



KARATEFAD

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 13 Sayı: 1
Nisan 2025

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
KARATEKİN JOURNAL OF
FACULTY OF LETTERS

Volume: 13 Issue: 1
April 2025

ÇANKIRI

ISSN: 2147-8465
e-ISSN: 2791-9773



ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt: 13 Sayı: 1
NİSAN 2025

KAREFAD

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY

KARATEKİN JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS

Volume: 13 Issue: 1
APRIL 2025

ISSN: 2147 – 8465
e-ISSN: 2791 – 9773

ÇANKIRI

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi

KAREFAD

Nisan 2025 / Cilt 13 / Sayı 1

Sahibi

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ

Çankırı Karatekin Üniversitesi Rektörü

Yayın Kurulu

Baş Editör

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi Fatma ERKEK

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Yunus Emre ÇAKIR

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Alan Editörleri

Prof. Dr. Abdulselam ARVAS

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. Barış TAŞ

İzmir Bakırçay Üniversitesi

Prof. Dr. Kemal DİL

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih SONA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Şule ÖZÜN

Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Ömür ÇOBAN

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Zaliha GADDAR

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇAPAR

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Alper USLUKAYA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erkin KIRYAMAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erman KAR

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Melek GEDİK

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Merve KOÇAK ÇAPKIN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Oral ATEŞ

Milli Savunma Üniversitesi

Çankırı Karatekin University Karatekin Journal of Faculty of Letters

KAREFAD

April 2025 / Volume 13 / Issue 1

Owner

Prof. Harun ÇİFTÇİ

Rector of Çankırı Karatekin University

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Coşkun POLAT

Çankırı Karatekin University

Editor

Asst. Prof. Ebru DOĞRUÖZ

Çankırı Karatekin University

Editorial Assistants

Asst. Prof. Fatma ERKEK

Çankırı Karatekin University

Res. Asst. PhD Yunus Emre ÇAKIR

Çankırı Karatekin University

Field Editors

Prof. Abdulselam ARVAS

Çankırı Karatekin University

Prof. Barış TAŞ

İzmir Bakırçay University

Prof. Kemal DİL

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Fatih SONA

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Süheyla BOZKURT BALCI

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Şule ÖZÜN

Isparta Süleyman Demirel University

Assoc. Prof. Ömür ÇOBAN

Karamanoğlu Mehmetbey University

Assoc. Prof. Zeliha GADDAR

Çankırı Karatekin University

Asst. Prof. Ali ÇAPAR

Çankırı Karatekin University

Asst. Prof. Alper USLUKAYA

Çankırı Karatekin University

Asst. Prof. Erkin KIRYAMAN

Çankırı Karatekin University

Asst. Prof. Erman KAR

Çankırı Karatekin University

Asst. Prof. Melek GEDİK

Van Yüzüncü Yıl University

Asst. Prof. Merve KOÇAK ÇAPKIN

Çankırı Karatekin University

PhD Oral ATEŞ

National Defence University

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi
KAREFAD
Nisan 2025 / Cilt 13 / Sayı 1
Sahibi

Çankırı Karatekin University Karatekin Journal of Faculty of Letters
KAREFAD
April 2025 / Volume 13 / Issue 1
Owner

Yazım ve Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Serkan CİHAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Esmâ ACAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Copy Editor

Asst. Prof. Serkan CİHAN
Çankırı Karatekin University
Res. Asst. PhD Esmâ ACAR
Çankırı Karatekin University

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ARPA
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Foreign Language Editor (English)

Asst. Prof. Halil İbrahim ARPA
Çankırı Karatekin University

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Dr. Fatma ATABEY
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Sevil TOP YILMAZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Arş. Gör. Gül YÖRÜK KUMCU
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Layout Editors

Res. Asst. PhD Fatma ATABEY
Çankırı Karatekin University
Res. Asst. PhD Sevil TOP YILMAZ
Çankırı Karatekin University
Res. Asst. Gül YÖRÜK KUMCU
Çankırı Karatekin University

Sekretarya

Feyza UYSAL
Milli Eğitim Bakanlığı

Secretary

Feyza UYSAL
Ministry of National Education

Web Desteği

Ahmet Tayip YAZIHAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Web Support

Ahmet Tayip YAZIHAN
Çankırı Karatekin University

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ensar ÇETİN
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA
Universtiy of Nort Texas
Prof. Dr. Gülnar KARA
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Serap TOPRAK
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Yeşim YASAK
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Atay AKDEVELİOĞLU
Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan ARSLAN
Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KIRCA
Çankaya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali KAVAK
Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Ziyoda KHALMATOV
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi

