765>
- Kreiner, D. S., & Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory and Language, 29*(1), 103-118. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90012-O](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90012-O)
- Kum, O. (2022). İlkokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>

- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Lee, L. W., & Wheldall, K. (2009). An examination of the simple view of reading among beginning readers in Malay. *Reading Psychology*, 30(3), 250-264. <https://doi.org/10.1080/02702710802411364>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- McClurg, V. M. J. (2022). *An Investigation of the Relationship between Dyslexia Risk, the Simple View of Reading, and the Tests of Dyslexia Probability Index* [Doctoral dissertation, The University of Tennessee]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Metsala, J. L., Stavrinos, D., & Walley, A. C. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 101-121. <https://doi.org/10.1017/S014271640809005X>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi* (4. Sınıflar raporu). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Moats, L. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annual of Dyslexia*, 44, 81-102. <https://doi.org/10.1007/BF02648156>
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün, M ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- PIRLS (2021). *Progress in International Reading Literacy Study*. <https://pirls2021.org/results>
- Rothe, J., Schulte-Körne, G., & Ise, E. (2013). Does sensitivity to orthographic regularities influence reading and spelling acquisition? A 1-year prospective study. *Reading and Writing*, 27(7), 1141-1161. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9479-7>
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S., & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 1-13.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı* (Çev. A. Tüfekçi ve N. Şad). Pegem.

- Sarıgöz, O. (2011, Nisan). *İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Bildiri sunumu]. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, London, U.K.
- Savage, R., Burgos, G., Wood, E., & Piquette, N. (2015). The simple view of reading as a framework for national literacy initiatives: A hierarchical model of pupil-level and classroom-level factors. *British Educational Research Journal*, 41(5), 820-844. <https://doi.org/10.1002/berj.3177>
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97– 110). Guilford.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313-316. <https://doi.org/10.1177/0741932518770288>
- Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30(2), 139-181. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90038-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90038-8)
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford University Press.
- Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Usta, B. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve hizmet içi eğitim durumlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Üstündağ, M. T., Yalçın, H., Birbudak, T. S., Güneş, E., & Safran, M. (2016). Öğretmen adaylarının 2014 KPSS puanlarının fakülte ve öğretmenlik alanlarına göre karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 599-619.
- Wagner, R. K., Beal, B., Zirps, F. A., & Spencer, M. (2021). A model-based meta-analytic examination of specific reading comprehension deficit: how prevalent is it and does the simple view of reading account for it?. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 260-281. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00232-2>
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. National Council on Teacher Quality.

- Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi, teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Gök., S., & Kılıç, K. (2023). Zihin Kuramı: İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 25-43. <https://doi.org/10.35233/oyea.1270598>
- Yıldırım, K., Kandemir, E., & Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154. <https://doi.org/10.16916/aded.294978>
- Yıldız, M., Kanik Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.15>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th. ed.). Sage Publications.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4012>



BAYTEREK | Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

Bayterek International Journal of Academic Research (BIJAR)
e-ISSN: 2651-320X

DergiPark Akademik
http://dergipark.gov.tr/buaad
bayterekdergisi@gmail.com

Türbelerin Dağ ve Mağara Kültü Bağlamında Türk Kültüründeki Yeri: Adana Örneği*

(The Place of Tombs in Turkish Culture in the Context of Mountain and Cave Cult:
The Example of Adana)

Hilmi SAVUR¹, Rabia Gökçen KAYABAŞI²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

10/11/2023

Kabul edildi/Accepted:

20/12/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

Dağ, Türk inanç ve düşünce sisteminde önemli mekânlardan ve kültlerden biridir. Doğanın her alanında bir iyeler varlığı ile karşılaşmakta olup, dağlarında bir iyesi olduğu gerçektir. Dağ, Türklerde canlı bir varlık olarak algılanmakta, hatta dağların bir ruhu olduğuna, hatta ruhun kendisi olduğuna inanılmaktadır. Nitekim Altay Dağları ve Tanrı Dağları Türkler'in kutsal dağları olarak kabul edilmektedir. Mağara mekânı ve kültü de dağ kültüründen bağımsız durumda değildir. Mağara, mitolojik ananın rahim kavramıyla insanların meskenlerinden birisi olmuş ve kültleşmiştir. Adana, ovaya kurulu bir kent olmasına rağmen sırtını Toroslar, Bolkar, Kozan Dağı gibi dağlara dayamaktadır ve bu dağlarda Adana halkı özelinde kutsallaştırılmıştır. Çalışmada Adana ili çevresinde bulunan türbeler saha araştırmasıyla taranmış, dağ ve mağara kültürüne sahip türbeler tespit edilip aktarılmıştır. Adana ili merkezde bulunan Çoban Dede Türbesi, Kozan ilçesinde bulunan Hasan Esad Bağdadi Türbesi, Ağca Baba Türbesi, Çomak Dede Türbesi, Karaisalı ilçesinde Sofu Dede Türbesi, Yumurtalık ilçesinde bulunan Hızır İlyas Türbesi, Ceyhan ilçesinde bulunan Durhasan Dede Türbesi, Cabbar Dede Türbesi dağ ve mağara kültürleri bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dağ Kültü; Mağara Kültü; Halk Bilimi; Türbe; Adana.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Savur, H., & Kayabaşı, R.G. (2023). Türbelerin dağ ve mağara kültürü bağlamında Türk kültüründeki yeri: Adana örneği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 494-516. doi:10.48174/buaad.1388805

Summary

The mountain is one of the important places and cults in the Turkish belief and thought system. The existence of owners is encountered in every area of nature, and it is a fact that there is an owner in the mountains. The mountain is perceived as a living being by the Turks, and it is even believed that the mountains have a soul, or even the soul itself. In Turkish beliefs, it is stated that mountain owners and spirits do good to people and give them prosperity, abundance, abundance and happiness, while it is also stated that they punish people for disrespecting the mountain spirits. Turks saw the mountain as a sacred place in terms of faith. While the Turks attributed respect and sanctity to the objects in this place, they used them as a tool in their wishes. As a matter of fact, the Altai Mountains and the Tian Shan Mountains are considered the sacred mountains of the Turks. The cave space and cult are not independent from the mountain cult. The cave became one of the dwellings of people with the concept of the mythological mother's womb and became a cult. Since the cave is likened to a mother's womb by the Turks, it is described as sacred and a place of renewal and transformation. It is seen that childless women in Anatolia and the Turkish world go to caves known as sacred to have children and perform various rituals there to fulfill their wishes. Although Adana is a city located on a plain, it backs onto mountains such as the Taurus Mountains, Bolkar and Kozan Mountain, and these mountains are sanctified

* Bu makale Doç. Dr. Rabia Gökçen KAYABAŞI danışmanlığında yürütülen, Mezar ve Türbelere Kült Merkezli Bir Bakış: Adana Örneği adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Daha fazla bilgi için bkz. Mezar ve Türbelere Kült Merkezli Bakış: Adana Örneği, Hilmi Savur, 2023, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

¹Aksaray Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Bilim Uzmanı, savurhilmi2@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5381-939X

²Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doç. Dr., rabiagokcen@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6147-7916

specifically for the people of Adana. While Adana hosted various civilizations due to being a geographical transition route, Turkish groups also migrated to Adana due to its fertile lands and wetlands. It is reported that the people buried in most of the tombs here are from the groups that came to Turkify Anatolia. In the study, the tombs around Adana province were scanned through field research, and the tombs with mountain and cave cults were identified and reported. Çoban Dede Tomb in the center of Adana province, Hasan Esad Bağdadi Tomb in Kozan district, Ağca Baba Tomb, Çomak Dede Tomb, Sofu Dede Tomb in Karaisalı district, Hızır İlyas Tomb in Yumurtalık district, Durhasan Dede Tomb in Ceyhan district, Cabbar Dede Tomb in mountain and cave. It has been tried to be examined in the context of cults. It is seen in the literature that the mountain and cave cult, focusing on the Adana tombs, has not been examined or researched, and that there is no evaluation on this subject. This deficiency encouraged us to conduct this study. It is thought that this study will fill the gap in this field and lead to new findings in the field. Field research method was used in the study. In addition to the city center of Adana, 15 districts were scanned, tombs were visited, photographs were taken and recorded. Various questions were asked to the interviewees, and their answers were recorded on a voice recorder and archived. It is seen that saints, who are seen as the spiritual protectors of the city, have their places built on a dominant point, hill, mountain or stone of the city, and people add glory and holiness to that person here. It is seen that there are various findings related to mountain and cave cults in the tombs mentioned in the text. Although the mountain cult is centered in Central Asia, it seems to continue its existence in Anatolia and Adana. Photographs of the tombs were also included in the study. Some tombs are important gathering and meeting areas in the area where they are located. People meet in the picnic area around the Çoban Dede Tomb and while they spend time there, they climb up to the tomb and perform their worship there. While Durhasan Dede Tomb gives its name to the place where it is located, people perform mass rituals around the courtyard in various periods. In some tombs, it is seen that other objects in the place are also sacred, giving the place this holiness. It is seen that holiness was added to the trees in the tomb by hanging rags and making cradles on the trees around the tomb. The stones around the tomb are also attributed with sanctity. It is also reported that while people draw various wishes on these stones, they take them with them or to their homes to bring abundance and prosperity to their pockets and homes.

Keywords: Mountain Cult; Cave Cult; Folklore; Tomb; Adana.

Giriş

Adana, Akdeniz bölgesinin önemli şehirlerinden birisidir. Coğrafi konumu, zengin ve geniş toprakları, iklimi, denize yakınlığı, su kaynaklarının zenginliği, önemli geçiş yollarını bünyesinde bulundurması sebebiyle tarih sahnesinde çeşitli uygarlıkları cezbetmiştir. Kültür, milletleri millet yapan temel taşlardan bir tanesidir. Din, kültürleri şekillendiren ve dönüştüren etkileşimli bir olgudur. Türkler, tarihlerin her döneminde din ile kültürlerini kaynaştırarak hareket ederken ritüellerin içerisine kutsallık eklemişlerdir.

Dağ, eski Türklerin inanç sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. İnanç sisteminde doğada her birinin farklı özelliklerinin olması dağ kültüründe de görülmektedir (Bayat, 2006). Türk mitolojisi ve Türk inanç dünyasında dağlar, ataların ruhlarının toplandığı kutsal bir mekân olarak görülmektedir. Dağ, Gök Tanrı'ya giden yolda merdiven işlevi görmektedir. Türklerin merkezî kutsal mekânlarından biri olan Ötüken Dağları'dır. Dünyanın merkezi olarak görülen Ötüken Dağları, göğün katlarına çıkıldığı, Gök Tanrı'ya ulaşılan bir geçidin içinde bulunduğu inanılmaktadır (Çobanoğlu, 2020: 45). Mağarada dağ kültüründen bağımsız düşünülebilecek bir kült değildir. Türk inanışlarında mağaraya girip çıkan her şey yeni bir yaşam formu bulmaktadır. İslamiyet'te Hz. Muhammed'in vahyi mağarada alması, ilk sufilerin mağarada ibadete ve inzivaya çekilmesi, mağaraların sadece doğumun yeri değil, değişimin, değişmenin de ana mekânlarından biri olduğu görülmektedir (Bayat, 2017: 31-32).

1.Adana Çevresindeki Türbeler

1.1.Çoban Dede Türbesi

Çoban Dede Türbesi, Çukurova ilçesinde bulunmaktadır. Türbe yüksek bir tepenin, şehrin hâkim yüksek bir alanı üzerinde bulunmaktadır. Eskiden ulaşımın zor olduğu bir alanken günümüzde merkezî bir konumundadır. İnsanların piknik yapmak için geldiği alanlardandır. Türbeye patika yol merdivenlerle ulaşım sağlanmaktadır. Türbe ormanlık bir alan içerisinde bulunurken Seyhan Gölü manzarasına bakmaktadır. Patika yolun ardından düzlük alanda adak alanı ve satıcıların olduğu, patika yolun güzergâhında ibadet için mescit bulunmaktadır. Makamın bulunduğu odada kitaplar ve tespihler yer alırken makamın üstünde yeşil bir puşide ve Türk bayrağı mevcuttur (Fotoğraf 1, Fotoğraf 2).

Çoban Dede'nin çobanlık yaptığı, Karanlı Köyü'nde koyunlarını otlattığı ve orada vefat ettiği aktarılmaktadır (KK1). Yedi kardeş oldukları Bağdat'tan geldikleri anlatılmaktadır. Adana ilinde bulunan Ali Dede, Zilli Dede, Arpacı Dede'yle kardeş oldukları rivayet edilmektedir (KK2).

1.2.Hasan Esad Bağdadi Türbesi

Hasan Esad Bağdadi Türbesi, Kozan ilçesinde, Kozan Dağı eteklerinde bulunmaktadır. Türbe geniş bir arazi içerisinde konuşlanmıştır. Küçük bir bina içinde makam bulunurken adak alanı ve mescitte bulunmaktadır (Fotoğraf 3, Fotoğraf 4).

Hasan Esad Bağdadi'nin Horasan erenlerinden olduğu aktarılırken Kozan'da Bizanslılarla savaşmaya geldiği ve şehit olup buraya defnedildiği gazi-velî tipine sahip olduğu görülmektedir (KK 3).

1.3.Ağca Baba Türbesi

Ağca Baba Türbesi, Kozan ilçesinde, Kozan Dağı'nın eteklerinde bulunmaktadır. Türbe girişinde başlayan patika yol makama götürmektedir. Türbe alanında mescit ve abdest alma yeri mevcuttur. Türbe evlerin arasında bulunurken türbe alanında iki adet büyük ve yaşlı ağaç bulunmaktadır (KK5) (Fotoğraf 5, Fotoğraf 6).

1.4.Çomak Dede Türbesi

Çomak Dede Türbesi, Kozan ilçesinde, Kozan Dağı'nın diğer ucunda bulunmaktadır. Dağın tepe noktasında ilçeye hâkim noktada yer alırken makama dik bir yokuş yol ile çıkılmaktadır. Makam tepenin düzlüğünde yer almaktadır. Tepede abdest alma yeri, mescit ve adak yeri bulunmaktadır (KK6) (Fotoğraf 7, Fotoğraf 8).

1.5.Sofu Dede Türbesi

Sofu Dede Türbesi, Karaisalı ilçesinde bulunmaktadır. Dağlık bir alanda yer alan türbe, köy mezarlığı içerisinde yer almaktadır. Türbenin yanında büyük ve yaşlı iki çınar ağacı mevcuttur. Mezarlığın yan tarafında düzlük alan bulunurken her sene bu düzlükte Sofu Dede ve şehitler anılıp yâd edilmektedir (KK7). Türbenin giriş kısmında gelen insanların Sofu Dede'yi tanımaları için bilgilendirici bir metin bulunmaktadır:

“SOFUDEDE

Sofudede 1071 Malazgirt zaferinden sonra Horasan Ahmet Yesevi'nin yolundan bölgemize Erzurum-Elazığ-Malatya üzerinden gelmiştir. Ramazanoğulları Beyliği döneminde 1350-1430 yıllarında İslamiyet'i ehli-sünnete göre anlatıp yaşayan Nakşibendi ikliminde yetişip ve bu yolda yaşayan büyük zaatlardandır. Sofudede bu bölgede yaşayan manevi bekçilerdendir. Sofudede Çukurova'da yaşamış Çoban Dede, Cabbar Dede, Koyun Dede, Bulamaç Dede gibi zatların büyüğü sayılır. Burayı ziyaret edenlerin ruhen rahatladığı rivayet edilir.

Ruhu için El-Fatiha.” (Fotoğraf 9).

1.6.Hızır İlyas Türbesi

Hızır İlyas Türbesi, Yumurtalık ilçesinde bulunmaktadır. Türbe, bir evin avlusunda yer alırken makam bir mağara içerisinde yer almaktadır. Hızır İlyas Türbesi, bir türbe veya mezar formatında değildir. Mağara içinde herhangi bir mezar, makam bulunmamaktadır. Mağaraya dik bir merdiven ile inilmektedir. Hızır İlyas'ın Cabbar Dede, Durhasan Dede'nin, Narlı Dede'nin, Arap Dede'nin kardeşi olduğu aktarılmaktadır (KK4) (Fotoğraf 10).

1.7.Durhasan Dede Türbesi

Durhasan Dede Türbesi, Ceyhan ilçesi Durhasandede Köyü'ndedir. Köyün girişinde sağ tarafta “Durhasan Dede Türbesi” tabelası bulunmaktadır. Türbe küçük bir ormanlık alanda, tepe üzerinde konuşlanmıştır. Türbe alanında geniş bir düzlük alan mevcuttur. Türbe girişinin sol tarafında adaklıkların yerine getirilmesi için mutfak ve adak alanı mevcuttur. Türbe yanında büyük ve yaşlı bir çınar ağacı vardır. Türbe girişinin sağ tarafında köyden çeşitli insanların mezarları da bulunmaktadır. Türbeye giriş kapısı küçüktür eğilerek girilmektedir. Makam türbenin ortasında yer almaktadır (KK8) (Fotoğraf 11, Fotoğraf 12).

1.8.Cabbar Dede Türbesi

Cabbar Dede Türbesi, Ceyhan ilçesi Yakapınar (Misis), bucağına bağlı Kütüklü Köyü yakınlarındadır. Narenciye bahçesi içerisinde giden yolda “Cabbar Dede Türbesi” tabelası ile yol ayrılmakta ve yol boyunca türbeye yönelik yönlendirici tabelalar yer almaktadır. Türbe geniş bir

alanda bulunmaktadır. Türbe odasının yanında mescitte mevcuttur. Türbenin giriş kısmında çeşitli hastalıklara iyi geldiğine inanılan taşlar bulunmaktadır. Türbenin girişinde sol tarafta sadaka taşı, sağ tarafta tütsü yakımı ve bahur yakımı için bulunmaktadır. Makama giren kapı küçüktür bu sebeple eğilerek makama girilmektedir. Türbenin ön ve arka tarafında eski ve yeni mezarlar defnedilmektedir. Türbenin güneydoğu tarafında adaklıkların kesimi için kesim yeri mevcutken piknik alanı da bulunmaktadır. Türbenin arka tarafında mağara mevcuttur. Mağaranın girişinde incir ağacı bulunurken gelen ziyaretçiler tarafından dilek ağacı olarak kullanılmaktadır. Mağaranın içerisi insanların ritüellerini yerine getirdikleri iki giriş ve çıkışı olan ritüel alanı olduğu tespit edilmiştir (KK9) (Fotoğraf 13, Fotoğraf 14, Fotoğraf 15, Fotoğraf 16).

2.Adana İli Çevresindeki Türbelerde Dağ Kültü

Adana, ovaya kurulu bir kent olmasının yanında arkasında Toroslar, Bolkar, Kozan Dağı gibi dağları da barındırmaktadır. Kozan Dağı'nın eteklerinde bulunan Hasan Esad Bağdadi Türbesi ve Ağca Baba Türbesi yüksek bir konumda yer almaktadır. İnsanlar bu manevî şahsiyetlerin makamlarını ziyaret edip çeşitli hacetlerini dilemektedirler. Türk inanç ve düşünce dünyasında dağ önemli kùltlerden bir tanesidir. Dağın ruhu olduğuna inanan eski Türk inançlarında dağ ruhları, insanlara iyilik yapar, refah, bolluk, bereket ve saadet verirken, saygısızlığa karşı da kişiyi cezalandırırlar ve başına musibet göndermektedirler. Dağ ruhları, hayvanların çoğalmasına, sağlık, umumi, emniyet ruhlarıyla uzlaşması ve nimetler verdiği aktarılmaktadır:

“Güneş dolaşmaz tunç dağım,

Sürü sürü mallara (Hayvanlara) bereket vermiş

Göbeklerimize kir (pas) bırakmasan ne olur?

Kirpiklerimizi yaşartmasan ne olur?” (İnan, 2020: 416).

Saha Olongları'nda görülen iyeler, dağ aşıtı ve geçidi ruhları olarak bilinmektedir. Destanlarda aktarılan dağ aşıtı ve geçidi ruhları, Atır Mohsogol, Aartık Hatın Abaahita, Aartık İççite, Haya İççite, Buo Haan, Aartık Hatın Abaahita ve Aartık İççite adı verilen dağ aşıtı ve dağ geçidi iyelerinin memnun edilmesi ve geçen kişilere merhamet etmeleri için insanlar bu olongholarda kurban kesip bez ve at kuyruklarını oraya bırakmaktadırlar (Ergun, 2019: 283).