Editorial Advisory Board

Prof. Ensar ÇETİN
Hacı Bektaş Veli University
Prof. Ertuğrul USTA
Universtiy of Nort Texas
Prof. Gülnar KARA
Çankırı Karatekin University
Prof. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe University
Prof. Serap TOPRAK
Bandırma Onyedli Eylül University
Prof. Yeşim YASAK
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Atay AKDEVELİOĞLU
Ankara University
Assoc. Prof. Hakan ARSLAN
Uşak University
Assoc. Prof. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Mustafa KIRCA
Çankaya University
Asst. Prof. Ali KAVAK
Kırıkkale University
PhD Ziyoda KHALMATOV
Qaja Ahmet Yassawi International Kazakh- Turkish University

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi **Çankırı Karatekin University Karatekin Journal of Faculty of Letters**
KAREFAD **KAREFAD**
Nisan 2025 / Cilt 13 / Sayı 1 **April 2025 / Volume 13 / Issue 1**

ISSN: 2147 – 8465 e-ISSN: 2791 – 9773

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi Çankırı Karatekin University Karatekin Journal of Faculty of Letters
Nisan ve Ekim aylarında yayınlanan uluslararası hakemli bir is an international peer-reviewed journal published in April and
dergidir. October.

Dergide yayınlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

İletişim / Contact: Çankırı Karatekin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi / Uluyazı Kampüsü / 18100
Çankırı/Türkiye

web: <https://dergipark.org.tr/karefad>

e-mail: karefad@karatekin.edu.tr

Copyright © 2025

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Eğitimde Dijital Dönüşüm: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım
Düzeylerinin Belirlenmesi 1-21

Yeliz Bingöl

Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Akran Koçluğuna İlişkin
Görüşleri..... 23-52

Selin Ayyıldız ve Safiye Çiğdem Gören Goas Oses

Doğa Durumu, Doğal Hak ve Güç: Thomas Hill Green'in Spinoza
Eleştirisi..... 53-67

Tuba Çevik

Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı 69-97

Serdar Altuntaş

Çankırı Halk Kültüründe Manzum Dualar ve Beddualar 99-122

Ahmet Serdar Arslan

Editörden

Değerli Okuyucular,

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD)'nin yeni sayısı ile sizlerle buluşmanın gurur ve mutluluğunu yaşıyoruz. KAREFAD olarak, her yıl Nisan ve Ekim aylarında yayımladığımız sayılarla sosyal bilimler alanında yeni ufuklar açmayı hedefliyoruz.

Bu sayımızda eğitimden felsefeye, dil ve edebiyattan halk kültürüne uzanan zengin içerikli çalışmalar sizleri bekliyor. İlk makalede, dijitalleşen eğitim dünyasında öğretmenlerin teknolojiyi kullanma düzeyleri incelenmiştir. *Eğitimde Dijital Dönüşüm: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi* başlıklı bu çalışma, çağdaş eğitim anlayışına önemli katkılar sunuyor.

İkinci çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğu deneyimlerine odaklanmaktadır. *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Akran Koçluğuna İlişkin Görüşleri* başlıklı bu makale, mesleki gelişimde dayanışmanın ve paylaşımın gücünü gözler önüne seriyor.

Felsefi bir yolculuğa çıkmak isteyenler için üçüncü makale ilgi çekici bir analiz sunuyor: *Doğa Durumu, Doğal Hak ve Güç: Thomas Hill Green'in Spinoza Eleştirisi*. Bu çalışma, birey özgürlüğü ve ahlak anlayışı üzerinden Spinoza'ya eleştirel bir bakış sunuyor.

Dilimizin zengin yapısını mercek altına alan *Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı* başlıklı dördüncü makalede ise Türkçenin anlatım gücünü gözler önüne seriyor.

Son olarak, kültürel mirasımıza değerli bir katkı sunan *Çankırı Halk Kültüründe Manzum Dualar ve Beddualar* başlıklı çalışmada, halk şiirinin sıcak dokusunu ve geleneklerimizin derin izlerini bulacaksınız.

Dergimizin yayın sürecinde desteklerini esirgemeyen Çankırı Karatekin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Coşkun POLAT'a, özveriyle çalışmalarıyla katkı sağlayan Editör Yardımcılarımız Dr. Öğr. Üyesi Fatma ERKEK ve Arş. Gör. Dr. Yunus Emre ÇAKIR'a; ayrıca yayın kurulu, mizanpaj ve teknik destek ekibimize teşekkür ederim.

Yeni sayımızın akademik dünyaya katkı sunmasını temenni eder, keyifli okumalar dilerim.