Kozan ilçesinde Toroslar'ın uzantısı olan bir dağın tepesinde, ilçenin yüksek konumlarından birine sahip alanda Çomak Dede Türbesi yer almaktadır. Makam ulaşmak için patika yollardan çıkılan bu tepe dağ ve ata kùltlerine bağlı olarak çeşitli ritüeller oluşturulmuştur. İnsanlar çeşitli dilekleri için burada adaklar kesip dualar etmektedirler.

Göktürkler, “ıduk Yer-sub” mukaddes yer su ifade ettikleri kavram, hem koruyucu iye hem de vatan anlamlarını taşımaktadır. Eçümüz apamız tutmuş Yer-sub (atalarımızın idare ettiği Yer-su) cümlesinde Yer-su'yun vatan kùltüne konu olan Yer-su olduğu görülmektedir. Yer-su, Ötügen ve

Budun İnli Dağları ve ormanlarını temsil etmektedir. Yer-su ruhlarının en önemli alanları dağlardır. Şamanist Türkler, dağ ile Gök Tanrı'yı birleştirmektedirler. Hunlar Gök Tanrı'yı eski vatanları olan Yeni-si-şan, Şan-din-şan sıra dağları ve Han-yoan Dağı'nda kurban kestikleri belirtilmektedir (İnan, 2020: 49-50). Ötüken yurdumuz, anamız düşüncesi, Şamanizm inanç dünyası içerisinde ortaya çıkmıştır. Yapılan dualarda, "Göğün yerden ayrıldığı zaman doğmuşsun! Sen anamız! Ötüken ayağından, ortaya çıkmışsın!" düşüncenin gücü görülmektedir. Bu düşünce, ebedî gök tanrı, altın yüzlü yer-su ve Ötüken'den almaktadır. Ötüken ve Altay Dağları'nın ata, ana, vatan olmaları eski Türklerden itibaren geniş kesimlerde kabul edilmiş bir düşüncedir (Ögel, 2014: 559).

Dağa, ata, baba, ana gözüyle bakılması İdigeş Destanı'nda Ural Dağları için söylenen sözlerde şöyle aktarılmaktadır:

*“Hiç durmadan yollar aşıp,
Ural'im diyerek geriye döndüğü dağ!
Herkes yuva olan dağ!
Herkes ana olan dağ!*

*Ey, Ural Dağı, Ural Dağı,
Kuşu-kurdu, geyiğin
Boynundaki ilin
Güzel kız gibi övülüp,
Anne-baba gibi sevildiği
En şanlı olandır Ural Dağı!*

...

*Kendisini korumak adına savaş açmış,
Göz göre göre kan dökmüş,
Yiğitlerin kemiklerini,
Yüreğinde biriktiren dağ idi.” (Arslan, 2017: 57).*

Dağın ana gibi koruma ve kollama işlevi de yine aynı destanda Ural Dağları'na sığınan Başkurt yiğitleri için şöyle betimlenmektedir;

*“Ey, Ural Dağı, Ural Dağı,
Koynunu açan ana gibi,
Kayasındaki yiğidi,
Gilzeyip koruyan dağ idi.”(Arslan, 2017: 58-59).*

Karaisalı ilçesi Kaledağı Köyü'nde bulunan Sofu Dede Türbesi de ata ve dağ kültürüyle bağlantılı ve köyün yüksek bir yerinde yer almaktadır. Türbe etrafında insanlar dilekleri için ağaçlara çaput bağlarken, hacetleri adına adak yerinde adaklar kesmektedirler. Türbe çevresinde yağmur duasına da

çıkıldığı aktarılmaktadır. Köy çevresinde oluşturulan dernekle beraber köy halkı bahar aylarında Sofu Dede'yi ve şehitleri anma etkinlikleri düzenlemektedirler. Dağlar, hayat ve ölüm kaynağı olarak kabul edilmektedir. Dağlar, ruhlar, periler ve devlerin de evleri olduğuna ve kimselerin oralarda yaşadığına inanılmaktadır. Kuvvet, kudret ve mâna gücü sebebiyle bir velînin orada yaşayıp veya dağa, yamacına gömüldüğüne inanılmaktadır. Şimşek ve yağmur bulutlarının dağların yücelerinde akış içerisinde olması sebebiyle insanların yağmur duaları ve ayinlerini de bu mekânlarda icra ettikleri görülmektedir (Baş, 2013: 169). Ölen şamanlar, normal bir mezarlığa gömülmemektedirler. Dağ başı, dağ eteği, dağ yamacı, ormanlık alandaki تنها ağaçların dipleri, insanların ve hayvanların erişemeyecekleri yerlere gömülmektedir. Bu durum, şamanın ruhunu tanrıya en rahat şekilde ulaştırma inancından dolayı gelişmiştir. Dağ ve dağ ruhu şamanın başlangıcından ölümüne kadar belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir (Yıldız, 2020: 29709). Türklerin kutsallığı olan alanları ve ritüellerini yüksek bir alanda yapma ve gerçekleştirme düşünceleri mevcuttur. Dağ ve dağ ruhlarının yaşadıkları yerler kişilerin yaşadığı yer dairesidir. Altaylılar, dağ ruhlarını üçe ayırmaktadırlar: 1- Yer-su 2-Yezim Tayka 3-Altay. Bu ruhların adı “ee” veya Yezim-piy'dir. Bu ruhlara şahsiyetler verilmektedir. Şahsiyetler çevresinde dağların, ırmağa, göle ve kayaya sahip oldukları düşünülmektedir. Dağ adları Altaylılar da sahibi olan ruhların adıdır. Abu-Kaan, Süt-köl, Ülemen, Ak-Kaya sadece bir coğrafi ad değil, canlı varlıklar ve Altaylıların taptıkları ilahlar oldukları karşımıza çıkmaktadır. Bu ruhların, insanların dileklerine cevap verebilecekleri, bolluk ve bereket verdikleri, gerektiği durumlarda insanları cezalandırdıkları aktarılmaktadır. Bu ruhlara şahsiyet verildiği için çocukları olduğu düşünülürken Abu-Kaan Dağı'nın iki kızı olduğu ve ikisine Yelbis adı verildiği aktarılmaktadır. Bu ilahi varlıklara Altaylılar şöyle dua etmektedir:

“Sümer Ulan dağım

Süt gölüm, Sümer dağım!

Altın hükmünü versin,

Beyaz başımı esen eyliye!” (İnan, 2020: 416-417).

Altaylı her grup dağların, ırmakların, kayaların kendi soyunun koruyucusu olduğunu düşünürken onları iyi ruhlardan oldukları düşünüp tapmaktadırlar. Altaylılar yedi nesilden beri tapma ritüelini yerine getirirken yer tösterinin, yerle beraber yaratıldığını şöyle aktarmaktadırlar:

“Yedi babamız (sana) ibadet etmiş

Arı ruh Abu Kaan!

Yer bittiği zaman yaratılmış ruhumuz”

Altaylılar, dağ ruhlarına tapmanın yanı sıra dağlara saç ve kurbanlarda vermektedirler. Dağ ruhlarına verilen kurbanlar, üstüğü ayininin ardından sonra gelen gün gerçekleştirilmektedir. Şaman ayinlerine yapılan şartların hepsi bu ayinler içinde yapılmaktadır (İnan, 2020: 416-418).

Kutsal kayalar, tepeler ve dağlar Anadolu'nun da çeşitli yerlerinde mevcuttur. Güney'de yer alan Tahtacılar, Toros Dağları'nın ruhu olduğuna inanırken o ruha kurban sunmaktadırlar. Aleviler, Kaz Dağları'na giderek Sarı Kız'ı ulu hâle getirecek çeşitli ritüel ve uygulamalar yapmaktadırlar (And, 2012: 363). Türk-İslam coğrafyası içerisinde yaygın şekilde Hz. Ali'nin dağ iyisi olduğu aktarılmaktadır. Hz. Ali, dağlarda atı Döldül'ün ayak izleriyle iyeye dönüştüğü, Kayseri, Adana ve Adıyaman'da ona atfedilen dağların, dağ iyeleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir (Ergun, 2019: 111). Kuzey Altaylılar, Kaçınlar ve Sagaylarda kamlar gizil güçlerini, kutsal dağlardan almaktadır. Katun Nehri Altaylılarında kamlar, şamanın ilk tefi hazırlama iznini, Ülgen'in ve kutsal dağın vermesini, Ülgen'in kızları ve kutsal dağlardan almaktaydı. En eski töşler, Mustag Dağı ve Abıkan Dağı gösterilebilir. Kuzey Altay ve Hakas şamanları yeni teflerini kutsal dağlarına, Mustag Dağı'na, Çalkanlar ise Üç Sürü (Üç Zirveli) diye adlandırılan Ergintag Dağı'na göstermektedirler. Ülgenden inmiş üç zirveli kutsal dağ diye aktarılmaktadır. Ülgenden inmiş olan bu kutsal dağ, şamanlığın veraset ile geçtiğini belirtmektedir (Potapov, 2012: 105-112).

Adana ili merkezinde bulunan Çoban Dede Türbesi, patika yolla çıkılan, şehrin hâkim tepesinde olan bir türbedir. Türbe etrafında çeşitli ritüellerin yapıldığı görülmektedir. Kişilerin şehrin tepe noktasında olan şahsiyete büyük değer verdikleri, önemsedikleri görülmektedir. Buraya gelen insanların şifa bulmak adına türbede rüyaya yattıkları, türbe etrafında bulunan taşların üzerine hacetlerini çizdikleri aktarılmaktadır. Dağın kutsal olması, iyelere sahip olduğuna inanılması, insanlara yardımcı olabileceği düşüncesi ve canlı bir varlık olması sebebiyle dualarda da yer almaktadır. Şaman ayini esnasında kamin, Altay'lara hitap ettiği, yalvardığı, taptığı ve medet umduğu görülmekte ve şöyle hitap etmektedir;

“Bir kurbanın mukaddes ve ulu Altay'a ulaşsın, onun karar vereceği yere bağlansın. Güttüğümüz davayı halledecek mi? Bereket ve refah bize verecek mi? Bu kurbanım her engeli aşarak ulu ve mukaddes Altay'a ulaşsın.”

Ey mukaddes ve geniş Altay'ın yargı yeri! Durmadan kısmet veren Altay bii yıpratmamak için hüküm veren Altay! Saçları ağarmış ihtiyarlarımıza istirahat sağlayan Altay! Yer ve denizler yaratıldığı zaman ata babalarımızın takdis ettiği ve taptığı Altay!.

Temiz yurdumuz yıpranıyor, az ulusumuz sıkıntı çekiyor. Ey mukaddes Altayım, biz ne yapalım! Ak sakallı atalarımın takdis ettiği ulu Altayım, geçim versen ne olur? Vücudumuz kirlenmese, gizlerimiz yaşarmasa ne olur? Bereketli sürülerimizin kutlarını yaradan mukaddes Altayım, yer-suyum!..

Üzülmeyelim, tanrı var, tasalanmayalım Altay var! Altayım diye tapınıyoruz.” (İnan, 2020: 52). Dağ ruhları, bulunduğu muhitin, çevrenin, topluluğun manevî bekçileri ve hâkim atalarıdır. Ceyhan ilçesi Durhasan Köyü'nde bulunan Durhasan Dede Türbesi, köyün yüksek bir tepesinde dağ yamacında bulunmaktadır. Bölge halkının, dertlerini, sıkıntılarını, hacetlerini gidererek bölgede

manevî bekçilik yapmaktadır. Bölgedeki insanlar bu kişiye ve bulunduğu alana rahatsızlık vermemek için çaba göstermektedirler. Dağ, Türk kültüründe önemli, değerli ve kutsal bir kimlik kazanmış durumdayken Dede Korkut Hikâyeleri'nde yer alan "Dirse Han Oğlu Buğaç Han Boyını Beyan İder" hikâyesinde dağa beddua edilmektedir:

*"Kara başum kurban olsun oğul sana
Akar senün sularun Kazılık Tağı
Akar iken akmaz olsun
Biter senün otlarun Kazılık Tağı
Biter iken bitmez olsun
Kaçar senün geyiklerün Kazılık Tağı
Kaçar-iken kaçmaz olsun taşa dönsün"* (Ergin, 2016: 89).

Yine aynı hikâye içerisinde oğul Kazılık Dağı'nın suç olmadığını söyle aktarmaktadır;

*"Berü gelgil ak südin emdüğüm kadunum ana
Ağ pürçeklü izzetlü canum ana
Akarlıda sularına kargamağıl
Kazılık Tağınun günahı yokdur
Biterlide otlarına kargamağıl
Kazılık Tağınun suçı yokdur
Kaçar geyiklerine kargamağıl
Kazılık Tağınun günahı yokdur
Arslan-ile kaplanına kargamağıl
Kazılık Tağınun suçı yokdur"* (Ergin, 2016: 90).

Dağ, Türklerin her döneminde önem atfedilen mekânlarından. Yüksek oluşu, tanrıya yakın olması sebebiyle kutsal olduğuna inanılmaktadır. Adak yerleri, ibadet yerleri, şehrin manevî noktaları bölgenin yüksek bir alanında olmasına özen gösterilmektedir. Adana ili çevresinde bulunan türbelerde dağ kültü düşüncesine sahip türbelerdendir. Toplum içinde önemli mekânların yüksek ve şehre hâkim noktalarda olduğu, insanların bu alanlara çeşitli dilekler için gelip ritüeller yaptıkları görülmektedir.

3.Adana İli Çevresindeki Türbelerde Mağara Kültü

Mitolojik ananın rahmi kavramı adı altında mağara, eski insanların meskenlerinden biri olması sebebiyle kültleşmiş bir kavramdır. Mağara kültü, dağ kültüründen bağımsız durumda değildir. Doğal sığınak olan mağara, ilkel insanların yaşam alanları ve dış dünyadan korunma yeri özelliklerinin yanında, dinî inançlarını gerçekleştirdikleri, ritüellerini yerine getirdikleri mekân olarak karşımıza çıkmaktadır. Mağara, Moğol kabilelerinde "ehin umay" (ana rahmi) olarak adlandırılırken kabilede

çocuğu olmayan kadınların bu mağaralara ziyaretler yaptırdıkları, bu ziyaretlerle mağarayı rahimle, doğurganlıkla özdeşleştirdikleri görülmektedir. Mağaranın doğurganlık simgesini bugün çoğu Türk coğrafyasında uygulanan pratiklerde görmek mümkündür. Azerbaycan'ın çeşitli yörelerinde çocuğu olmayan kadınların, mağaralara gittikleri, mağaraların tavanlarından damlayan suları toplayıp içtikleri ve suları karınlarına sürdükleri, geceyi mağarada uyuyarak geçirdikleri aktarılmaktadır. Bu uygulamalar sonucunda doğan çocuğu, mağaranın ve mağara içindeki suyun verdiğiğine inanmaktadırlar. Mağaraya girip çıkan her şey yeni bir yaşam formu bulmaktadır. İslamiyet dininde Hz. Muhammed'in vahyi mağarada alması, ilk sufilerin mağarada ibadete ve inzivaya çekilmesi, mağaraların sadece doğumun değil, değişimin de ana meskenlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Bayat, 2020: 31-32). Her erkeğin bilincinde yer alan ve arketip olarak dişil cinsel organının simgesi olan mağara, metafor olarak insanlığın ilk döl yatağıdır. Türk ve Moğol köken mitlerinin çoğu mağarada geçerken burada ilk yerleşim yeri, ilk insan, ırkın kökeni, ataların oturdukları yere kadar aktarım vardır (Roux, 2021: 168).

Mağara, doğurganlığı, yenilenmeyi simgelemektedir. Doğurganlık ve dilek yönünü Adana ili Ceyhan ilçesinde bulunan Cabbar Dede Türbesi'nde görülmektedir. Cabbar Dede Türbesi'nin arka düzlüğünde yer alan bahçede dilek ağaçlarının hemen altında giriş çıkışı olan mağara bulunmaktadır. İnsanların dileklerini dileyip ağaca çaput astıktan sonra mağaraya girdikleri bunun yanında çıkarken de çıkış kısmında bulunan ağaca çaput astıkları görülmektedir. Mağarada kimi kişilerin taşları üst üste koydukları bir nevi obolar oluşturdukları görülmektedir. Çocuk isteyen kişilerin çaputlardan beşik yaptığı bunun ardından mağaraya üç kere girip çıktıkları aktarılmaktadır. Bu durumun mağaranın ana rahmi olarak düşünüldüğü ve bu sebeple çoğalmayı, yenilenmeyi temsil ettiği görülmektedir. Ankara ilinde bulunan Hüseyin Gazi Dağı'nın şehre bakan yüzünde Hüseyin Gazi Türbesi'ne ait olan Hüseyin Gazi Mağarası bulunmaktadır. Hüseyin Gazi'nin savaş sırasında düşman saldırılarından kurtulmak için mağaraya girer. Hüseyin Gazi yaralıdır. Mağara, Hüseyin Gazi'yi iyileştirir, atını korur ve uzun bir süre onlara geniş ve ferah bir alan sağlamıştır (Akyüz, 2017: 161). Denizli ilinde yer alan Çiçek Baba ismindeki dağ yamacında bulunan türbede taş üstüne taş koyma pratiğinin de olduğu görülmektedir. Taş yığma olarak adlandırılan bu uygulama, taşlar yığıldıktan sonra kalplerinden geçenlerin gerçekleşmesi için dilekte bulunmaktadırlar (Marım, 2022: 412).

Büyük Hun Devleti'nde kutsal olarak görülen bir ata mağarasının olduğunu Çin kaynaklarında görülmektedir. Bu kutsal mağaraya topluluk içerisindeki insanlar veya şamanlar değil bürokrasi içerisinde bulunan devlet yöneticilerinin saygı gösterdiği, belirli günlerde mağarayı ziyaret ederek törenler yapıldığı aktarılmaktadır. Toba'lar, kayaları oydukları, mağara biçiminde olan bu ata mabedlerine göğe, yere ve han soylarının ruhlarına çeşitli ritüeller sonunda kurbanlar sunulmaktadır. Bu kurban ibadetlerinden sonra kayın ağaçları dikilerek orada kutsal bir orman meydana

getirmektedirler (Ögel, 2014: 25-26). Mağara, Göktürk türeyiş efsanesinde Göktürklerin türeyiş mekânı olarak aktarılmaktadır;

“Buradan kaçan kurt, (Bati) Denizi'nin doğusundaki bir dağa gitmişti. Bu dağ, Kao-ch'ang (Turfan)ın kuzey-batısında bulunuyordu. Bu dağın altında da, çok derin bir mağara vardı. Kurt, buraya gelince hemen bu mağaranın içine girmişti. Bu mağaranın ortasında, büyük bir ova vardı. Bu ova, baştanbaşa ot ve çayırlıkla kaplı idi. Ovanın çevresi de, aşağı yukarı 200 milden fazla idi.

Kurt, burada on tane erkek çocuk doğurdu. A-şi-na ailesi, bu çocuklardan birinin soyundan geliyordu.” (Ögel, 2014: 27).

Mısır Türk Sultanlığı'nın ilk insanın yaratılışı “Ay-Atam Efsanesi”nde insanın mağarada dünyaya geldiği aktarılmaktadır. Uzun yağmurlar sonrasında sürüklenen çamurların Kara-Dağ adlı bir dağın içindeki mağaraya dolduğu ve kayaların yarıldığı, yarılan kayıkların insanı andırdığı sürüklenen çamurlar bu kalıpları doldurmuştur. Aylar sonra havalar ısınmış. Halka göre mağaranın, kadını andırdığı, içinin insanlara can veren kadın karnına benzediği söylenmiştir. Dokuz ay durmadan esen rüzgâr, su, ateş ve toprak can vermek için birleşmişlerdir. Bunun sonucunda Ay-Atam ilk insan oluşmuştur. Sonra yine uzun yağmurlar yağmış mağaranın içerisine yine çamurlar dolmuş. Sünbül burcundaki güneş ile çamurlar, sular ile pişmiş. Bir kadın oluşmuş, adına “Ay-va” denilmiş. Ay-Atam ile Ay-Va Hatun birleşip evlenmişler ve kırk çocukları olmuş. Daha sonra Ay-Atam ile Ay-va ölmüşler, çocukları doğdukları mağaraya onları gömmüşlerdir (Ögel, 2014: 252-253).