Saygılarımla,

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ 

Editör

Nisan, 2025



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Eğitimde Dijital Dönüşüm: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi¹

Yeliz Bingöl* 

Öz

Bu araştırma, eğitimde dijitalleşme sürecinde öğretmenlerin bilişim teknolojilerini ne düzeyde kullandığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Belirleme Ölçeği” adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemiyle, Ankara’nın Keçiören ilçesindeki 953 öğretmenden rastgele seçilen 190 öğretmen hedeflenmiş, ancak 206 kişiye ulaşılmıştır. Verilerin analizi, SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma düzeyi diğer öğretmen gruplarına kıyasla daha yüksektir. Ayrıca, okul yönetiminin ortalama teknoloji kullanım seviyesi öğretmenlerden biraz daha yüksektir. Yüksek lisans diplomasına sahip olan öğretmenler, lisans mezunlarına kıyasla daha fazla bilişim teknolojisi kullanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeyleri cinsiyet, okul seviyesi, görev ve eğitim durumu gibi etkenlere bağlı olarak değişiklik gösterse de bu farklılıklar genellikle istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan, öğretmenlerin meslekteki kıdem süresinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyini etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, dijital dönüşüm, öğretmen, bilişim, teknoloji

¹Makale, yazarın tezsiz yüksek lisans dönemi projesinin bir ürünü olarak hazırlanmıştır.

*Sorumlu Yazar: Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye, E-posta: yeliz.bingol@gmail.com

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi
Araştırma Makalesi	10.08.2024	22.03.2025
doi: 10.57115/karefad.1531507		
Atıf: Bingöl, Y. (2025). Eğitimde Dijital Dönüşüm: Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi. <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi</i> , 13(1), 1-21. https://doi.org/10.57115/karefad.1531507		

Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Etik Bildirim: Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 13.06.2024, Belge Kodu: ed216252229c461a

Yayımlanan makalenin telif hakkı CC BY-NC 4.0 lisansı altında yazarına aittir. Bu lisansın bir kopyasını görüntülemek için <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr> adresini ziyaret ediniz.



Digital Transformation in Education: Determining the Information Technology Use Levels of Teachers¹

Yeliz Bingöl* 

Abstract

This research aims to determine to what extent teachers use information technologies in the digitalization process in education. The research was conducted with volunteer participants using the easily accessible sampling method. In the study, the measurement tool called "Teachers' Information Technology Usage Determination Scale" was used. With the descriptive research method, 190 randomly selected teachers from 953 teachers in Ankara's Keçiören district were targeted, but only 206 people were reached. Data analysis was done with the SPSS program. According to the research results, primary school teachers' level of use of information technologies is higher than other teacher groups. Additionally, the average technology usage level of school administrators is slightly higher than that of teachers. Teachers with a master's degree use more information technology than those with a bachelor's degree. However, although teachers' levels of using information technologies vary depending on factors such as gender, school level, duty and educational status, these differences are generally not statistically significant. On the other hand, it has been determined that teachers' tenure in the profession affects the level of information technology use.

Keywords: Education, digital transformation, teacher, manager, technology

¹This article was produced from the author's master's degree project.

*Corresponding Author: Teacher, Ministry of National Education, Ankara/Türkiye, E-posta: yeliz.bingol@gmail.com

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	10.08.2024	03.22.2025

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY-NC 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en>

Giriş

Teknoloji, modern yaşamın vazgeçilmez bir parçası olarak çeşitli alanlarda önemli roller üstlenmektedir. Tarımdan sanayiye, eğitimden sağlığa kadar her sektörde teknolojinin sağladığı avantajlar, bireylerin yaşam kalitesini artırmakta ve süreçleri daha verimli hâle getirmektedir. Özellikle 1936 yılında geliştirilen ilk programlanabilir bilgisayar, dijitalleşmenin temelini atarak, bilgiye erişimi ve işleyişi köklü bir şekilde değiştirmiştir (Sürer, 2020).