Mağara, şamanizm içerisinde yeraltına inmek isteyen kamın giriş yapacağı kısımdır. Yeraltına yolculuk yapacak olan destan kahramanının mağara içerisinde bir kuşa binip gökyüzüne uçtuğu aktarılmaktadır. Mağara kültürü, çeşitli halk anlatılarında da karşımıza çıkmaktadır. Battal Gazi'nin atı Aşkar bir mağarada dünyaya gelmiştir. Köroğlu'nun çeşitli kollarında, Köroğlu ömrünün son kısmında atı Kırat'la birlikte bir mağaraya girdiği ve kaybolduğu, Bolot'un on dört yaşına geldiğinde üvey annesi Ak Kanış'la birlikte Köçpös Bay'ın köyünden kaçtığı ve bir mağarada yaşamaya başladıkları görülmektedir. Şayız, yerin yarılması ve kendisini saklaması için tanrıya dua eder, karşısına bir mağara çıkar ve içine girer. Şayızın'ın girdiği mağarada yer yarılar ve içine girer, kaybolur. (Kaya, 2014: 586).Mağara, evliyaların, sığınağı, barınağı ve ibadet alanları olurken çeşitli inançlara da konu olmuştur. Ashab-ı Keyf anlatması içerisinde yedi kardeşin mağaraya girdikleri ve mağara içerisinde uykuya daldıkları da aktarılmaktadır. Ermişlerin günün birinde mağaraların içerisine girip sır olduklarına inanılırken, Karacaoğlan'ın böyle sır olduğu da aktarılmaktadır (Boratav, 2016: 64).

Mağaralar kimi zaman ermiş olan kişilerin ibadete çekildikleri, inzivaya çekildikleri yerlerdir. Adana ili Kozan ilçesinde bulunan Ağca Baba Türbesi'nde yerin altına inen bir mağara bulunmaktadır. Bu yerin Ağca Baba'nın çilehanesi olduğu aktarılmaktadır. Oraya dilek ve ibadete gelen insanların kilitli olan kapıya çeşitli dualar yazdıkları, ev ve araba görselleri çizdikleri

görülmektedir. Mağara, yer altı, mahzen, zindan gibi yerin alt kısmında yer alan mekânlara giriş başka bir âleme geçişin önemli işaretlerindedir. Bu geçiş bir dönüm noktası olarak aktarılmaktadır. Bu kapalı, yerin altında olan ve kutsal kabul edilen alanlara kişiler kendi isteklerinin dışında girerken buradan çıkışları kendi iradeleri ve akılları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Mağaralar, bilinmezlik atfedilen karanlıklar mekânıdır. Kişiler, mağaradan çıktıklarında kendilerini bulup kendilerinin farkına varırlar. Mağara bu sayede kişinin pişmesine, olgunlaşmasına sebep olmaktadır (Bars, 2017: 77).

Türk-İslam düşüncesi içerisinde mağara kurtarıcı olan kişilerin mağaradan çıkacakları inanılan kutsal mekânlardan bir tanesidir. Şiilerin kaybolan 12. İmamı Muhammed Mehdi'nin mağaradan çıkıp geleceğine inanılmaktadır. Samarra Camii'sinde bulunan mağaradan Muhammed Mehdi'nin çıkacağı aktarılmaktadır. Her Cuma namazı sonrasında bu mağaranın önüne altın eyerleri giydirilmiş bir at bekletilmektedir. Mehdi'nin şiiler gözünde zamanın sahibi ve Müslümanların kurtarıcısı olarak görüldüğü aktarılmaktadır. Bu sayede mağaranın doğurganlık özelliği yanında insanları kurtaracak olan kutsal insanların da barındığı yer olarak aktarıldığı da görülmektedir (Bayat,2020, 36).

Maaday Kara Destanı'nda mağaranın destan kahramanını saklayan özelliği şöyle aktarılmaktadır;

“Bahadır delikanlı atının üzerinden doksan podluk dökme demir tokmağı eliyle alıp önüne koymuş. O böylece yol alırken dokuz katlı kara dağ, ayın, güneşin gözünü kapatan yedi katlı dağ olarak karşısına çıkmış. Pamuk yeleli koyu kıra at, durarak “Dokuz köşeli kara dağı, doksan pudluk dövme demir tokmağınla yedi gün tokmakla” deyince, anlı şanlı Ködügey-Mergen, koyu kır atından inerek gece uyku uyumadan; gündüz bir an dinlenmeden dokuz köşeli kara dağı yedi gün boyunca tokmaklamış. Yedi günün sonunda dokuz köşeli kara dağda bir mağara açılmış.” (Bekki, 2020:101-102).

Adana ili Yumurtalık ilçesinde bulunan Hızır İlyas Türbesi mağara yerin altında olan mağara kültürüne sahip ziyaret yerlerinden bir tanesidir. Türbe, bakımsız ve terk edilmiş durumdadır. Türbede sadaka taşı, namazlığa ve tespihler bulunurken kullanım açısından terk edilmiş durumdadır.

Anadolu'da Muhammed Hanefi'nin, önüne çıkan geyiği kovaladığı, geyiğin bir mağaradan içeriye girdiği ve takip ettiği, mağarayı geçtikten sonra bir düzlüğe çıkıldığı cennet bahçesinde Mine Hatun'a rastladığına inanılmaktadır. Güney Sibiryas masallarında, bir bahadırın geyik kovaladığı, geyiğin Bakır-Dağı'nda bir gediğin açıldığı ve içeriye çocukla beraber girdiği, çocuğun arslanlar, ayılarla beraber yaşayan 13 kıza rastladığı ve kızların kurt donlarına girerek çocukla mağarada savaştıkları aktarılmaktadır. Yine bir Güney Sibiryas masalında, bir çocuğun mağara deliğinden yer altına düştüğü, burada bulunan kötü ruhların çocuğu hapsettiği, çocuğun zincirlerden kurtulup kaçmaya çalışırken Kuğu-Hanım'ın çocuğun çıkmasına mani olduğu ve uzun savaşlardan sonra çocuğun kurtulup yeni bir hayata başladığı aktarılmaktadır. Sibirya'daki Türk masallarında yeraltına giden bu kapının Altın-Dağ'da bulunduğu ve “kaya kapısı” adıyla anıldığı görülmektedir. Bu

kapının önünde 7 köpeğiyle Cedey-Han bekçilik yapmaktadır. Altay Şamanizmi içerisinde yer altında bulunan bu kapıya “dünyanın bacası” denildiği ve şamanların bu delikten yeraltına gittikleri söylenmektedir(Ögel, 2014: 28-30).

Mağaranın doğurganlık simgesi, yenilenmeyi gerçekleştirdiği inancı Adana ilinde bulunan türbelerde de bulunmaktadır. İnsanların çocuk istekleri, hastalıktan kurtulma dilekleri mağaraya sahip olan türbelerde bu isteklere dönük inançların bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında mağaranın türbe içerisinde bulunan şahsın inziva ve ibadet alanı olarak da kullandığı görülmektedir.

Sonuç

Türk mitolojisi ve Türk inanç sisteminde önemli kültlerden biri olan dağ kültü, Orta Asya merkezli olmasına rağmen Anadolu’da varlığını hâlâ devam ettirmektedir. Adana ilinin Toroslar’da bulunan ilçelerinde yer alan türbeler genel itibari ile dağ kültüyle bağlantılıdır. Kutsal görülen dağlar için yapılan ritüeller ve yılın belirli dönemlerinde yapılan törenler bugün dağ zirvelerinde, dağ yamaçlarında, tepe üzerinde makamı bulunan evliyaların ve yatırların adına yapılmaktadır. Çomak Dede Türbesi’nde insanların makama ulaşmak için kat ettikleri yolda ve ulaştıkları her düzlükte dileklerini diledikleri, ibadetlerini yerine getirdikleri görülmektedir. Sofu Dede Türbesi’nde insanların türbe etrafında ibadetlerini icra ettikleri her yıl Mayıs-Nisan aylarında şehitleri ve Sofu Dede’yi andıkları bir gün tertip ettikleri tespit edilmiştir. Adana ili merkezinde bulunan Çoban Dede Türbesi, şehri gören hâkim bir tepede olduğu için insanların patika yoldan makama çıkarak türbe çevresinde bulunan taşlara dileklerini çizmekte oldukları, evlerinin bereketlenmesi için de türbe çevresinden 7 tane taş alarak evlerine götürdükleri aktarılmaktadır. Adana ilinde bulunan Durhasan Dede Türbesi’de köyün hâkim bir noktasında bulunduğu için, patika yol ve ağaçlar arasından gidilmektedir. Bu türbenin etrafında insanlar çeşitli ritüeller oluşturduğu için velînin adı, köye isim olarak verilmiştir. Dağların dilek ve ibadet yeri olarak görülmesinin başlıca sebepleri; kutsal olması, iyelere sahip olması, canlı bir varlık olarak algılanması, ulu şahsiyetlerin mekânlarının orada bulunmasıdır. Şehrin manevî koruyucuları olarak görülen velîlerin türbelerinin Adana ilinde dağ yamaçlarında veya şehrin hâkim bir tepesinde yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda eski Türk inançlarıyla İslam inancının türbeler etrafında bütünleştiği kültler merkezinde ritüellerin türbe çevresinde icra edildiği tespit edilmiştir.

Yenilenmenin, dönüşümün, doğuşun, olgunlaşmanın mekânı olarak görülen mağara kutsal mekânlardan bir tanesidir. Adana ilinde bulunan Cabbar Dede Türbesi’nde insanlar mağarada ve mağara giriş/çıkış kısımlarında çeşitli ritüeller icra etmektedirler. İnsanların türbe alanında bulunan mağaraya kutsallık kattıkları ve burayı bir ritüel alanına çevirdikleri tespit edilmiştir. Adana ilinde bulunan Hızır İlyas Türbesi’de mağara içinde olup dar bir alana ve girişe sahiptir. Bu mekânlar; ulu

şahsiyetlerin yenilendiği, dönüştüğü, ibadete kapandıkları yerlerdir. Adana ilinde bulunan Ağca Baba Türbesi, Ağca Baba'nın ibadet ettiği yerin mağara olması sebebiyle mağara bir ritüel alanına dönüşmüştür. İnsanların mağara giriş kapısına çeşitli dileklerini çizdikleri ve yazdıkları tespit edilmiştir.

Dağ ve mağara kültürleri temele alınarak yapılan bu saha çalışmasında Adana ilinde, dağ ve mağara kültürünün işlevsel olarak hem mekân hem ritüel bağlamında etkin bir şekilde varlığını koruduğu ve devam ettirdiği görülmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Ç. (2017). Dağ, Su ve Mağara Kültürleri Bağlamında Ankara Hüseyin Gazi Türbesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 81, 151-171.
- And, M. (2012). Ritüelden drama kerbelâ-muharrem-ta'ziye. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bars, M. E. (2017). Türk Destanlarında Mağara Kültü Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (52), 75-82.
- Baş, G. (2013).Diyarbakır'daki İslâm dönemi mimari yapılarında süsleme. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Baş, M. (2013). Dinlerde ve Geleneksel Türk İnanışlarında Dağ Kültü, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 13 (1), 165-179.
- Bayat, F. (2006). Türk Mitolojisinde Dağ Kültü. *Folklor ve Edebiyat*, 12 (46), 47-60.
- Bayat, F. (2017). Türk mitolojik sistemi 1. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bayat, F. (2018). Türk mitolojik sistemi 2. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Arslan, M. (2017). Başkurt Türklerinin tarihî destanı İdigeş ile Moradım. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bekki, S. (2020). Maaday-Kara Altay kahramanlık destanı. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Boratav, P. N. (2016). 100 soruda Türk folkloru. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Çobanoğlu, S. (2020). Abakan Türklerinin (Sagay) Destanlarında Halk İnançları Bağlamında "Dağ Kültü". *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 43-58.
- Ergin, M. (2016). Dede Korkut kitabı 1-2. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Ergun, P. (2019). Sibiryâ Türklerinin destanlarında iyeler. Konya: Kömen Yayınları.
- İnan, A. (2020). Makaleler ve incelemeler 1-2. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnan, A. (2020). Tarihte ve bugün Şamanizm materyaller ve araştırmalar. Ankara: Altınordu Yayınları
- Kaya, D. (2014). Türk dünyası ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı kavramları ve terimleri sözlüğü. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Marım, Y. (2022). Dağ Kültü, Eren Kültü ve Ocak Kültünün Günümüze Yansıyan İzleri; Denizli Baharlar ve Beyağaç Örneği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 102, 405-424.
- Ögel, B. (2014). Türk mitolojisi 1-2. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Roux, J. P. (2021). Türklerin ve Moğolların eski dini. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Potapov, L. P. (2012). Altay Şamanizmi. Konya: Kömen Yayınları.

Yıldız, A. (2020). Eski Türk inanış ve pratiklerindeki dağ kültürünün Erzincan'daki izleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2966-2977.

Kaynak Kişiler

K.K.1: Aydın Serçe, Emekli, İlkokul, 2021, Çukurova.

K.K.2: Hasan Serttaş, Memur, Üniversite, 2021, Seyhan.

K.K.3: Hülya Sezen, Ev Hanımı, Ortaokul, 2022, Sarıçam.

K.K.4: Gülsüm Yağan, Ev Hanımı, İlkokul, 2022, Ceyhan.

K.K.5: Haydar Çelik, Şoför, Lise, 2022, Yumurtalık.

K.K.6: Kadir Benli, Emekli, Ortaokul, 2022, Kozan.

K.K.7: Ali Sezen, Emekli, Ortaokul, 2022, Sarıçam.

K.K.8: Bekir Yağan, Emekli, Ortaokul, 2022, Ceyhan.

K.K.9: Emine Dudu Sezen, Ev Hanımı, İlkokul, 2022, Sarıçam.

Ekler



Fotoğraf 1: Çoban Dede Türbesi



Fotoğraf 2: Çoban Dede Türbesi



Fotoğraf 3: Hasan Esad Bağdadi Türbesi



Fotoğraf 4: Hasan Esad Bağdadi Türbesi



Fotoğraf 5: Ağca Baba Türbesi



Fotoğraf 6: Ağca Baba Türbesi



Fotoğraf 7: Çomak Dede Türbesi



Fotoğraf 8: Çomak Dede Türbesi



Fotoğraf 9: Sofu Dede Türbesi



Fotoğraf 10: Hızır İlyas Türbesi



Fotoğraf 11: Durhasan Dede Türbesi



Fotoğraf 12: Durhasan Dede Türbesi



Fotoğraf 13: Cabbar Dede Türbesi



Fotoğraf 14: Cabbar Dede Türbesi



Fotoğraf 15: Cabbar Dede Türbesi



Fotoğraf 16: Cabbar Dede Türbesi



Bedâyiü'l Vasat'ta Dik Edatının Kullanım Alanları ve İşlevleri Üzerine Bir İnceleme

(An Examination of the Usage Areas and Functions of the Preposition "Dik" in Bedâyiü'l Vasat)

Ayşe Rumeysa FİDAN¹

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:
15/11/2023

Kabul edildi/Accepted:
20/12/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

Çağatay Türkçesi, Orta Asya'da genel olarak 15 ve 20. asırlar arasındaki dönemi kapsar. Bu zaman diliminde Ali Şir Nevâyî gibi büyük şâirler, çağdaşları arasında derin bir saygı ve hayranlık uyandırmıştır. Ali Şir Nevâyî, diğer şairler arasında önde gelen bir isim olarak tanınmış ve eserleriyle önemli bir etki bırakmıştır. Çalışmalarıyla Türk edebiyatının yanı sıra Türk dilinin ve kültürünün gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Dördü Türkçe biri Farsça olmak üzere toplam beş divanı vardır. Türkçe divanlarından birisi olan *Bedâyiü'l Vasat*'ta Türkçe, Arapça ve Farsça birçok edatın kullanıldığı görülmektedir. Dilin zamanla değişmesi nedeniyle çok sayıda edat da tarihî dönemlerden günümüze kadar değişime uğramıştır. Bu değişimler, dilin evrimi ve tarihsel gelişimi ile doğrudan ilgilidir. Çağatay Türkçesinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılan *dik* edatı da birçok fonetik değişikliğe uğramıştır. Ali Şir Nevâyî'den önce "tig ~ teg ~ deg" şekilleri görülürken Nevâyî ile birlikte *dik* şeklinde kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada, *Bedâyiü'l Vasat*'ta yer alan *dik* edatlarının geçtiği beyitler taranmış, ardından bu beyitlerde yer alan *dik* edatlarının isim, zarf gibi sözcük ve tamlamalar gibi sözcük gruplarıyla kullanımı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra *dik* edatının ek-fiil olarak yüklem hâline gelmesi örneklerine de rastlanmıştır. Anlam çerçevesinde değerlendirildiğinde, *dik* edatının Çağatay Türkçesi dönemine ait manzum eserlerde özellikle benzetme amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak, *Bedâyiü'l Vasat*'ta, *dik* edatının cümle içindeki kullanımına bağlı olarak daha farklı fonksiyonel değişiklikler de mevcut olduğu belirlenmiştir. Eserin detaylı bir incelenmesi sonucunda, eserde *dik* edatının sadece benzetmeyle sınırlı olmayan bir kullanım alanına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan incelemeler, söz konusu edatın ihtimal ve belirsizlik ifadesi, miktar belirtme ve bir durumu belirleme gibi çeşitli fonksiyonlarda da kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, Nevâyî'nin dil kullanımındaki zenginliğini açıkça ortaya koymaktadır. Ele alınan beyitler, anlam bilimsel bir çerçeveden incelenmiş, Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu sayede, Nevâyî'nin *dik* edatını nasıl, ne şekilde ve hangi işlevde kullandığı açık bir şekilde görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ali Şir Nevâyî; Bedâyiü'l Vasat; *dik* edatı; fonksiyon.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Fidan, A. R. (2023). Bedâyiü'l Vasat'ta *dik* edatının kullanım alanları ve işlevleri üzerine bir inceleme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 517-534. doi: 10.48174/buaad.1392152

Summary

Chagatai Turkish generally covers the period between the 15th and 20th centuries in Central Asia. In this period, great poets such as Ali Şir Nevâyî aroused deep respect and admiration among their contemporaries. Kut (1989), Nevâyî's literary aspect is exceptional not only for Çağatay or Eastern Turkish Literature, but also in all Turkish literature. He played a primary role in the formation of Classical Chagatai Literature and made Chagatai a classical language. So much so that the Chagatai language was called "Nevayi language" (p.450). Ali Şir Nevâyî was known as a leading figure among other poets and left a significant impact with his works. With his works, he made a great contribution to the development of Turkish language and culture as well as Turkish literature. Çelik (1996), Ali Şir Nevâyî wrote nearly thirty works on various genres and subjects. He played a major role in the creation of the literary language and the revival of the national language, and enabled Central Asian Turkish literature to reach a classical level with national

¹ Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, rumeysaf1998@gmail.com, 0000-0001-9235-0689

taste. Each of Nevâyî's works not only illuminates a social and cultural aspect of his time, but also reflects the greatness of his national consciousness, his artistic genius, and his characteristic of being a founder and pioneer (p. 7).

Ali Şir Nevâyî has a total of five divans, four of which are in Turkish and one in Persian. It is seen that many prepositions in Turkish, Arabic and Persian are used in *Bedâyiü'l Vasat*, one of the Turkish divans. Korkmaz (2019) defines prepositions as task words that do not have meanings on their own, come after words and word groups with nouns and nouns, are closely connected with them in terms of meaning, dominate them in terms of grammar, and establish various semantic relations between the words to which they are added and the other words of the sentence. defined (p. 895). Due to the change of language over time, many prepositions have changed from historical periods to the present. These changes are directly related to the evolution and historical development of language. The preposition *dik* which is widely used in Chagatai Turkish, has also undergone many phonetic changes. Dagestanlıoğlu (2015), The preposition teg of Old Turkish is used in the form of tég / dég in Chagatai, with the interest of analogy and comparison, with simple nouns, pronouns with complementary and plain forms. From the first written data of Turkish, it has become antäg, büntägi etc. included in the figures. While tég and dég/k were used together in Pre-Classical Chagatai texts, dég/k form became the dominant structure in Classical Chagatai texts. The preposition teg is a unit whose different appearances can be determined in the word > enclitic > suffix process in both historical and contemporary branches, which have been used since the oldest texts of the Turkish language (p. 375). Soydan (2019), in the form of teg > tek > dek from Old Turkish, in Crimean Tatar Turkish, which is contemporary Turkish dialects and accents, -Day / -DAm; In Kyrgyz Turkish, -DAY; In Bashkir Turkish, -DAY and starting with the consonant ɣ as a result of infiltrating -ɣAy, and in Tatar Turkish, this preposition, which is used in different forms, function and meaning, such as -DOy as an archaic element of the tic form independently of stereotyping and also depending on lip harmony, means Ali Şir Nevâyî'. In the scanned poetic works of A.D., after the word types such as noun and pronoun, it is connected without suffix, directly (in the form of a *dik*) or with a relative case suffix, and it is used by being stereotyped in the forms of andak (anı teg arrow, anta arrow) and mundak (minı teg arrow) with indicative pronouns. It is seen in the scanned works of this period that the annexation and unification process started from the Old Turkish period and continued in the Chagatai Turkish period (p. 145). While "tig ~ teg ~ deg" shapes were seen before Ali Şir Nevâyî, it was seen that they were used as *dik* together with Nevâyî.

In this study, the couplets with the preposition *dik* in the Turkish divan *Bedâyiü'l Vasat*, which means "the beauties of middle age", were scanned, and then the use of the prepositions in these couplets with nouns, pronouns, adjective-verb suffixes and phrases were revealed. After special names such as "Mecnun Dik, Yusuf Dik"; They are used after genus names such as "kuş *dik*, cân *dik*". At the same time, the examples identified in the couplets such as "andak, mundak, min *dik*, sin *dik*" are presented and their usage with pronouns is discussed. The use of the preposition *dik* with adjective-verb suffixes has also been encountered. examples are given. At the same time, the poet used this preposition with noun phrases: bihi color erect, mercy verse erect, tilbe dogs erect, etc. Nevâyî also puts the *dik* preposition in the predicate function by taking an additional verb. A few of the detected examples are: tulip *dik*, blood *dik*, berk *dik*.

Another part of the study deals with the functions of the preposition. While the *dik* preposition varies depending on the word structure and its place in the sentence, it has been determined that it is used especially for simile in verse works belonging to the Chagatai Turkish period. In addition, as a result of the detailed examination of the divan, it has been determined that the preposition *dik* has a usage area that is not limited to similes. Studies have revealed that the preposition *dik* is also used in various functions such as expression of probability and uncertainty, specifying quantity, expression of equality, and determining a situation. A few of the examples used to express the probability or possible consequences of a situation or event are as follows: ash ash hairy perch, red coral bahr mevcindin akargu imes. Nevâyî also used the preposition *dik*, meaning "up to", in the quantity function as "sheep *dik*, *dik*". While expressing that something is exactly the same and equal, the use of the preposition *dik* is encountered. The expression "Mecnûn-ı sergerdân cismîğa kğamed ton pushing and *dik*" is given as an example. The usages that indicate a situation in terms of functionality were also encountered with the following example: can Çan Çıkkı Dik. In this context, in line with the analyzes made, it has been seen that the *dik* preposition in Ali Şir Nevâyî's *Bedâyiü'l Vasat* divan, which has been scanned and examined, is used in many functions. The richness and diversity of the poet's language use is an indication of Nevâyî's language skills and the depth in his literary works.

Keywords: Ali Şir Nevâyî; Bedâyiü'l Vasat; prepositions; preposition *dik*; function.

GİRİŞ

Çağatay Türkçesi, Türk dilinin gelişimi, evrimi ve kültürel mirası açısından önemli bir dönemi temsil etmektedir. Bu dönemin öne çıkan ismi, dilin ve edebiyatın gelişiminde büyük rol oynayan Ali Şir Nevâyî olarak kabul edilmektedir. "Çağatay Türkçesi diye adlandırılan Türkistan müşterek edebî dilinin en büyük temsilcisi hiç şüphesiz, Ali Şir Nevâyî'dir. Nevâyî, eserleriyle, sadece yaşadığı çağa damgasını vurmakla kalmamış; tesiri sonraki asırlara uzanmış müstesna bir şahsiyettir. O,

kendisinden ilham alan sayısız muakkibi için kutlu ve ebedî bir kaynaktır.” (Özkan, 1996: 198). İlim ve sanat yönüyle ön plana çıkan Nevâyî, 9 Şubat 1441’de Herat’ta doğmuştur. “Babası Uygur kabilesine mensup Kiçkine Bahşı’dır ve Ali Şir’in kendi ifadesine göre, ataları Barlas emirleri, Timur ve oğullarının hizmetinde bulunmuştur. Ali Şir’in mensup olduğu aile ise Ömer Şeyh Mirza ve oğlu Baykara’ya hizmet etmiştir.” (Togan, 1940). “Nevâyî çocukluk ve gençlik dönemlerinde iyi bir öğrenim görmüş; dönemin hükümdarı Hüseyin Baykara ile birlikte okumuştur. Hüseyin Baykara 1470 yılında tahta geçince, Nevâyî’yi de saraya almış ve ona divan beyliği vermiş, onu siyasi ve idari işler danışmanı olarak atamıştır.” (Mengi, 2019: 99). Kut, Ali Şir Nevâyî’nin edebî yönünün sadece Çağatay ya da Doğu Türk edebiyatını kapsamadığını, bütün Türk edebiyat sahasında yaygınlaştığını belirtmiştir. Aynı zamanda Klasik Çağatay edebiyatının oluşumunda birincil rolü üstlenen Nevâyî’nin Çağatay Türkçesini klasik bir dil hâline getirdiğini ve Çağatay Türkçesinin “Nevâyî Dili” olduğunu ifade etmiştir (1989). Köprülü, kendisinin başta Farsça olmak üzere, pek çok konuda rekabet edilebilir bir kültür diline sahip olmasının yanı sıra nazım ve nesirin her türünü ifade etme yeteneğine sahip olduğunu da belirtmiştir (1989: 147). Nevâyî, “Edebî dilin oluşturulmasında ve millî dilin canlandırılmasında büyük rol oynamış, Orta Asya Türk edebiyatını millî zevkle klasik bir seviyeye ulaşmasını sağlamıştır. Nevâyî’nin her eseri, devrinin sosyal ve kültürel bir yönünü aydınlattığı gibi, onun millî şuurunun büyüklüğünü, san’at dehasını, kuruculuk ve öncü olma özelliğini de yansıtmaktadır” (Çelik, 1996: 7). Mengi, bu şöhretli şâir Ali Şir Nevâyî’nin Orta Asya’da gelişen Türk diline katkısına odaklanarak, Farsça’nın resmi dil olduğu ve o dönemde aydınların genellikle Farsça yazmayı tercih ettiği bir ortamda, Türkçe’nin Farsça ile yarışır hâle geldiğini ve hatta bazı yönlerden daha üstün olduğunu savunduğunu belirtmiştir. Mengi, Nevâyî’nin bu tutumunun, dönemin genç şairlerini Türkçe yazmaya teşvik ettiğini ve Türkçenin edebî dil olarak kullanılmasını sağladığını belirtmiştir (2019: 99). Bu durum da göz önüne alındığında, onun Türk kültür ve edebiyatındaki yeri daha da önemli hâle gelmektedir. Çeşitli tür ve konularda otuza yakın eser meydana getiren Nevâyî, “İlk divanına ‘çocukluk döneminin gariplikleri’, ikinci divanına ‘gençlik döneminin nâdireleri’, üçüncü divanına ‘orta yaşlılığın bediaları (güzellikleri)’, dördüncü divanına ‘yaşlılığın faydaları’ anlamına gelen dikkat çekici isimler vermiştir. Divanlarının hepsi birden ‘mana hazineleri’ anlamına gelen ‘Hazâinü’l-Maânî’ adını taşır” (Ercilasun, 2013: 413). Ali Şir Nevâyî’nin çok renkli, verimli ve hareketli geçen hayatı, Zeki Velidi Togan’ın İslam Ansiklopedisi’ndeki maddesi ile Ağâh Sırrı Levend’in dört ciltlik “Ali Şir Nevâyî” adlı eserinde (TDK, Ankara 1965-1968) ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Bu çalışma, Ali Şir Nevâyî’nin otuz beş ile kırk beş yaşları arasında yazdığı *Bedâyiü’l Vasat* adlı divanını *dik* edatı çerçevesinde çeşitli açılardan incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, *Bedâyiü’l Vasat*’ ta bulunan *dik* edatın dil bilgisel özelliklerini ve işlevlerini anlamak amacıyla

gerçekleştirilecektir. Bu bağlamda, edatların metin içindeki rolü belirlenerek dil bilgisel yapının detaylı bir analizi yapılacaktır.

Edatlar, birtakım kelimeler arasındaki ilişkileri belirleyen sözcüklerdir. Korkmaz, yalnız başlarına manaları olmayan, ad ve ad soylu kelime ve kelime gruplarından sonra gelerek anlam bakımından bunlarla sıkı sıkıya bağlı bulunan, gramer bakımından onlara hâkim olan ve eklendikleri kelimeler ile cümlenin öteki kelimeleri arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran görevli sözler olduğunu ifade eder (2019: 895). Benzer şekilde edatların tek başına manalarını olmadığını belirten Ergin, edatların hiçbir nesne veya hareketi karşılamadıklarını fakat manalı kelimelerle birlikte kullanılarak onları desteklemek suretiyle bir gramer vazifesi gördüklerini, bundan dolayı manalı kelimeler olan isimlerin ve fiillerin yanında edatların da bir görevi olduğunu dile getirmiştir (2013: 472). Karaağaç, edat teriminin bugünkü Türk dilciliğinde, çekimlik bağlı birimlerin ekleşmemiş olanları için kullandığını belirtir. Osmanlı dilcilik geleneğinde ise bu terimin bütün yapım ekleri, çekim ekleri ile bugün edat olarak bildiğimiz, çekim, bağlama ve ünlem edatları gibi ekleşmemiş bağlı birimler için kullanılır ve ‘tek başına anlamı ve kullanımı olmayan, ancak söz, kök ve gövdelerinden sonra gelerek yeni sözler türeten veya bu sözlerin bir araya gelişini sağlayan dil birimi’ olarak tanımlandığını ve bu yüzden de eski çalışmalarda edat, yapımlık ya da çekimlik ve ekleşmiş ya da ekleşmemiş olabileceğini belirtmiştir (2009: 35). Dil bilgisel yapının yanı sıra, edatlar aynı zamanda birlikte kullanıldıkları sözcüklerle çeşitli işlevlere sahiptir. “Söz gelişi, ‘gibi’ edatı esas itibariyle ‘eşitlik, aynılık, benzerlik’ görevi yüklendiği hâlde, işlev dallanması yoluyla aynı zamanda çabukluk, tarz ve zaman gösterme işlevleri de yapabilmektedir. Aynı durum öteki bazı edatlar için de söz konusudur.” (Korkmaz, 2019: 895). Bu bağlamda araştırma, *Bedâyiü'l Vasat*'ta bulunan *dik* edatının kullanım şekli ve işlevi gibi çeşitli perspektiflerden ele alarak Nevâyî'nin dil kullanımındaki zenginliği anlamayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece, şiir dilinin temelini oluşturan edatların sınırlandırılması çerçevesinde *dik* edatının tespiti ve incelenmesi, Nevâyî'nin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenine uygun olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, *Bedâyiü'l Vasat* isimli eser veri olarak kullanılmış ve *dik* edatı ana problem olarak ele alınmıştır. Şiir dilinde edatlar, metnin anlam derinliğini ve şairin ifade gücünü belirleyen önemli unsurlardan biridir. Bunların anlaşılması beyitlerin anlaşılabilirliğini artırarak okuyucuya daha etkili bir anlama imkanı sağlar. Bu bağlamda, *dik* edatları özelinde yapılan bu çalışma, Nevâyîyi anlamak ve değerlendirmek adına bir odak noktası sunmaktadır. *Bedâyiü'l Vasat* eserindeki *dik* edatın çeşitli kullanımları ve bu kullanımların alt bileşenleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu şekilde, eserdeki *dik* edatın kullanımıyla ilgili sorunlar ve alt problemler belirlenmiş ve analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen araştırma bulguları sunulmaktadır. Bulgular, araştırmanın ana problemlerine göre değerlendirilmiş, alt problemleri düzenlenerek sunulmuştur. Araştırmanın elde ettiği sonuçlar, alt problemlerin belirlediği düzen doğrultusunda sunulmuştur. Bu şekilde, her alt problem için elde edilen bulgular ayrı ayrı sunularak araştırmanın hedeflerine yönelik bilgi verilmiştir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada, *Bedâyiü'l Vasat* divanında yer alan *dik* edatın çeşitli sözcük veya sözcük gruplarıyla kullanımı detaylı bir şekilde incelenmiş, edatın ek fiil olarak yüklem oluşturabilme yeteneği ve bağlamdan kaynaklı kullanım biçimine bağlı olarak işlevselliğini belirlemiştir. Bu çalışma sonuçları, edatın farklı kullanım biçimlerini açığa çıkartarak elde edilmiştir.

1. Dik Edatı

Dik edatı, etimolojik kökeni Türkçe olan bir dil bilgisel yapıdır. Yer, zaman, sebep, amaç gibi çeşitli anlamsal ilişkileri ifade etmek amacıyla, tarihî Türk lehçelerinde farklı sahalarda farklı şekillerde kullanılmıştır. Tek tip bir yapıda kalmayarak d>t gibi ses değişimlerine maruz kalan *dik* yapısının çeşitlenmiş biçimlerinin birçoğu özellikle Çağatay döneminde belirginlik kazanmıştır. Çağatay Türkçesinde *dik* edatı “tig”, “teg” veya “deg” şeklindeyken, Ali Şir Nevâyî ile birlikte “*dik*” formu daha yaygın hâle gelmiştir. Dilin evrimi ve tarihsel gelişimi sürecinde, pek çok edatın da biçim ve kullanımında değişime uğradığı görülmektedir. Bu değişimler, dilin yaşadığı dönemlerdeki kültürel, sosyal ve dil bilimsel etkileşimlere bağlı olarak ortaya çıkmıştır.

Dik edatının çeşitli biçimlerdeki kullanımının yanı sıra, farklı işlevlerde de kullanımlarına rastlanmaktadır. Araştırmacıların edatın biçimi, kullanım şekli ve işlevi konusundaki farklı görüşleri bulunmaktadır. Gabain, *Eski Türkçenin Grameri* isimli eserde bu edatın eşitlik, gibilik bildirdiğini ve daha ziyade bir son çekim edatı olarak görüldüğünü ifade eder. (2000: 46). Dağıstanlıoğlu ise Eski Türkçe'nin *teg* edatının, Çağataycada *tég / dég* şeklinde, benzetme ve kıyaslama ilgisiyle isimlerin yalın, zamirlerin tamlayan ve yalın hâllerleriyle kullanıldığını, Türkçenin yazılı ilk verilerinden itibaren zamirlerle kullanımlarında ekleşme göstererek *antäg, büntägi* vb. şekillerde de yer aldığını belirtir. Aynı zamanda Klasik öncesi Çağatay Türkçesi döneminde *tég* ve *dég/k* biçimlerinin her ikisinin de kullanıldığını ortaya koymuştur. Ancak Klasik Çağatayca metinlerinde, *dég/k* şeklinin daha yaygın bir şekilde tercih edildiğine vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra *teg* edatının Türk dilinin en eski metinlerinden itibaren kullanılan, hem tarihî hem de çağdaş kollarında kelime > enklitik > ek sürecinde farklı görünüşleri tespit edilebilen bir birim olduğunu da ifade eder (2015: 375). Türk ve Boz bunu destekler nitelikte Çağatay Türkçesinin söz başındaki “t” sesini koruyan bir Türk lehçesi olmasına rağmen, Oğuz Türkçesinin etkisiyle bazı sözlerde t- > d- değişimi olduğunu belirterek şu örnekleri verir: *takı > dagı* (MSD 480), *ti-> di-*(MSD 726) *teg > dek* (LD 407) (2019: 145). Eckmann ise *dék/g* edatının Nevâyî'den önce genellikle *tég*, seyrek olarak *tégin* “gibi, kadar” olarak kullanıldığını ifade

etmiştir (1960: 57). Ağca, söz başı /t/ > /d/ değişiminin yaşandığı sözcüklere örnekler verirken teg “gibi” edatına da değinmiştir. Bu edatın Çağatay Türkçesinde teg, deg, dek ve *dik* şekillerine rastlandığını belirtmiş, Oğuzca bir karakter olan söz başı /t/ > /d/ değişiminin Harezmi Türkçesi metinlerinde teg sözcüğünde de tanıklanıyor oluşunun ancak Oğuz diyalektinin tesiri ile ya da Oğuzcanın diyalektikal unsuru olarak değerlendirmiştir (2020: 102). *Dik* edatının Eski Türkçeden beri kullanıldığı belirten Böke, asıl şeklini tegi < teg olarak vermiştir. Sona eklenerek kalıplaşmış -i iyelik ekinin ise daha sonradan düştüğünü ve kelimenin teg şeklini aldığını ifade etmiştir. Başta bulunan t ünsüzünün Çağatay Türkçesinde d ünsüzüne dönüştüğünü ve kelimenin dek hâlini aldığını da açıklar (2018: 38). “Oğuz Türkçesinde ön seste /k/ > /g-/ ve /t-/ > /d-/ tonlulaşması, ilk hecedeki birincil uzun ünlünün kısılması sonrasında ilk hecedeki ton gücüne bağlı olarak gerçekleşir. İlk hecedeki asli uzunluklar kısılırken uzun ünlünün ton gücü ilk sese kayar. Böylece kelime başındaki tonsuz ünsüz tonlulaşır. Başlangıçta sadece uzun ünlülü kelimelerin ilk seslerinde ortaya çıkan ön ses tonlulaşma hadisesi, daha sonraları Oğuz grubu lehçelerinin gelişim sürecine bağlı olarak genelleşmiştir. Bugün Oğuz Türkçesinde, ilk hecede asli uzunluk taşıyan taşıması, birçok kelimedede ön seste tonlulaşma yolunda bir eğilim söz konusudur” (Hunutlu, 2018). Çağatay alanında, ön seste t-> d- değişimi, sınırlı sayıdaki sözde dikkati çekmektedir. Başta ET teg > Çağ. *dik* ‘gibi’ olmak üzere kelimelerin çoğu edat görevindedir (Karaağaç, 2012: 231). Mustafa Argunşah da araştırmacıların tespitlerine benzer şekilde “deg~ teg~ day” şekillerine yer vermiş ve ‘gibi, kadar’ anlamında kullanıldığını belirtirmiştir (2014: 145). Görüldüğü üzere, *dik* edatı Türkçenin her sahasında az çok farklı şekillerde kullanılan bir edattır. Bu çeşitlilik, dilin zenginliğini ve yapısal esnekliğini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, Nevâyî’nin en sık kullandığı edatlardan birisi olan *dik* edatının görevlerini ve dil bilgisel kullanımlarını Türkiye Türkçesine aktararak vermeyi amaçlamaktadır.

2. Dik Edatının Sözcük ve Sözcük Gruplarıyla Kullanımı

İsim ögesi ile *dik* edatının birlikte kullanımı bir edat grubunu meydana getirir. “Bu grupta isim unsuru başta, çekim edatı sonra bulunur.” (Karahana, 2019: 63). *Bedâiyü'l Vasat*'ta da *dik* edatının birtakım sözcük ve sözcük gruplarıyla kullanımına rastlanmıştır. Söz konusu edat, özel isimlerle birleştiğinde benzerlik üzerinden vurgulanan kişi arasında bir anlam ilişkisi kurar. Bu durumda şâir doğrudan bir kişi üzerinden gerçekçi benzetme yapar. Cins isimler ile yapılan benzetmelerde ise belirli bir türü veya kategoriye öne çıkarır. Bu edatın sözcükler ile kullanımının yanı sıra, bir cümlede bir ismin, başka bir isimle ya da bir belirleyiciyle bir araya gelerek anlam taşıyan isim tamlamaları ve bir ismi nitelendirme veya belirtmek amacıyla sıfat tamlamaları şeklindeki kullanımları da söz konusudur. Aynı zamanda bir kişiyi veya nesneyi belirten kişi ve işaret zamirlerinin kullanımlarına

da rastlanmıştır. Yapısal olarak ele alındığında sıfat fiil eki almış sözcüklerin ardından *dik* edatının kullanımı da görülmektedir. Divanda tespit edilen beyitler şu şekildedir:

Vâmık u Ferhâd u Mecnûn dikler ol vâdî ara

Bolsalar peydâ mini hem ol arada isteñiz BV 200/2

Vamık, Ferhat ve Mecnun gibiler o vadide ortaya çıksalar beni aralarında isterler. (isim: özel isim)

Vişâliñ bey'ide sûd itmiş ol tâcir ki Yûsuf dik

Eger miñ bendesi bolsa barın bu vech üçün satmış BV 256/2

Yusuf gibi bir köleye sahip olmak için bin kölesini satan tacir, yine de kar etmiştir. (isim: özel isim)

Çun Nevâyî dik hevâyî boldum ol ay hecridin

Ni 'acab yil dik yüz ursam tartıp efgân her taraf BV 310/9

Ey ay (gibi sevgili), ayrılığın Nevâyî gibi nefsimde düşkün oldum, öyle ki rüzgâr gibi her tarafa inleyip yüz çevirsem buna şaşılır mı? (isim: özel isim)

Mecnûn dik iler min itekim birle çü tofrağ

Gûyâ ki fenâ gerdi yağar ol ilekimdin BV 494/5

Mecnun gibi eteğim ile toprak elerim, güya o eleğimden fenâ tozları yağar. (isim: özel isim)

Zülfidin tañ yok Kelîmu'l-lâh dik iste ejdehâ

Kim yed-i beyzâdın iyleptür nümû-dâr ilgini BV 626/4

Hz. Musa gibi saçından ejderha (olmasını) istesen buna şaşılmaz çünkü bembeyaz elinden elini görünür yapmıştır. (isim: özel isim)

Köydi könlüm şu'le otluğ dâstâmdın tüşüp

Râst ol kuş dik ki köygey ot figânıdın tüşüp BV 52/1

Ateşli şöhretinden gönlüme alev düştü (ve gönlüm) yandı. (Gönlüme) düşen alevin beni kuş gibi inletip yakacak olması doğrudur. (isim: cins isim)

Gonçe dik kanlıg köñül kim boldı ol gül kûyide

İy şabâ tut gâh gâhî ol aralardın haber BV 169/4

Ey doğudan esen rüzgar, arada bir içlerinden haber getir çünkü kanlı gönül gül köyünde gonca gibi oldu. (isim: cins isim)

Her kişi kim gayr-ı 'ışkıñ harfi yazgay her varak

İlgini iylep kalem başın kalem dik iyle şak BV 324/1

Herkes her yaprağa aşktan başka harfi yazacak, (sen) elini kalemin başı eyleyip kalem gibi yaz.

(isim: cins isim)

Nevâyî hecr deştidin tena'um bisteri tapkay

Bu vâdide irik kum çün yanında boldı kâkum dik BV 327/9

Ey Nevayi! Ayrılık çölünden bolluk ve bereket bulacağını düşünüyorsan, bu vadide büyük kum tepeleri yanında kakım (as) hayvanı gibi ol. (isim: cins isim)

Tîğ-ı 'ışkındın köñül her yan ağız dik boldı çâk

Bu ağızlardın ni tañ çıksem figân-ı derd-i çâk BV 328/1

Aşk kılıcından gönlün her yanı ağız gibi parçalandı. Bu ağızlardan parçalanmış dert feryadı etsem buna şaşılır mı? (isim: cins isim)

Tolğanıp köysem 'acab yok otka tüşken rişte dik

Çün firâk otığa cism-i nâ-tüvânım örtediñ BV 361/4

Ateşe düşen ip gibi dolanıp yansam buna şaşılmaz. Çünkü ayrılık ateşinde ben bedeni güçsüzü yaktın. (isim: cins isim)

Tenimdür halka zülfi dalı yañlıg derd kâfında

Yılan dik tolğanıp her lahza bir hârâ şikâfında BV 552/1

Vücudum dert Kafında halka halka saçlarının ardı gibi (delik deşik)tir. Saçların (bu hâl ile) bir mermer yarığına her an dolanıp duran (bir) yilana benzer. (isim: cins isim)

Bedâyiü'l Vasat'ta dik edatı ile birlikte ismin yerini tutan zamirlerden işaret ve şahıs zamirlerin kullanımına rastlanmıştır. Bu kullanımlar doğrudan bir kişiyi, durumu veya nesneyi benzetme edatı vasıtasıyla göstermektedir. Benzetme edatı işaret zamirlerinde andak ve mundak şekillerinde kalıplaşarak kullanılmıştır. Hacıeminoğlu andak sözcüğü için, teg edatından çıkıp durum zarfına dönüştüğünü ifade etmiştir. "Muntag/ mundag da teg edatı ile birleşerek meydana gelmiştir ancak edat olmaktan çıkıp durum (hâl) zarfına dönüşmüştür." (Hacıeminoğlu, 1989: 66-67). Çağatay Türkçesi'nde sıklıkla kullanılan bu formların bir dizi anlamsal çeşitliliği bulunmaktadır. Ancak, bu

başlıkta özellikle *dik* edatının sözcüklerle olan kullanımına odaklanıldığı için, andak ve mundak sözcüklerinin anlamları irdelenmeyecektir. *Bedâyiü'l Vasat*'ta *dik* edatının şahıs ve işaret zamirleri ile kullanımını tespit edilmiştir. Söz konusu tespit edilen beyitler şu şekildedir:

Ġam tûni mühlik durur sûz u güdâz ehliġa kim

Taňġaġa âhir bolur miñ dik köyüp yıġlap çerâġ BV 302/4

Gam gecesi ateşten yanıp eriyen kişiler (öyle) helak olmuşlar ki sabah olana kadar benim gibi ağlayan sonunda mum olur. (şahıs zamiri)

Köp iy gül urma bülbül cânıġa bi-dad hârın kim

Sin ü min dik gül ü bülbülni köp ötkerdi bu büstan BV 455/8

Ey gül, bülbülün canına zulüm dikenini çok vurma, bu bahçe sen ve ben gibi gül ve bülbülü çok gördü geçirdi. (şahıs zamiri)

Miniñ kibi kiçer il köñli kâmıdın nâ-kâm

Birev ki sin dik irür yârı mest ü hûd-kame BV 531/5

El gönü de benim gibi arzusuna ulaşmadan arzusundan geçer, her birinin yârı de senin gibi kendini beğenmiş ve bencildir. (şahıs zamiri)

Ķızıl çâder-şeb ü mâvî tüşekler içre titrer sin

Anıñ dik kim kıyaş kökler bile gül-gûn şehâb içre BV 542/4

Onun gibi gül renkli bulut içerisinde güneş ve gökler ile kızıl yatak yaygısı ve mavi döşekler içinde titrersin. (şahıs zamiri)

Ķaşı mihrâbıda vaşlın istep iyler min du'â

İy Nevâyî tañ yok andak kıblede mundak tilek BV 330/7

Kaş mihrabında sana kavuşmayı isteyip dua ederim. Ey Nevâyî, öyle kıblede bunun gibi dilek olsa şaşılmaz. (işaret zamiri)

'İşk otıdın tende andak şa'b oluptur köymekim

Kim şererler târıdın gûyâ toġulmuş köñlekim BV 409/1

Tende aşk ateşinden onun gibi yanışım çok olmuştur. Güya gömleğim kıvılcımlar ipliğinden dokunmuş. (işaret zamiri)

Çırmadım cân riştesin nâvekleriġa pey kibi

İyle kuşlar kaydığa mundak tınâbî tapmadım BV 435/4

Can ipliğini oklara iz gibi bağlamadım, öyle kuşlar bağına bunun gibi tınâbî bulmadım. (işaret zamiri)

Yukarıda da bahsedildiği üzere, edat grupları içinde, edatlardan önce gelen isim unsuru aynı zamanda bir isim ve sıfat grubunu da içerebilmektedir. *Bedâyiü'l Vasat*'ta bu tür gruplar, isim tamlaması ve sıfat tamlaması biçiminde *dik* edatından önce de kullanılmıştır. Bu kullanımlar şu şekildedir:

Bihî rengi dik olmuş derd-i hecriñdîn maña simâ

Dimâğım içre her bir tuhmi yañlıg dâne-i sevdâ BV 28/1

Sevda tanesi beynimin içerisindeki her bir tohum gibi, yüzüm ayrılığın derdinden ayva rengi gibi olmuş. (isim: isim tamlaması)

Hecride barça 'azâb âyetleri şânımdadır

Barça rahmet âyeti dik nâzil anıñ şânıda BV 533/6

Ayrılıkta hepsi azap âyetleri mahiyetindedir, varlığında ise hepsi rahmet âyeti gibidir. (isim: isim tamlaması)

Tenimni za'f kılıp sübha târı dik halka

Birin birin körünüp mühre dik boğun boğunu BV 588/4

Tesbih ipi gibi halka, bir bir görünüp yumru gibi boğum boğumu tenimi zayıf kılıp. (isim: isim tamlaması)

Dehr ili dik igridürler şûhlar baştın ayak

Tik nazarda tüz ikin ol 'ahdi yalğan kâmeti BV 643/6

Neşeliler, dünya halkı gibi baştan aşağı eğrilerdir, o sözü yalan olanın boyu doğru bakışı doğru mu acaba? (isim: isim tamlaması)

Çün Nevâyî yâr sarı yüzlenür kaygu kalur

Sâye kalğan dik kiyin hırşîd bolgaç utruda BV 27/7

Güneşin karşısında gölgenin olması gibi (sevgiliye yönelen) Nevâyî'nin kaygıları da arkasında kalır. (isim: sıfat tamlaması)

'İşkiñ otı içre her dem kül bolur min örtenip

Geh gehî hem tilbe itler dik çıkar min çörkenip BV 56/1

Aşk ateşi içinde her zaman yanıp kül olurum, bazen kuduz köpekler gibi yanıp çıkarım. (isim: sıfat tamlaması)

'Işk könlüm bâğın asrap tâze âhir saldı ot

Bâğ-bân-ı mest dik kim bûstânın örtedi BV 613/2

Âşık gönlüm sarhoş bahçıvan gibi bahçeyi yaktı, taze bahçeyi koruyup en sonunda ateş saldı. (isim: sıfat tamlaması)

Sözcük grupları içerisinde yer alan sıfat fiiller bir fiilin cümlede sıfat görevinde kullanılan hâlini ifade eder. "Sıfat fiillerin bir alt sınıf olarak bağlı olduğu fiilimsiler, Türkçenin söz diziminde sıklıkla başvurulan, önemli bir gramer kategorisini temsil eder. Bu kategori, gerek yardımcı, gerekse asıl unsurda kendini göstererek Türk söz diziminin kuruluşunu zenginleştiren belli başlı gramer unsurlarının başında gelir." (Topçu, 2011: 1). *Bedâyü'l Vasat*'ta sıfat fiil eki almış sözcüklerin *dik* edatından önceki kullanımlarına da rastlanmıştır. Bu kullanımlar şu şekildedir:

N'iylep ol tâvus peykerni tiley külbemğa kim

Cuğd konmas dem-be-dem yimrülğü dik dîvâne dip BV 64/8

Her an yıkılacak bir divane gibi olan, baykuşun bile konmadığı kulübeme o tavus yüzlü sevgiliyi nasıl isteyebilirm ki?(sıfat-fiil)

Lîkin ol otnı ayağ birle öçürgen dik basıp

Ĥatıñıñ ĥayli yüziniñ şu'lesi pâ-mâl iter BV 150/2

Ateşin yalnızca ayak ile basılarak söndürülmesi gibi senin yüzünün ateşi (parlaklığı) de ayva tüyleri tarafından çiğnenir. (sıfat-fiil)

Heçerdin her dem kıllur bu ĥâtır-ı efgân ĥavf

Zâhir itken dik ölümdin her zamân bîmâr ĥavf BV 306/1

Bu inleyen gönül, hasta görünenin her zaman ölümden korkması gibi her an ayrılıktan korkar. (sıfat-fiil)

Bir bir üstide koyup-min furkatıñ niçe dâğ

'Işk ĥâmı içre koyğan dik tabağ üzre tabağ BV 324/5

Aşk sofrasına tabak üzerine tabak koyulması gibi senin ayrılığınla yaralarımın üzerine nicelerini eklerim. (sıfat-fiil)

Hecr zulmîğa çıdar-min ölgeli yoq añlasa

Kim irür qatlimğa ol cân u cihân kayğurğu dik BV 326/5

Ayrılık zulmüne sonunda ölüm olsa bile dayanırım katliama kaygılanacak olan can u cihanın kim olduğunu anlasam. (sıfat-fiil)

Sin köñül birseñ Nevâyîğa gehî miñ cevri ile

İrmes ol her dil-rübâğa köñlini aldurğu dik BV 326/7

Eğer ki bin bir eziyete rağmen Nevâyî'ye gönül verecek olursan her gönül çelene gönül verenler gibi değildir o. (sıfat-fiil)

Yüz açıp bildürdi qad birle saçı tink irkenin

Zâhir olğan dik tün ü kün tinkliki nev-rûzdın BV 469/2

Yüzünü açıp nevrüzde belli olan gece gündüz eşitliği gibi boyu ile saçının boyutu eşit olduğunu söyledi. (sıfat-fiil)

Semendi ot çakılğan dik çü sikrir

Ol otđın sikritür na'lı şerare BV 532/2

Çevik ve güzel at çakılan ateş gibi koşar, ateşten nalı kıvılcımlar kaldırır. (sıfat-fiil)

3. Dik Edatının Yüklem Olarak Görünümü

Bedâiyü'l Vasat'ta, dik edatının ek fiil olarak edat grubu hâline gelmesi ve cümle içinde yüklem göreviyle kullanılması örneklerine rastlanmıştır. "Cümlelerde yüklem görevi üstlenen edat gupları ya bildirme eki almakta ya da 'imek' fiili ile çekime girmektedir." (Baydar, 2001: 110). Bu bağlamda, söz konusu kullanımlar şu şekildedir:

Za'f ara ol küyidin südrer qolum tartıp raqıb

Benddin ayırğu diktür kılsa nâ-hencâr küç BV 98/5

Rakip, zayıf düşmüş (beni) (senin) mahallenden uzaklaştırır, koluma sonsuz güç gösterse bağdan ayıracak gibidir.

Furqatıñdın lâle diktür çâk çâk olğan köñül

Nige kim hem qan ara bolmış boyağlıq hem köyük BV 331/4

Ayrılığın parça parça olan gönlüm lale gibidir, ki o kanlar içindeymişçesine boyanmış ve yanmıştır.

Ꞑadeh alıp leb-i cân-bağışına koy ağzıma sâkî

Ki cânı iylegü dikdür helâk renc ü humârım BV 415/6

Can bağışlayan dudağın için kadeh alıp ağzıma sâki koy, eziyet ve içki mamurluğum helak edecek gibidir.

Hecr kanım tökkü diktür iyle kim zâr olmışam

Bat kutulğum gerçi bes katık giriftâr olmışam BV 420/1

Öyle bir aciz olmuşum, acımasızca düşmüşüm ki ayrılık kanımı dökülecek gibidir, gerçi çabucak kurtulmuşum.

Köñül müjganiñ üzre kirpigimde kaçre kan diktür

Bu yañlıg deşne yiptür tâ esîr olmuş firâkıñğa BV 538/3

Gönül, kirpiğın üzerindeki kirpiğimde bir damla kan gibidir. Bu gibi hançer yiyip ayrılığına esir olmuşum.

Hem barurda hem yanarda ötkü diktür çerhdin

Çıkısa ol ay hecride âhım otı gerdûn sarı BV 620/2

Ay gibi sevgilinin ayrılığınan ahımın ateşi göğe doğru çıkısa hem gittiğinde hem döndüğünde felekten gider gibidir.

Tâ tenimğa ot tutaşmış berç diktür hey'etim

Furkatıñ tâ za'fdın andaç ki nâl itmiş mini BV 622/5

Ayrılığın güçsüzlükten beni öylece inletmiş. Durumum tenime ateş tutulmuş şimşek gibidir.

4. Dik Edatının İşlevsel Çeşitliliği

Tarihi Türk lehçelerinde bazı sözcükler, şekil değişikliği olmaksızın işlevsel olarak çeşitlilik gösterebilmektedir. “Belirli sözcük türüne ait bir kelimenin yapı bakımından bir değişikliğe uğramadan diğeri bir deyişle, herhangi bir ek almadan başka bir sözcük türüne geçmesine fonksiyon değiştirme (functional shift ya da conversion) adı verilmektedir.” (Sarı, 2000: 229). Kullanım yerine bağlı olarak ortaya çıkan anlam çeşitliliği veya cümledeki işlev farklılıkları edatlar için de söz konusudur. “Edat grubu, söz dizimi içinde, sıfat, zarf ve isim görevi yapar. Grup yapısında edatın türüne göre zaman, yön, durum, benzetme, sebep, miktar, şart vs. bildirir.” (Karahan, 2019: 64). Söz

konusu “gibi” anlamındaki *dik* edatı, benzetme ilişkisi kurmak amacıyla sıklıkla tercih edilmiştir. Ancak, çok yaygın olmasa da benzetme işlevi dışındaki kullanımlarına da rastlanmaktadır. Nevâyî, *Bedâyiü'l Vasat* eserinde *dik* edatını ihtimal, belirsizlik, miktar, benzetme, durum gibi fonksiyonlarda çeşitli biçimlerde kullanarak zengin dil kullanımını sergilemektedir. Bu durum, onun geniş kapsamlı düşünce yapısını yansıtan ve zengin bir dil kullanımına sahip güçlü bir şair olduğunu göstermektedir. Nevâyî'nin *Bedâyiü'l Vasat*'ta ortaya koyduğu kullanımlar şunlardır:

Örter irdi hecr nevmîd irkenimde vây kim

Şevk otı kül kılgı diktür bolğalı peydâ ümîd BV 118/2

Ayrılık ümitsizliğinde yanardı vah, ümit ortaya çıktığında arzu ateşi kül olacak gibidir. (ihtimal/ belirsizlik)

Hecr kanım tökkü diktür iyle kim zâr olmuşam

Bat kütulgum gerçi bes katık giriftâr olmuşam BV 420/1

Öyle bir zayıf, inleyen, aciz olmuşum ki ayrılık kanımı dökecek gibidir. Hemen kurtulmak istiyorum ama iyice yakalanmışım. (ihtimal/ belirsizlik)

Hem barurda hem yanarda ötkü diktür çerh̄din

Çıkısa ol ay hecride âhım otı gerdûn sarı BV 620/2

Ay gibi sevgilinin ayrılığından ahımın ateşi göğe doğru çıkısa hem gittiğinde hem döndüğünde felekten gider gibidir. (ihtimal/ belirsizlik)

Ey köñül dir-sin ki yaşur 'ışkını ni yaşuray

Kim irür cismim fenâ tofrağıda yaşurğu dik BV 326/3

Ey gönül, gizli olan aşkını neden gizleyeceğim dersin çünkü vücudum fena toprağında gizlenecek gibidir. (ihtimal/ belirsizlik)

'Iyş vaktın bil ganîmet kim irür dem uşbu dem

Çerh̄ ırnes fevt bolğan vaqtı yandırğu dik BV 326/6

Zevk vaktini ganîmet bil çünkü an bu andır. Çerh̄ elden kayıp gidecek, vakit geri dönecek gibi değildir. (ihtimal/ belirsizlik)

Arımas eşkim bile közniñ kızargan regleri

Bahr mevcidin aķargu dik imes mercân kızıl BV 376/5

Gözün kızaran damarları gözyaşım ile temizlenmez, kızıl mercan deniz dalgasından akacak gibi değildir. (ihtimal/ belirsizlik)

Eşk bahrı igrimige tüşmemiş min çıkku dik

'Işk ol deryâda kılmış asru ser-gerdân mini BV 578/6

Gözyaşı denizi çevrintisine düşmemiş olan ben çıkacak gibiyim, aşk o denizde beni daha çok sersem yapmış. (ihtimal/ belirsizlik)

Mihr dik yâr ivrülür başığa her ser-geşte kim

Zerre dik kılsa hevâ-yı 'ışkı içre özni pâk BV 328/4

Güneş gibi sevgili aşk arzusu içinde kendini zerre gibi temiz tutsa her sersem başının etrafında döner. (miktar)

'Acab yok deşt ara Mecnûn koyun dik şadkası bolmak

Kayan bir nâka körse sağınıp Leylî kaçârıdın BV 466/8

Leyla nerede sürüden bir dişi deve görse düşündür, çölde Mecnunun toz gibi sadakası olsa buna şaşılır mı? (miktar)

Vaşl şubhın tâ ebed köz tutmasun 'uşşâk ara

Kim ki hicrânım tünü dik bir karangu şâmı bar BV 148/5

Aşıkların arasında kavuşma sabahından ebediyete kadar göz atmasın çünkü ayrılığımın gecesi gibi karanlık akşamı var. (eşitlik)

İrür ser-geşte hâkî ten ara Mecnûn köñül her yan

Ton itken dik koyundın cismiğa Mecnûn-ı ser-gerdân BV 455/1

Başı dönmüş Mecnunun bedeni tozdan elbise yapar gibi, hâki ten içerisinde Mecnunun gönlünün her yanı perişandır. (benzetme)

Vaşl şubhın tâ ebed köz tutmasun 'uşşâk ara

Kim ki hicrânım tünü dik bir karangu şâmı bar BV 148/5

Aşıkların arasında kavuşma sabahından ebediyete kadar göz atmasın çünkü ayrılığımın gecesi gibi karanlık akşamı var. (benzetme)

Kara çırmay yaş töküp efgân kıılır-min hâme dik

İtkeli nâlân köñül bu nev'-i mâtemdür maña 12/5

Karalar bağlayıp gözyaşı dökerek kalem gibi feryat ediyorum, gönlün inlemesi bana bir çeşit matemdir. (benzetme)

Firâk otıdın anıñ dik kızıp turur bedenim

Kim anı sâkin iter cânını örtegen tügenim 417/1

Canı yakan yaram onu sakin yapar, ayrılık ateşinden bedenim onun gibi yanıp durur. (benzetme)

Cân meger çıkqay ve yâhûd seyl-i eşkim kûyidin

Çıkku dik min bari ol kûy içre tutmay min orun BV 444/3

Gözyaşı selim bütün köyden çıkacak (taşacak) veyahut benim canım çıkacak gibi bütün köyde yer edinmeyeceğim. (durum)

Za'f ara ol kûyidin südrer kolum tartıp rakîb

Benddin ayırğu diktür kılsa nâ-hencâr küç BV 98/5

Rakip, güçsüzlüğümün içinde kolumdan çekip beni (senin) köyünden sürececek, usulsüz güç uygulasa bedenimden kolumu koparacak gibidir. (durum)

Değerlendirme ve Sonuç

Ali Şir Nevâyî'nin Türk diline katkıları üzerine yapılan incelemede, divanlarına yönelik literatürdeki sınırlı çalışmaların olduğu görülmüştür. Nevâyî'nin güçlü dilinin daha kapsamlı bir şekilde araştırılması, sadece şairin bireysel yeteneklerini değil, aynı zamanda o dönemin dilini ve kültürünü anlamak adına önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda Ali Şir Nevâyî'nin üçüncü divanı olan *Bedâyiü'l Vasat* incelenmiştir. Şiir incelemeleri bağlamında edatlar, şiirin temel yapı taşları arasında önemli bir yere sahiptir. *Bedâyiü'l Vasat*'ta yapılan inceleme, edatların özellikle “*dik*” edatının kullanımının şiirin anlamına ve estetiğine nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Edatlar, şâirin ifadesindeki incelikleri ve estetik detayları belirleyerek şiirin anlamını zenginleştiren unsurlardır. Nevâyî'nin dil evreninde edatların kullanımı, onun şiirsel anlatımının derinliği ve özgünlüğü üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Buradan hareketle, araştırmada Ali Şir Nevâyî tarafından en sık kullanılan edatlardan biri olan “*dik*” edatı üzerine odaklanılmıştır. Bu odak, Nevâyî'nin dil kullanımındaki belirli bir özelliği derinlemesine inceleyerek edatın şiirsel ifade ve anlam oluşturmada nasıl bir rol oynadığının daha detaylı bir şekilde anlaşılmasına imkan sağlamıştır. Bu bağlamda, Ali Şir Nevâyî'nin *Bedâyiü'l Vasat* divanında sıkça kullanılan “*dik*” edatının fonksiyonları ve kullanım alanları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Nevâyî'nin *Bedâyiü'l Vasat*'ta *dik* edatının kullanımları çerçevesinde, edatın genellikle isim ve isim grupları ile birlikte ve ek fiil olarak

yüklem görevinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Beyit aktarımından anlaşıldığı üzere, *dik* edatından önce gelen isim, zamir gibi dil bilgisel sözcükler, benzetmenin birer parçası olarak beyitte önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü dil bilgisinin doğru tespiti, okuyucuyu anlama götürmekte katkı sağlamaktadır. Dil bilgisinin temel amacının, dilin anlaşılması, iletişim kurulması ve dil bilgisinin dil eğitimi için bir araç olduğu unutulmamalıdır. Edatın isimler, zamirler ve tamlamalar gibi sözcük ve sözcük gruplarıyla kullanımının yanı sıra “*diktür*” şeklinde yüklem olarak kullanımlarına da rastlanmıştır. Aynı zamanda bu edat sözcüksel anlam bilim açısından ele alınmış, benzetme olmak üzere bağlamdan yola çıkarak çeşitli işlevleri belirlenmiştir. Benzetme, ihtimal, belirsizlik, miktar ve durum fonksiyonları tespit edilerek ilgili beyitlerin Türkiye Türkçesine aktarımı yapılmış ve Bedâiyü’l Vasat’ın *dik* edatı çerçevesinde farklı açılardan tespitleri ortaya konulmuştur. Nevâyi’nin dil kullanımındaki bu çeşitliliği ve zenginliği, onun dil becerisi ve edebî eserlerindeki derinliğinin bir göstergesidir.

Kaynakça

- Ağca, E. (2020). Türk Dilinin Tarihsel Diyalektolojisi [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eskişehir.
- Argunşah, M. (2014). Çağatay Türkçesi. *Kesit Yayınları*, İstanbul.
- Baydar, T. (2001), Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “Huzur” İsimli Romanında Kelime Grupları, (Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Böke, İ. S. (2018). Ali Şîr Nevayî'nin "Garaibü's-Sıgar" İsimli Eserinde Edatlar (Yüksek Lisans Tezi). *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Çelik, Ü. (1996). Leylî vü Mecnûn- Ali Şîr Nevâî. *Türk Dil Kurumu Yayınları*, Ankara.
- Dağistanlıoğlu, B. E. (2015). Teg Edatı ve Çağataycadaki Varyasyonları Üzerine. *International Journal of Language Academy*.
- Eckmann, J. (1960). Küçük Çağatay Grameri, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C.10, s. 41–64.
- Ercilasun, A. B. (2013). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. *Akçağ Yayınları*, Ankara.
- Ergin, M. (2013). Türk Dil Bilgisi. *Boğaziçi Yayınları*, İstanbul.
- Gabain, A. (2000). Eski Türkçenin Grameri (çev. Mehmet Akalın). *Türk Dil Kurumu Yayınları*, Ankara.
- Hacıeminoğlu, N. (1989). Türk Dilinde Edatlar. *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*, İstanbul.
- Hunutlu, Ü. (2018). Türkçede K- > G- ve T- > D- Tonlulaşması Üzerine Düşünceler. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Erzurum.
- Karaağaç, G. (2009). Türkçenin Söz Dizimi. *Kesit Yayınları*, İstanbul.
- Karaağaç, G. (2012). Türkçenin Dil Bilgisi. *Akçağ Yayınları*, Ankara.

- Karahan, L. (2019). Türkiye Türkçesinde Söz Dizimi, *Akçağ Yayınları*, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2019). Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi, *Türk Dil Kurumları*, Ankara.
- Köprülü, F. (1989). Ali Şîr Nevâî, Edebiyat Araştırmaları. (II. Cilt, 2. Baskı) *Ötüken Yayınları*, İstanbul.
- Kut, G. (1989). Ali Şîr Nevaî. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, *İslam Araştırmaları Merkezi*, s. 449-453.
- Mengi, M. (2019). Eski Türk Edebiyatı Tarihi (Edebiyat Tarihi-Metinler). *Akçağ Yayınları*, Ankara.
- Sarı, M. (2000). Türkiye Türkçesinde Sözcük Türlerinin Değişikliğe Uğraması. *Türkoloji Dergisi*, 13 (1).
- Soydan, S. (2019). Ali Şîr Nevâyî'nin Manzum Eserlerinde Dêk / Dik Edatının Kullanımı. *Dil Araştırmalar Dergisi Bahar 24*: 131-147.
- Özkan, F. (1996). Nevayi Eserleri İçin Yazılmış Bir Lügat Der Beyân-ı Istılâhât-ı. Emlahu'suarâ Mevlânâ Nevâyî. *Bilig 1*, Bahar, 198-243.
- Togan, A. Z. V. (1978). Alî Şîr. İslâm Ansiklopedisi. *Milli Eğitim Yayınları*. Ankara.
- Topçu, Ç. (2011), Türkçede Sıfat Fiil Kategorisi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sakarya.
- Türk, V. & Boz, E., (2019). Xiv-Xv. Yüzyıllar Türk Dili. *Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, Eskişehir.
- Türkay, K. (2002). Ali Şîr Nevâyî-Bedâyî'ü'l-Vasat. *Türk Dil Kurumu Yayınları*. Ankara.

Kısaltmalar

BV: Bedâyiü'l Vasat

TDK: Türk Dil Kurumu

Akt: Aktaran



Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularına İlişkin Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Bir Analizi (1997-2023)

(A Bibliometric Analysis of Secondary School Postgraduate Theses on the History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism 1997-2023)

Betül Baltan¹, Zafer Tangülü²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

06/10/2023

Kabul edildi/Accepted:

06/12/2023

Article Type:

Derleme Makalesi

Review Article

Bu çalışma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları ile ilgili 1997-2023 yılları arasında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin farklı değişkenler çerçevesinde bibliyometrik bir analizini sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konularının öğretimi ile ilgili hazırlanmış 79 yüksek lisans ve 13 doktora tezi olmak üzere toplam 92 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmaya 2023 yılında yayımlanan tezlerin de dahil edilmesi ile ulaşılan bulgulara göre; İnkılap Tarihi konuları öğretimi ile ilgili tez en çok 2019 yılında gerçekleştirilmiş, erkek araştırmacılar kadın araştırmacılara göre alanla ilgili daha fazla tez yürütmüşlerdir. İnkılap Tarihi konuları ile ilgili Gazi Üniversitesi bünyesinde diğer üniversitelere kıyasla daha fazla tez üretilmiştir. Bibliyometrik analiz bulgularına göre, alanla ilgili tezlerde araştırmacılar tarafından en çok nicel yöntemin kullanılmış olduğu ortaya çıkarılmış ve İnkılap Tarihi konuları öğretiminin eğitim bilim planlamaları çerçevesinde incelendiği saptanmıştır. Aynı zamanda tezleri yürüten araştırmacıların alanla ilgili öğretim programı, ders kitabı ve öğretmen kaynaklı birçok sorun tespit ettikleri ve bunlara yönelik öneriler geliştirdikleri bulgulanmıştır. Tezlerde dersin öğretiminde yeni yaklaşımların kullanılmasının ve öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesinin, öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve akademik başarılarının artmasında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılap Tarihi; İnkılap; Atatürkçülük; Atatürk İlkeleri

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Baltan, B., & Tangülü, Z. (2023). İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi konularına ilişkin lisansüstü tezlerin bibliyometrik bir analizi 1997-2023. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 535-553. doi: 10.48174/buaad.1372158

Summary

Education; It is the process of providing knowledge, skills, attitudes and behaviors to the individual at every stage of the environment in which he lives. During the education process, the desired behavioral changes in the student are aimed. However, it is essential that these desired behavioral changes be addressed within a pedagogical framework. From the perspective of history education, the aim of the knowledge of the past to create the desired behavioral change in the individual has made it necessary to carry out history teaching within a certain plan and to determine the methods, techniques and approaches to be used in the lesson. In this context, History of Revolution courses, which shed light on recent Turkish history, are important in that they explain the founding process of the new Republic of Turkey, are used as a tool for the adoption of Ataturk's Principles and Revolutions, and are given the duty of citizenship education. However, while teaching History of Revolution subjects at the primary education level, the past remains abstract in the

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından 2023 yılında hazırlanan "Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Öğretimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1997-2023)" adlı yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

¹Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, betulbaltan@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9218-8386

²Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Prof. Dr., zafertangulu@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1596-442x

mind of the individual, making it necessary to examine this course more within the pedagogical framework. In this regard, findings and suggestions on how teachers can apply methods and approaches that allow the subjects of Revolutionary History to be presented with concrete data at a level that an eighth grade student can understand are considered important in teaching this course.

The aim of this study is to analyze the postgraduate theses on teaching the subjects of the History of Revolution of the Republic of Turkey and Kemalism in the eighth grade within the framework of pedagogy and to determine their general tendencies, and at the same time to try to reveal the place of this course in the learning and teaching process at the secondary school level. For this purpose, the tendencies of these theses have been tried to be shown in detail by examining the theses related to the field and categorizing various variables.

In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The population of the research consists of 92 postgraduate theses prepared on the teaching of the History of Revolution and Kemalism between 1997-2023. No sample selection was made in the research, and an attempt was made to access all postgraduate theses studied between 1997 and 2023 by using various keywords related to the field in the database of the National Thesis Center of the Higher Education Institution. The data obtained was analyzed with the descriptive analysis method. According to the findings, more thesis studies were conducted at the secondary school level in 2019 regarding the subjects and teaching of Revolutionary History and Kemalism than in other years. It has been determined that male researchers carry out more thesis studies on the History of Revolution and Kemalism than female researchers. Gazi University left behind other universities in the study of subjects related to the field and ranked first in thesis studies at both master's and doctoral levels. The fact that doctoral theses are less frequently conducted in the field compared to master's level theses is associated with the fact that doctoral departments related to the History of Revolution have been opened in universities in fewer numbers than other departments in terms of quantity. According to the methodological findings of the research, theses on the History of Revolution and Kemalism were prepared using mostly quantitative methods. It is considered that researchers who carry out thesis studies on teaching History of Revolution subjects prefer a narrower study group size, which prevents them from providing a broad framework for teaching the field. In this regard, it is recommended that researchers conduct their studies by expanding their sample groups. In theses related to the field, method applications and teaching materials were mostly preferred as research topics. In this regard, drama, local and oral history, evidence-based learning and new approaches to learning are used as teaching methods; It has been determined that archive documents, educational documentaries, historical films and literary products related to the field are preferred as teaching materials. When evaluated from this perspective, it has been determined that the main objectives of the theses are to examine the effects of various teaching methods and approaches used within the scope of teaching the course on students' learning, academic success and attitudes towards the course. In the analyzed postgraduate theses, the problems identified by the researchers regarding the field are mostly about how the field should be taught. Accordingly, it has been determined that the researchers who conducted the theses have developed many suggestions for teachers and the Ministry of National Education.

Keywords: T.R. History of Revolution; Revolution; Kemalism; Atatürk's Principles

Giriş

İnkıpların Türk toplumundaki kökleşme süreci İnkılap Tarihi dersleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. İnkılap Tarihi, Atatürk'ün önderliğinde Cumhuriyet dönemi gerçekleşen reformları ve bunların ortaya çıkardığı olguları, planlı ve bütüncül bir şekilde öğrenciye aktaran mihver bir derstir (Öner ve Öner, 2014). İnkılap Tarihi dersinin, yeni bir toplum yapısının oluşturulmasında aracı olarak tasavvur edildiği bir gerçektir (Babaoğlu, 2013). Bu bağlamda Türk İnkılabı, hem önemli bir kırılmayı hem de büyük bir sıçrayışı ifade etmektedir (Burak, 2018).

Türk İnkılap Tarihi dersi temel gaye olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinin izahını yapma ve bu felsefenin temelindeki ilke ve inkılapları bireylere aktarma görevi üstlenmiştir (Yılmaz, 2006). Bu bağlamda cumhuriyet tarihinde ilk İnkılap Tarihi derslerinin 1925 yılı itibariyle başladığını söylemek mümkündür (Metin, 2018). Mahmut Esat Bozkurt ve Prof. Dr. Cemal Bilsel'in

kurucuları olduğu Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nde İhtilaller Tarihi adı ile verilmeye başlanan İnkılap Tarihi dersleri, sonraki yıllarda üniversitelerde "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi olarak adlandırılmıştır (Akbaba, 2007, 2009; Doğaner, 2005; Erdaş, 2006; Kalelioğlu, 2017). Üniversite reformu ile birlikte İstanbul Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulan İnkılap Tarihi Enstitüsünün yanı sıra akabinde Ankara Hukuk Mektebi'nde açılan İnkılap Kürsüsü ile Ankara'da da dersler başlamıştır (Erdaş, 2006). Tartışmalı konferanslar şeklinde verilen İnkılap Tarihi derslerinin 4 Mart 1934 tarihinden itibaren yükseköğretim kurumlarında fakülte dersleri arasına konularak devamlılığının sağlanmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda bu derslerin Prof. Dr. Yusuf Hikmet Bayur, Mahmut Esat Bozkurt, Recep Peker ve Prof. Dr. Yusuf Kemal Tengirşenk tarafından verilmesi uygun görülmüştür (Aslanapa, 1997; Erdaş, 2006).

Cumhuriyet tarihinin her döneminde İnkılap Tarihi dersinin gerek içeriği gerek ise ismi, değişen kanunlarla birlikte revize edilmiş, son olarak 6 Kasım 1981 2547 sayılı kanunla bu ders, üniversitelerde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi adı ile zorunlu ders kapsamına alınmıştır (Erdaş, 2006; Doğaner, 2005; Kalelioğlu, 2017; Şimşek ve Güler, 2013). 1930 yılında Türk Tarih Tezinin programlara yansıtılması ile birlikte yeni tarih anlayışı çerçevesinde üniversitelerde okutulan İnkılap Tarihi dersleri, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ayrıca önem kazanmıştır (Çapa, 2002). Özellikle cumhuriyetin kuruluş süreci ile Türk İnkılabı içerikli konuların, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere aktarılması ve benimsetilmesi üzerinde çalışıldığı bilinmektedir (Tangülü, 2011).

İnkılap Tarihi öğretiminde eğitimcilerin derste kullanmış oldukları söylemler ve öğrenciye yansıtmaya çalıştıkları belirli ideolojiler bu dersin temel problemi olarak görülmektedir. Ancak ortaya çıkan pedagojik problemlerin eğitimciler nezdinde görmezden gelinmesi ya da dersin ne öğrettiğinden ziyade nasıl öğretilmesi gerektiğinin ihmal edilmesi dersin öğretimi ile ilgili birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Safran, 2006). Bu minvalde günümüze kadar birçok kez revizyon geçiren dersin öğretim programının, öğrencilerde öncelikle tutum ve değerlerin kazandırılmasına yönelik planlandırılması ve dersin amaçlarını eyleme dönüştürecek öğrenme yaklaşımları ile öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi konusunda geliştirilmesi önemli bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul kademesi Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi ile ilgili yürütülen lisansüstü tezleri kategorize edip analiz ederek dersin eğitimbilim sürecine ve öğretim programına sağlayabileceği katkıyı göz önünde bulundurmak ve dersin öğretimini etkileyen faktörlerin neler olduğunu ve bunların etki derecelerini belirlemeye çalışmaktır. İlgili alan yazın göz önünde bulundurulduğunda Kaymakçı ve Er (2009), Tangülü ve Karpınar (2019), Akbaba (2020) ve Serbest (2022) tarafından Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi ile ilgili lisansüstü tezleri inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada, gerçekleştirilen bu

çalışmalara kıyasla alanla ilgili daha fazla tez analiz edilmiş ve bunların bibliyometrik bir analiz çerçevesinde bir listesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretimine yönelik yayımlanan lisansüstü tezlerin;

1. Yıllara göre
2. Araştırmacı cinsiyetine göre
3. Üniversitelere göre
4. Araştırma yöntemlerine göre
5. Çalışma-örneklem grubu büyüklüğüne göre
6. Konularına göre
7. Tespit ettikleri sorunlara göre
8. Öğretmenlere yönelik önerilerine göre
9. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerilerine göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu olan olay ve olgular ile ilgili ulaşılan yazılı belge ya da materyallerin analizidir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Gerekli dokümanlara erişim sağlandıktan sonra bunların araştırmacı tarafından çalışmaya uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Forster, 1995; akt. Yıldırım ve şimşek, 2021).

Verilerin Toplanma Süreci ve Analizi

Sekizinci sınıf TCİTA konularının lisansüstü tezlerdeki konumunu analiz eden bu çalışmanın evrenini, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanına erişim sağlanarak bulunan ve 1997-2023 yılları arasında yayımlanmış olan 92 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında alanla ilgili 130 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ancak çalışma, ortaokul İnkılap Tarihi konuları ile sınırlı olduğundan ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde araştırma yürüten tezler dahil edilmemiştir. Erişime izinli olmayan 7 tez ise çalışma kapsamının dışında tutulmuştur.

Çalışmada incelenen lisansüstü tezler, yıllara göre niceliksel değişimleri, araştırmacı cinsiyeti, üniversite, yöntem ve örneklem grubu büyüklüğü açasından bibliyometrik analize tabi tutulmuştur.

Bibliyometri, bir araştırma alanında ele alınan konu, yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin incelenmesinde ve araştırma yönelimlerinin yıllara göre belirlenmesinde kullanılan bir analiz çeşididir (İnceoğlu, 2014). Bibliyometri, alan değerlendirilmesinde güçlü metrikler sunmaktadır. Nicel yönetime dayalı araştırmalarda daha çok tercih edilse de, tamamlayıcı özelliği nedeniyle çeşitli alanlarda da kullanılabilir (Borgman ve Furner, 2002). Bibliyometrik analiz, araştırma yapılan alanla ilgili somut veriler sunarak bu alana özgü çıkarımlarda bulunmaktadır. Aynı zamanda alan üzerinde çalışan araştırmacılara, çalışmalarını geleceğe yönelik planlamaları konusunda veri sağlayarak katkıda bulunmaktadır (İnceoğlu, 2014). Bu çalışmada ulaşılan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin belli örüntülere göre incelendiği bir analiz çeşididir (Patton, 2018). Betimsel analizde asıl önemli olan araştırma bulgularının belli ilkeler dahilinde sistemli ve araştırmacının yorumları ile harmanlanmış bir şekilde yansıtılmaya çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İnkılap Tarihi konularının öğretimi ile ilgili belli başlı tespitlerin ortaya konulabilmesi için alanla ilgili lisansüstü tezler, belirlenen alt problemlere göre kategorize edildikten sonra analiz sürecine geçilmiştir.

Bulgular

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konuları üzerine gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin bibliyometrik analizini ele alan bu çalışmada, alanla ilgili farklı değişkenler çerçevesinde kategorize edilen alt problemlere dair bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1

Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	F	%
1997	1	1.08
1998	-	-
1999	1	1.08
2000	-	-
2001	-	-
2002	-	-
2003	-	-
2004	1	1.08
2005	1	1.08
2006	3	3.26
2007	3	3.26
2008	6	6.52
2009	5	5.43
2010	6	6.52
2011	3	3.26
2012	3	3.26
2013	1	1.08
2014	4	4.34

2015	3	3.26
2016	3	3.26
2017	2	2.17
2018	5	5.43
2019	17	18.47
2020	7	7.60
2021	12	13.04
2022	4	4.34
2023	1	1.08
Toplam	92	100

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre frekansları ve yüzde oranları Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre İnkılap Tarihi konuları öğretimi ile ilgili tezlerin 1997 yılından itibaren yürütülmeye başlandığı görülmektedir. 2005 yılı ile birlikte alanla ilgili yürütülen tezlerde artış sağlandığı gözlemlenmiştir. En fazla lisansüstü tezlerin 2019 ve 2021 yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 2

Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Araştırma Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	36	39.13
Erkek	56	60.86
Toplam	92	100

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetlerine göre frekansları ve yüzde oranları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre İnkılap Tarihi konuları ile ilgili en fazla lisansüstü tez gerçekleştiren araştırmacıların 56 adet ile (%60.86) erkek araştırmacılar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3

Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	F	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	2.17
Adıyaman Üniversitesi	1	1.08
Adnan Menderes Üniversitesi	2	2.17
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	1.08
Aksaray Üniversitesi	2	2.17
Amasya Üniversitesi	2	2.17
Anadolu Üniversitesi	1	1.08
Atatürk Üniversitesi	3	3.26
Bahçeşehir Üniversitesi	1	1.08
Balıkesir Üniversitesi	1	1.08
Celal Bayar Üniversitesi	5	5.43
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	1.08
Çukurova Üniversitesi	1	1.08
Dicle Üniversitesi	1	1.08

Dokuz Eylül Üniversitesi	1	1.08
Erciyes Üniversitesi	2	2.17
Fırat Üniversitesi	1	1.08
Gazi Üniversitesi	13	14.13
Gaziantep Üniversitesi	1	1.08
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	6	6.52
Hacettepe Üniversitesi	1	1.08
İnönü Üniversitesi	3	3.26
İstanbul Üniversitesi	1	1.08
Kafkas Üniversitesi	1	1.08
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	1.08
Kastamonu Üniversitesi	1	1.08
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	1.08
Marmara Üniversitesi	11	11.95
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	2.17
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	4	4.34
Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	3.26
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	1.08
Sakarya Üniversitesi	2	2.17
Selçuk Üniversitesi	2	2.17
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	4	4.34
Trabzon Üniversitesi	1	1.08
Uşak Üniversitesi	3	3.26
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	2.17
Toplam	92	100

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre frekansları ve yüzde oranları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre alanla ilgili en çok tez 13 adet (%14.13) ile Gazi Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmiş olup Marmara Üniversitesi'nde alanla ilgili 11 adet (%11.95) tez yürütülmüştür. Tablo incelendiğinde, yüzde oranları 1.08 olan üniversitelerin, ortaokul düzeyinde alanla ilgili bu üniversitelere kıyasla daha az çalışma yürüttükleri tespit edilmiştir.

Tablo 4

Sekizinci sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	F	%
Nicel	41	44.56
Nitel	33	35.86
Karma	18	19.56
Toplam	92	100

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde, analiz edilen 92 tezin 41'inde (%44.56) nicel, 33'ünde (%35.86) nitel ve 18'inde ise (%19.56) karma yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Alanla ilgili yürütülen tez çalışmalarında farklı araştırma yöntemlerinin kullanılmış olması, tezlerde tespit edilen bulguların çeşitliliği bakımından önem arz etmektedir.

Tablo 5

Sekizinci sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Çalışma Örneklem Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Çalışma-Örneklem Grubu Büyüklüğü	F	%
0-100	51	55.43
101-200	9	9.78
201-300	3	3.26
301-400	2	2.17
401-500	3	3.26
501-600	2	2.17
701-800	2	2.17
901-1000	1	1.08
1001-1100	2	2.17
1301-1400	1	1.08
1601-1700	2	2.17
Yazılı Kaynaklar	14	15.21
Toplam	92	100

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin çalışma örneklem grubu büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir. Tabloya göre, İnkılap Tarihi konularına ait yayımlanan 92 tezin 51'inin (%55.43) 0-100 bandında çok az sayıdaki katılımcılarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna göre en fazla tez 0-100 aralığındaki katılımcılarla yürütülmüştür. TCİTA konuları ile ilgili hazırlanan tezlerin sadece 2'sinin (%2.17) en büyük katılımcı grubu olan 1601-1700 aralığındaki çalışma grupları ile yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 6

Sekizinci sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konu	Alt Başlıklar	F	%
Yöntem Uygulamaları	Drama	24	26.08
	Yaratıcı Drama		
	Tarihsel Empati		
	Rol Oynama		
	Yerel Tarih		
	Sözlü Tarih		
	Müze Eğitimi		
	Zihin Haritası		
	Karaoke Tekniği		
	Yapay Zeka Yöntemi		
	Çoklu Zeka Kuramı		
	Yapıcı Öğrenme Kuramı		
	İş birlikli Öğrenme		
	Kanıt Temelli Öğrenme		
	Mobil Öğrenme		
	Harmanlanmış Öğrenme		
	Bilgisayar Destekli Öğrenme		
Oluşturmacı Yaklaşım			
Senkronik Yaklaşım			
Yeni Yaklaşımlar			
Materyal	Arşiv Belgeleri	18	19.56

Öğretim Programı ve Ders Kitapları İncelemeleri ve Görüşleri	Akıllı Tahta Eğitici Belgesel, Tarihi Dizi, Film Edebi Ürünler (Tarihi Roman, Öykü, Anı, Günlükler) Görsel ve İşitsel Materyaller (Bilgisayar Animasyonları, Çoklu Ortam Materyalleri, EBA) Gazete Karikatür Kutu Oyunları	17	18.47
	Öğretim Programı: Amaç/İçerik/Öğretme-Öğrenme Durumu/Uygulama/Beklentileri Karşılama Durumu		
Ünite-Konuların İçerik ve İşlenişi	Ders Kitabı: Kazanım ve içerikle uyumluluk Tasarım Güncel öğeler, Yazılı metinler ve Görsel unsurların eğitim ilkelerine uygunluğu Değerlendirme sorularının düzeyi Etkinlik Çeşitliliği Kaynakça ve Sözlük bölümlerinin hazırlanma kriterleri	9	9.78
	Atatürkçülük		
Kavram Öğretimi	Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye İstiklal Yolu Hatay Meselesi Kore Savaşı Ziya Gökalp Türk-Ermeni ilişkileri Milli Mücadele	7	7.60
	Olgu, kavram ve genellemeler Kavramsal düzeylerin belirlenmesi Kavram yanlışları Kavram alıştırmaları		
Algı-Tutum İncelemeleri	Öğrenci ilgi ve tutumu	9	9.78
	Öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi Öğretmen görüşü Öğrenci görüşü		
Sorun Tespiti ve Öneri Geliştirme	Öğretim programı kaynaklı	4	4.34
	Ders kitabı kaynaklı Öğretmen kaynaklı Öğrenci kaynaklı Okul kaynaklı		
TCİTA Dersi Merkezi Sınav Sorularını Değerlendirme		3	3.26
8. sınıf TCİTA Dersi ile ilgili Tez İnceleme		1	1.08
Toplam		92	100

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre analiz edilen 92 tezin 24’ü (%26.08) öğretim yöntemlerini, 18’i ise (%19.56) öğretim materyallerini araştırma konuları olarak değerlendirerek bunların İnkılap Tarihi öğretiminde kullanılabilirliği ve eğitim sürecine olan etkisini ele almaya çalışmıştır. 17 tezin

ise (%18.47) alanla ilgili öğretim programı ve ders kitaplarını çeşitli değişkenlere göre incelemiş olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, İnkılap Tarihi konularının işlenişi, alanla ilgili kavram öğretimi, öğrencilerin derse yönelik algı ve tutum incelemeleri ve öğretmenlerin dersle ilgili görüşlerinin yine alanla ilgili tezlere araştırma konusu olarak dahil edildiği görülmektedir.

Tablo 7

Sekizinci sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Bulguladıkları Sorunlara Göre Dağılımı

Kod	F
1) Dersin öğretiminde düz anlatım metodu hakimdir	7
2) Öğretmenler çağdaş öğretim materyallerini yeterince kullanmamaktadır	7
3) Ders kitapları öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerileri dikkate alınarak hazırlanmamıştır.	6
4) Ders süresinin yetersizliği dersin uygulama ve değerlendirme aşamalarının verimli gerçekleştirilememesine nedendir.	5
5) Sınıfların fiziki yapıları ve internet kaynaklı teknik sorunlar derse yönelik etkinliklerin yapılmasında engeldir.	5
6) Ders kitabındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorular öğrencinin yeterliliğini test etme konusunda eksiktir.	4
7) Ders kitaplarında sosyal tarih vurgusu eksiktir.	3
8) Sınıf nüfusunun fazla olması konuların yeterince öğrenilememesinde önemli etkendir.	3
9) Öğrenciler derse ait birçok kavramı birbiri ile karıştırmaktadır.	3
10) Ders kitaplarındaki görseller ve bunlara ait detaylar anlaşılır değildir.	3
11) 1981 TCİTA dersi öğretim programı öğretmen merkezli hedef ve davranışları içermektedir.	3
12) Okullarda derse yönelik öğretim materyalleri yetersizdir.	2
13) Ders kitaplarında kullanılan birincil kaynaklar çoğunlukla aynı türdedir.	2
14) Ders kitaplarındaki harita çizimlerinde eksiklikler bulunmaktadır.	2
15) Ders kitaplarında gazete haberleri ve karikatür çalışmaları yetersizdir.	2
16) Ders kitaplarında TCİTA konularına yönelik okuma metinleri oldukça azdır.	2
17) Ders kitaplarında tarihi kadın karakterlere yeterince yer verilmemektedir.	2
18) Dersin öğretiminde tartışmalı konulara yer verilmemektedir.	2
19) Ders objektif söylemlerle verilememektedir.	2
20) Dersin kapsamının genişliği ve detaylandırılması öğrenci seviyesini zorlamaktadır.	2
21) Merkezi sınavların çoktan seçmeli olması derse yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını kısıtlamaktadır.	2
22) Öğrenciler tarihsel kanıt olan yazılı kaynakları, görsel kaynaklara göre anlama ve yorumlamada zorlanmaktadır.	2
23) Ders kitaplarında kısa anımsatıcılar sunan özet bölümlere yer verilmemiştir.	2
24) Öğrenciler derse yönelik tarih içerikli yayımlar ve edebi türleri takip etmemektedir.	1
25) Eğitsel oyunların eksikliği dersin sıkıcı görülmesine neden olmaktadır.	1
26) Literatürde Kore gazileri ile sözlü tarih çalışmaları sınırlı sayıdadır.	1
27) Ders kitabındaki hazırlık çalışmaları öğretmenlere göre zaman kaybıdır.	1
28) TCİTA ders kitaplarında Hatay Meselesinin kapsamı çok dar verilmektedir	1
29) TCİTA ders kitaplarında Türk-Ermeni ilişkilerinin sosyal boyutu vurgulanmamaktadır.	1
30) Türk-Ermeni ilişkileri 1915 olayları ile sınırlandırılmaktadır.	1
31) TCİTA dersinin merkezi sınavdaki katsayısının az olması derse olan ilgiyi azaltmaktadır.	1
32) TCİTA öğretim programı konuları yoğundur.	1
33) Derse yönelik tarihsel kavramların öğretimi ezbere dayalıdır.	1
34) Öğrenciler olgu, kavram ve genellemeleri birbirinden ayıramamaktadır.	1
35) Ders kitaplarında kavramlarla ilgili hatalar mevcuttur.	1
36) Ders kitaplarında güncel unsurlara çok az yer verilmektedir.	1
37) Derse yönelik çalışma kitapları öğrencilere fırsat eşitliği sunmamaktadır.	1
38) Öğrenciler çalışma kitaplarındaki etkinliklere ilgi duymamaktadır.	1

39) Ders kitaplarında kullanılan bazı birincil kaynaklar eğitim öğretim ilkesi çerçevesinde verilmemektedir.	1
40) Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı uygulamasının sona ermesi TCİTA dersi için dezavantaj olarak görülmektedir.	1
41) TCİTA ders kitabı gereğinden fazla yoğunluktadır.	1
42) Öğretmenler dersin öğretim programındaki değerlerine tam olarak hakim değildir.	1
43) TCİTA öğretim programında kazandırılmak istenen beceriler Sosyal Bilgiler öğretim programına göre az sayıdadır.	1
44) Ders özgür düşüncenin dışı vurulduğu bir ders olarak görülmemektedir.	1
45) Öğrenciler dersi ezberledikleri takdirde başarılı olabileceklerini düşünmektedir.	1
46) Öğrenciler dersin mahiyetini tam olarak kavrayamamaktadır.	1
47) Dersin işleniş yapılandırıcı anlayıştan uzaktır.	1
48) Öğretmenler derse yönelik ön hazırlık yapmamaktadır.	1
49) Öğretmenler alanla ilgili süreli yayın ve yeni çalışmalarını takip etmemektedir.	1
50) Öğrenciler 1915 olayları ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip değildir.	1
51) Ders saatlerinde yetişmeyen konular öğretmenlerin girdiği seçmeli derslerde tamamlanmaktadır.	1
52) Derse ait çoktan seçmeli sorular değerlerin benimsetilmesinde etkili değildir.	1
53) Öğretmenler dersin öğretiminde gazete kullanımına ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir.	1
54) Öğretmenler arşiv belgelerine nereden ulaşacaklarını ve derste nasıl kullanacaklarını bilmemektedir.	1
55) TCİTA ders kitaplarında kullanılan bazı görsel materyaller metinlerle ilişkilendirilememektedir	1
56) Derste senkronik yaklaşımla öğretim çok etkin kullanılmamaktadır.	1
57) Öğretmenlerin modern araç gereçleri kullanabilecek teknik bilgileri yetersizdir.	1
58) TCİTA ders kitaplarında yakın dönem konularına az yer verilmesi sözlü tarih çalışmalarını kısıtlamaktadır.	1
59) Atatürk İlke ve İnkılapları ile Türk dış politikası konuları öğretim yılının sonlarına denk geldiği için tamamı işlenememektedir.	1
60) Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem gözlem gezileridir.	1
61) Müze eğitimi bir öğretim yöntemi olarak değil gezi etkinliği olarak algılanmaktadır.	1

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin bulguladıkları sorunlara göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre yürütülen tezler tarafından ortaokul düzeyi İnkılap Tarihi öğretimi ile ilgili en çok tespit edilen sorunlar, geleneksel yöntemin oldukça fazla kullanılması olmaktadır. Alanla ilgili sorunların tespiti genel olarak değerlendirildiğinde, her bir tezde İnkılap Tarihi ders programı ve ders kitapları kaynaklı sorunlar bulgulanmış, öğretim yöntemleri, teknikleri ve materyallerin dersin işlenişinde uygulanabilirlik ve kullanılabilirlik durumları araştırılarak katılımcı görüşleri çerçevesinde ifade edilmiştir.

Tablo 8

Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Öğretmenlere Yönelik Önerilerine Göre Dağılımı

Kod	F
1) Öğretmenler derste farklı alternatif teknikler kullanmalıdır.	11
2) Ders yılı içerisinde tarihi müze gezileri planlanmalıdır.	10
3) Sınıflarda milli mücadeleyi anlatan belgesel ve filmlere yer verilebilir.	8
4) Öğretmenler görsel materyallerden daha fazla yararlanmalıdır.	7
5) Derslerde drama ve rol oynama etkin bir şekilde kullanılabilir.	6
6) Derse yönelik soyut kavramları somutlaştırıcı etkinlikler ön planda tutulmalıdır.	5
7) Öğrenciler dersin konuları ile ilgili edebi metinler ve romanlar okumaları için özendirilmelidir.	5
8) Belirli gün ve haftalar temelinde dersin içeriğine uygun etkinlikler planlanmalıdır.	5
9) Sözlü tarih çalışmalarına ağırlık verilmelidir.	4

10) Dersin içeriği güncel konularla ilişkilendirilerek verilmelidir.	4
11) Öğretmenler ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınavları kazanımlara ve bireysel farklılıklara uygun olarak hazırlamalıdır.	4
12) Öğretim yöntemleri ve etkinlikler, öğrenci seviyesine ve dersin konularına uygun olmalıdır.	4
13) Dersin içeriğine uygun tartışmalı konular belirlenerek sınıf içinde tartışma ortamı yaratılabilir.	4
14) Öğretmenler derste sanal müze kullanabilir.	3
15) Öğretmenler sınıflarda bireysel ve grup çalışmalarına daha fazla ağırlık vermelidir.	3
16) Ders kitabı haricinde öğrenciler ses kaydı, video, internetten sunulan belgeler aracılığıyla birinci elden kaynaklarla karşılaştırılmalıdır.	2
17) Değerler, tarihi olaylar ve karakterlerle ilişkilendirilerek verilmeye çalışılmalıdır.	2
18) Öğrencilere derse yönelik günlük tutma alışkanlığı verilmelidir.	2
19) Kanıt temelli öğretime daha fazla zaman ayrılmalıdır.	2
20) Kavram öğretiminde, öğrenmede kalıcılığın sağlanması adına kavramlar sınıf içinde daha fazla kullanılmalıdır.	2
21) Dersin sunumundan önce öğrencilerin kavramlarla ilgili ön bilgileri test edilmelidir.	2
22) Her dersin sonunda öğrencilerin TCİTA konuları ile ilgili kavramları anlama düzeyleri tespit edilmelidir.	1
23) Atatürkçülüğü benimsetme amaçlı birçok edebi ürün sınıfta sunulabilir.	1
24) Derste bulmaca tekniği kullanılarak kavram öğretimi zenginleştirilebilir.	1
25) TCİTA konuları öğretiminde senkronik yaklaşım kullanılabilir.	1
26) Öğretmen sınıfta kullandığı filmlerin içerikleri hakkında öğrenciyi bilgilendirmelidir.	1
27) Öğretmenler derse yönelik birinci elden kaynak kullanımını yaygınlaştırmalıdır.	1
28) Dersin içeriğine uygun resim çizimi ve hikaye yazımı gibi serbest etkinliklere başvurulabilir.	1
29) Öğretmenler derse yönelik tartışmalı konuları ele alırken sınıfın dengesini gözetmeli ve objektif davranmalıdır.	1
30) Sınıfta derse yönelik tartışmalı konular ele alınırken öğrencileri küçük düşürücü ve utandırıcı davranışlardan kaçınılmalıdır.	1
31) Tartışmalı konuların içeriğinin anlaşılması için öncelikle kelime çalışması yapılmalıdır.	1
32) Antlaşma metinleri ezberletilmemeli, yoruma dayalı işlenmelidir.	1
33) Derste milli mücadele döneminin düşüncelerini yansıtan devlet adamlarının eserlerine yer verilmelidir.	1
34) TCİTA konuları öğretiminde sosyal tarihe yer verilmelidir.	1
35) Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde gazeteleri öğretim materyali olarak kullanabilir.	1
36) Animasyon temelli etkinliklere yer verilerek aktif ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanabilir.	1
37) Öğretmenler TCİTA dersinde Nutuk'u kaynak olarak daha fazla kullanmalıdır.	1
38) Öğretmenler dersler işlenirken teknolojik araçlardan daha fazla yararlanmalıdır.	1

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin öğretmenlere yönelik önerilerine göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre, 11 tez öğretmenlerin geleneksel anlatım dışında farklı öğretim teknikleri kullanmaları gerektiğini, 10 tez ise İnkılap Tarihi konuları ile ilgili öğretmenlerin müze gezileri planlamalarında öncü olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Tablo devamında, dersin içeriğine uygun güncel olaylara ve tartışmalı konulara daha çok yer verilmesi, sınıflarda Nutuk, arşiv belgeleri ve dönemi yansıtan gazetelerin öğretmenler tarafından daha çok ele alınması ifade edilmiştir.

Tablo 9

Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konuları ile ilgili Yapılan Tezlerin Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Önerilerine Göre Dağılımı

Kod	F
1) Öğretmenlerin kendi branşlarına göre hizmet içi kurs programları düzenlenmelidir.	34

2) TCİTA ders saatleri arttırılmalıdır.	29
3) TCİTA ders kitaplarında resim, grafik, istatistiksel görsel unsurlara daha çok yer verilmelidir.	11
4) Okullarda sosyal bilgiler sınıflarının açılması sözel alanlarla ilgili öğretim materyalleri eksikliklerini kapatabilir.	6
5) Milli Mücadele Dönemi ile ilgili tarihi belgesel ve filmler her sınıfta izlenmek adına okullara gönderilmelidir.	5
6) Öğrencilerle birebir etkileşim için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	5
7) Okulun fiziki şartları iyileştirilmelidir.	5
8) Ders kitaplarına güncel akademik ve bilimsel çalışmalar eklenmelidir.	5
9) Okullarda sözel derslere yönelik öğretim materyalleri arttırılmalıdır.	4
10) Ders kitaplarına kavram sözlükleri eklenebilir.	4
11) İnkılap Tarihi laboratuvarları oluşturulmalıdır.	4
12) İnkılap Tarihi Öğretmenliği ayrı bir branş olarak yer almalıdır.	3
13) Ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme soruları yordama ve yorumlamaya dayalı olmalıdır.	3
14) Ders kitaplarında görseller açık ve anlaşılır olmalıdır.	3
15) TCİTA öğretim programında kazanımlar öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır.	3
16) TCİTA öğretim programı ve ders kitaplarında duyuşsal alana daha çok vurgu yapılmalıdır.	3
17) Milli Mücadele Dönemi ile ilgili edebi ürünlerden örnekler ders kitaplarında yaygınlaştırılmalıdır.	3
18) Ders kitaplarında Nutuk'tan daha fazla alıntı yapılmalıdır.	3
19) Alanı farklı olan branş öğretmenleri TCİTA dersini okutmamalıdır.	3
20) TCİTA konularının içeriğine uygun Web tabanlı görsel içerikler hazırlanabilir.	3
21) Dersin müfredat programının Türk ve Dünya tarihi ile mukayeseli bir biçimde verilmesine ağırlık verilmelidir.	2
22) Ders kitaplarındaki veriler güncel ve doğru olarak yer almalıdır.	2
23) Ders kitaplarında öğrencinin konuyu bir bütün olarak görmesi için özet şemalara yer verilmelidir.	2
24) Ders kitaplarında farklı türden birincil elden kaynaklara yer verilmelidir.	2
25) Ders kitaplarında geçmiş günümüz ile ilişkilendirilerek verilmelidir.	2
26) Alan öğretmenlerinin özgün materyal üretmeleri teşvik edilmeli, bu materyallerin farklı okullara üretimi ve dağıtımı sağlanmalıdır.	2
27) TCİTA program geliştirmeye yönelik çalışmalarda öğretmenlerle birlikte eğitimde aktif görev alan kurumların da görüşleri alınmalıdır.	2
28) Okullarda sinema salonları oluşturulabilir.	1
29) Dersin içeriğini oluşturan iç ve dış siyaset konuları ilköğretim seviyesinde verilmelidir.	1
30) Ders kitaplarında Atatürk ile ilgili okuma metinlerine daha çok yer verilmelidir.	1
31) Atatürkçülük ile ilgili konular beden eğitimi, resim ve müzik derslerinin programlarında da etkinlik olarak planlanmalıdır.	1
32) Dersin içeriğine uygun olan tartışmalı konuların sınıf ortamında ele alınabilmesi için program revize edilmelidir.	1
33) Mahalli Tarih, yerel bölgelerin İstiklal Savaşı'ndaki mücadelelerini simgeleştirmesi açısından seçmeli ders olarak konulabilir.	1
34) Ders kitaplarında konulara ilişkin verilere yer verilirken güvenilir ve bilimsel kaynaklardan alıntılar kullanılmalıdır.	1
35) Ders kitaplarındaki bilgiler kazanımlarla tutarlı olmalıdır.	1
36) Nutuk 8. sınıf öğrenci düzeyine uygun sadeleştirilmiş şekli ile okul kütüphanelerinde yer almalıdır.	1
37) Öğretmenlerin TCİTA öğretim programı ve ders kitapları ile ilgili görüş ve önerilerini bakanlığa iletebileceği bir forum oluşturulmalıdır.	1
38) TCİTA ders kitaplarında İnkılap Tarihi Terminolojisi verilmelidir.	1
39) Ders kitaplarında antlaşma metinlerinin içeriğinin değişmeden verilmesine dikkat edilmelidir.	1
40) Kaynakça bölümü verilen atıfları içermelidir.	1
41) Öğretmenler ve okul yöneticileri inkılap tarihine yönelik süreli yayınları takip etmelidir.	1
42) Ders kitabında tarihi kadın karakteri daha güçlü betimlenmelidir.	1
43) Ders kitabında öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştıracak pratik kodlamalar verilebilir.	1
44) TCİTA dersinin içeriğinin yoğunluğu dikkate alınarak ders kitabı fasiküller haline dönüştürülebilir.	1
45) TCİTA programının hedefinde daha çok öğrenciye tutum ve davranış kazandırma olmalıdır.	1
46) Konular bütünlük içerisinde verilmeli, tekrara düşülmemelidir.	1
47) TCİTA üniteleri birbiri ile aynı oranda olmalıdır.	1

48) Ders kitabında etkinlikler üniteler ile ilişkilendirilmeli ve öğrenciyi değerlendirme amaçlı olmalıdır.	1
49) Ders kitabında konular sadece siyasi tarih merkezinde verilmemelidir.	1
50) Ders kitabındaki söylem objektif olmalıdır.	1
51) Ders kitabında Milli Mücadele Dönemi tarihi karakterlerine geniş ölçüde yer verilmelidir.	1
52) Ders kitabı gazete manşetlerine dair görsellere daha fazla yer verebilir.	1
53) Dersin öğretimine ilişkin geçmişten günümüze çıkan gazeteler sınıflandırılarak elektronik ortamlarda kaydedilip okullara materyal olarak dağıtılabilir.	1
54) Ders kitabında konulara ilişkin neden sonuç bağlantısının kurulmasına dikkat edilmelidir.	1
55) Her okulda drama sınıfları oluşturulabilir	1
56) Yerel tarihe ilişkin kazanım sayıları arttırılmalıdır.	1
57) Ders kitabında Kore Savaşı daha kapsamlı anlatılmalıdır.	1
58) Milli Mücadele Dönemine ilişkin ünitelerin kazanım sayıları arttırılmalıdır.	1
59) Atatürk'ün hayatı her ünite ile ilişkilendirilmelidir.	1
60) Türk-Ermeni ilişkilerine yönelik kazanımlar ve hedefler TCİTA öğretim programına konulmalıdır.	1
61) Ders kitabı politik unsur içermemelidir.	1
62) TCİTA öğretim programı ve ders kitabı hazırlanırken lisansüstü tezlerin bulgularından alıntılara yer verilmelidir.	1
63) Ders kitabında geçen konuya ilişkin her soyut kavram açıklanmalıdır.	1
64) Ders kitabında konuya ilişkin kavramlara yönelik etkinlikler çoğaltılabilir.	1
65) Ders kitabında kavram haritası çoğaltılabilir.	1

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerilerine göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir. Tabloya göre, alanla ilgili tezleri yürüten araştırmacıların ortaokul düzeyi İnkılap Tarihi konuları ile ilgili MEB'e yönelik daha çok öneri geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca okulların daha iyi eğitim ve öğretim gerçekleştirebilmeleri adına fiziki şartlarının ve gerekli donanımlarının sağlanmasının gerekli olduğu, tezleri yürüten araştırmacılar tarafından ifade edilen diğer önerilerden bazılarıdır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında, 1997-2023 yılları arasında yayımlanmış olan alana ait 92 lisansüstü tezin bibliyometrik bir analizi gerçekleştirilmiştir. Frekansları ve yüzde oranları tablolaştırılarak elde edilen veriler, çalışmanın bulgular bölümünde detaylı olarak ortaya konmuştur. Ortaya çıkan bulgulara göre, ortaokul düzeyinde Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konuları ile ilgili en eski tez çalışmalarının 1997 yılına kadar dayanması, araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerinin 1997 yılından itibaren analiz edilmesini gerekli kılmıştır. 2005 yılı ile birlikte alanla ilgili yürütülen tezlerdeki hareketliliğin, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinden kaynaklı olabileceği dikkate değer görünmektedir. Özellikle 2019 yılı alanla ilgili en çok tez yayımlanan yıl olarak bulgulanmıştır. Ancak yürütülen tezlerin yıllara göre dalgalı seyri, Akbaba'ya (2020) göre alanla ilgili yapılan çalışmaların durağan olması ile ilgili bulunmuştur. Ekici (2022) ise 2019 yılından itibaren dünyayı etkisi altına alan Covid 19 salgınının, alanla ilgili saha çalışmalarının yürütülmesini olumsuz şekilde etkilemiş olduğunu ifade etmektedir.

Lisansüstü tezler araştırmacı cinsiyetine göre analiz edildiğinde alanla ilgili 92 tezin 36'sının kadın araştırmacılar, 56'sının ise erkek araştırmacılar tarafından hazırlandığı tespit edilmiştir. Bunun

sebebinin ise dersin konjonktürel boyutu ve ideolojik durumundan kaynaklı olabileceği düşüncesi ifade edilebilir. Erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara kıyasla politika ve ideolojik konular ile daha çok ilgilenmeleri, alan öğretimine daha çok katkı sağlamaları anlamında tezlerde ortaya çıkan bulguları doğrular niteliktedir.

İnkılap Tarihi konularının öğretimi ile ilgili analiz edilen lisansüstü tezlerin yürütüldüğü üniversitelerin oranlarına bakıldığında Gazi Üniversitesinin %15'e yakın bir oranda alanla ilgili en çok tez yayımlayan üniversite olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular Kaymakçı ve Er (2009), Tangülü ve Karpınar (2019), Altaş (2019), Çakmak, Akgün ve Salur (2021), Akbaba (2020) ve Serbest'in (2022) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Bu durum ilgili üniversite bünyesinde geniş çapta yer alan nitelikli akademisyenlerin ve sayıca fazla öğrenci profiline doğal bir sonucu olarak yorumlanmaktadır. Tezlerin en çok yüksek lisans türünde olması ise enstitülerde alana yönelik doktora bölümlerinin yeterli sayıda teşekkül etmemesi ve bunun doktora düzeyindeki çalışmaların niceliğini olumsuz etkilemesi ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum Şahin, Gögebakan-Yıldız ve Duman (2011), Akbaba (2020), Altaş (2019), Tangülü ve Karpınar (2019), Şimşek (2019), Alaca (2020) ve Ekici (2022) tarafından da tespit edilmiştir.

Sekizinci sınıf İnkılap Tarihi konuları üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin %44.56'sında nicel yöntem kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular Akbaba (2020), Serbest (2022) ile Tangülü ve Karpınar'ın (2019) çalışmaları ile aynı tespitler içermektedir. Ancak araştırmacılar tarafından alanla ilgili analiz edilen tezlerin sayıca farklılığı ve tezleri yürüten araştırmacılar tarafından açıklanmayan yöntem bölümlerinin bulunması, araştırmacıların çalışmaları nezdinde yöntemle ilgili bulguların çelişmesine neden olmaktadır.

Dilek, Baysan ve Öztürk (2018), Şimşek (2019), Akbaba (2020) ve Serbest'e (2022) göre kalabalık örneklem gruplarının seçilmesi ve kısa sürede bulgulara ulaşma çabası, araştırmacıları nicel yöntemle yönelmektedir. Fakat bu çalışmanın bulgularına göre, sekizinci sınıf düzeyinde İnkılap Tarihi konuları ile ilgili araştırmalar yürüten 92 tezin %55.43'ünün, sadece 0-100 bandındaki örneklem grubu büyüklüğü ile çalışarak nicel yöntem kullanması bu ifadelerle bir çelişki arz etmektedir. Sonuç olarak nicel yöntem kullanılan tezlerde genelde kalabalık örneklem grupları tercih edilse de bu çalışmanın bulgularına göre nicel yöntem kullanan araştırmacıların her zaman 500-1000 ya da 1000-1500 bandındaki grup büyüklüklerini tercih etmediğini söylemek mümkündür.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konuları ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin araştırma konularının %26.08 oranında öğretim yöntemleri, %19.56 oranında ise öğretim materyalleri üzerine planlandığı bulgulanmıştır. Bunun akabinde %18.47 oranında dersin öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait ders kitaplarının incelenmesi ve eğitimcilerin program ve ders kitaplarına dair görüşleri üzerine tezlerin gerçekleştirildiği de bulgular

arasındadır. Elde edilen bulgular Kaymakçı ve Er (2009), Çakmak, Akgün ve Salur (2021) ile Serbest'in (2022) bulguları ile paralel bulunmuştur. Fakat İnkılap Tarihi konularının öğretime yönelik öğretmen görüşlerine başvuran tezleri analiz eden Yaylacı ve Büyükalan (2020), lisansüstü tezlerde öğretmen görüşleri çerçevesinde yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde Türkiye Cumhuriyeti İnkılap tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi ile ilgili yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin bibliyometrik bir analizini gerçekleştirerek farklı değişkenler çerçevesinde alanla ilgili eğilimleri ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca İnkılap Tarihi konuları ile ilgili tezleri yürüten araştırmacıların alanla ilgili tespit ettikleri sorunların ve geliştirdikleri çözüm önerilerinin bu çalışma tarafından kategorileştirilmesinin, literatürde alanla ilgili karşılaşılan problemlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Özellikle İnkılap Tarihi öğretiminde üzerinde en çok çalışılan araştırma konusu olarak öğretim yöntemlerinin tespit edilmesi, genelde tarih öğretimi özelde ise İnkılap Tarihi öğretiminde karşılaşılan problemleri çözümlenebilirlik konusunda yol gösterici olacağından dikkate değer görünmektedir. Yıldız da (2003), tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli problemlerden biri olarak öğretim yöntemlerini görmektedir. Bu minvalde yeni, çağdaş öğrenme yaklaşımlarından faydalanmak ve bilgi teknolojilerini daha çok kullanmak, özetle öğretimde kullanılacak yöntemleri çeşitlendirmek, İnkılap Tarihi öğretiminin kolaylaşmasına ve daha etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesine sağlayacağı katkı açısından önemli görünmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2007). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 339-352.
<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/81551/>
- Akbaba, B. (2009). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin öğretime yönelik bir durum değerlendirmesi (Gazi üniversitesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 29-53. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/66947c70-ef51-4895-ab9c-a5a0470aed95/ataturk-ilkeleri-ve-inkilap-tarihi-dersinin-ogretimine-yonelik-bir-durum-degerlendirmesi-gazi-universitesi-ornegi>
- Akbaba, B. (2020). İnkılap tarihi öğretime yönelik tarama modelindeki tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-328.
<https://doi.org/10.17152/gefad.655371>

- Alaca, E. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin değerlendirilmesi. *Asya Studies- Akademik Social Studies*, 4(12), 1-10.
<https://doi.org/10.31455/asya.732746>
- Altaş, S. (2019). Lisansüstü tezlerde Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin araştırmalarda yönelimler. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 82-89. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.529085>
- Aslanapa, O. (1997). *İlk inkılap tarihi ders notları*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları
- Babaoğlu, R. (2013). Yükseköğretimde Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersi (Amaç, kapsam ve güncel tartışmalar ışığında). *Tarih Okulu Dergisi*, 6(16), 589-603. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh315>
- Borgman, C. L. & Furner, J. (2002). B. Cronin (der.), *Scholarly communication and bibliometrics*. Annual Review of Information Science and Technology, Medford-NJ, Information Today, s. 3-72. <http://doi.org/10.1002/aris.1440360102>
- Burak, S. (2018). Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye’de inkılap algısı. *Uluslararası İlişkiler ve Diplomasi Dergisi*, 1(1), 31-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/570979>
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H. ve Salur, M. (2021). 8. sınıf T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Belgi Dergisi*, (22), 825-843.
<https://doi.org/10.33431/belgi.940240>
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet’in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 8(29), 39-55.
https://doi.org/10.1501/Tite_0000000266
- Dilek, A., Baysan, S. ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/519531>
- Doğaner, Y. (2005). Yüksek öğretimde Atatürk ilke ve inkılaplarının öğretimi ile ilgili düşünceler. M. Saray ve H. Tosun (Ed.), *İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 281-287). Atatürk Araştırma Merkezi.
- Ekici, K. (2022). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesi* (Tez No. 776907) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Erdaş, S. (2006). Atatürk'ten günümüze "Türk inkılap tarihi" derslerine genel bir bakış. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve cumhuriyet tarihi öğretimi 10-11 Kasım 2005* içinde (1. bs., s. 9-24). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- İnceoğlu, Ç. (2014). Türkiye'de sinemayı konu alan doktora tezleri üzerine bibliyometrik bir çözümleme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (21) 31-50.
<http://dx.doi.org/10.16878/gsuilet.96674>
- Kalelioğlu, O. (2017). Üniversitelerde Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi nasıl olmalıdır? *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 183-194. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/438603>
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-181. <https://www.researchgate.net/publication/303812784>
- Metin, C. (2018). İnkılabı ölçmek: Atatürk döneminde ideoloji arayışı, Türk inkılap tarihi dersinin ortaya çıkışı, öğretimi ve ölçme-değerlendirmesi. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (20), 79-115. http://www.tarihinpesinde.com/dergimiz/sayi20/M20_04.pdf
- Öner, M. ve Öner, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk ilke ve inkılaplarını kavrama düzeylerine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 390-404.
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40.oner.pdf>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. bs.) (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Gazi Kitabevi.
- Serbest, N. S. (2022). *Türkiye'de ilköğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili yapılmış yüksek lisans tezlerinin incelenmesi (2000-2020)* (Tez No. 738666) [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, M., Gögebakan-Yıldız, D. ve Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 96-121.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179020>
- Şimşek, A ve Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 544-575.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1389/16345>

- Şimşek, A. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 545710) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tangülü, Z. (2011). *8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde gazete kullanımı ve buna ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 298410) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tangülü, Z. ve Karpınar, O. (2019). T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Belgi Dergisi*, 2(18), 1487-1506.
<https://doi.org/10.33431/belgi.578783>
- Yaylacı, Z. ve Büyükalın, S. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvuru tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-19. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-487045>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi* 1(15), 181-190.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23748/253003>
- Yılmaz, M. (2006). Açılış konuşmaları. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve cumhuriyet tarihi öğretimi 10-11 Kasım 2005 içinde* (1. bs., 3-7). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.