Eğitimin amacı, huzurlu ve refah düzeyi yüksek medeniyetler yaratmak, insanların aydınlanmasını sağlamak ve temel erdemleri geliştirmektir. Gelişmiş medeniyetler, bilgiyi günlük hayata entegre ederek bilimsel bilgiyi hayat felsefesine dönüştürür. Huzurlu bir dünya, bu medeniyetlerin sağlıklı iletişim ve iş birliği ile mümkündür (Çepni, 2020). Dijitalleşme, insanlık tarihindeki keşfetme ve icat etme güdüsünün bir sonucu olup, toplumları derinlemesine etkilemiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısındaki teknolojik ilerlemeler, dijital dönüşümle birlikte yaşam biçimini belirleyen unsurlar hâline gelmiştir. Dijitalleşme, toplumu küresel ölçekte ilerletirken bireylerin yaşamını kolaylaştırmaktadır (Aktaş, 2019). Dördüncü endüstri devrimi (Endüstri 4.0), bilişim teknolojileri ile endüstriyi birleştirerek üretimi hızlandırmayı ve verimliliği artırmayı amaçlamaktadır. Bu devrim, nesnelerin interneti (IoT) ile akıllı fabrikalarda üretimi gerçekleştirmeyi hedefler. Ana tetikleyicileri arasında teknolojik ilerlemeler ve doğu-batı ekonomileri arasındaki rekabet bulunmaktadır. Teknolojinin yanı sıra insan ihtiyaçlarının sınırsızlığı da önemli bir faktördür (Şöhret & Özken, 2024).

Endüstri 4.0 ile dijitalleşme hız kazanmış ve eğitim alanında yenilikçi bir sistem ihtiyacı doğmuştur. Bu sistem, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve dijital teknolojileri kullanabilen bireyler gerektirmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu kurarak eğitimde dijital dönüşüme uyum sağlamıştır. EBA, öğretmen ve öğrencilere güvenilir elektronik içeriklere erişim sunarak eğitim süreçlerini dönüştürmüştür. Sonuç olarak, dijital dönüşüm eğitimde önemli değişikliklere ve öğrenme süreçlerinin daha etkili yönetilmesine yol açmıştır (Gökmen, 2016). Modern dünyada teknolojik unsurların hızla gelişmesiyle birlikte toplumlar gün geçtikçe teknolojiye daha fazla ihtiyaç duymakta ve teknolojik araçların kullanımını artırmaktadır. Her yeni gün, yaşamı kolaylaştıran bir teknoloji ürününün piyasaya sürülmesi ile beraberinde çeşitli sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Belirli bir alanda gerçekleştirilen yenilikler, yeni ihtiyaçlara ve farklı kullanım alanlarına yönelimi sağlamaktadır. Dolayısıyla, bu yeniliklerin takip edilmesi, yeni teknolojik araçların etkin bir şekilde kullanılması ve kullanım alanlarının öğrenilmesi kaçınılmaz hâle gelmektedir (Can vd., 2023).

Dijital eğitim, dijitalleşen çağın en büyük devrimlerinden biri olup, geleceği şekillendiren önemli bir süreçtir. Türkiye’de teknolojik yatırımlar artsa da Millî Eğitim Bakanlığı okulların teknoloji altyapılarını geliştirmek için önemli çalışmalar yapmaktadır (Güney & Mete, 2022). Küresel bilgi aktarımında teknolojinin önemi büyüktür ve etkili kullanımı uygulayıcılar ile planlayıcılara aittir. Bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanan ülkeler bilgi toplumlarına dönüşmekte ve iletişim ağları kurarak bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanmada bazı eksiklikleri bulunmaktadır (Deniz & Algan, 2013). Eğitim imkânları ve kaliteli eğitim ihtiyacı artmakta, bu nedenle öğretmenlerin teknolojiyi eğitim sürecine dâhil etme becerileri geliştirilmelidir (Kara, 2011).

Teknoloji

Son zamanlarda hızla gelişim gösteren teknolojiler, kuşaklar arasında belirgin bir uçurum yaratırken, oluşan farklılıkların bireylere etkileri olduğu gözlemlenmektedir. Doğduğumuz andan itibaren dijital hayat bireylerin hayata bakış açısı bakımından önceki kuşaklardan farklıdır. Teknolojinin hayatımızdaki yeri, eğitim sisteminde de yeni gereksinimlerin doğmasına zemin hazırlamaktadır. Teknolojinin hızla derinleşen etkisi, toplumsal yapıyı dönüştürüp, bu değişimin ortasında yer alanlar ile köklü geleneklerden kopamayan eğitimciler açısından bir denge arayışı ortaya çıkarmaktadır. Bu makalede, teknolojinin eğitimciler üzerindeki yansımalarını ve bu değişimle birlikte eğitimde oluşan yeni dinamikleri inceleyeceğiz (Bilgiç vd., 2011).

Dijital çağın getirdiği yeniliklerle dolu dünyamızda, teknolojinin gerekliliği sadece zorunluluk değil, aynı zamanda bireylerin yaşam kalitesini artıran vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Fakat bu araçlardan en verimli şekilde yararlanabilmek için, bireylerin teknolojiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirmesi, bilgiyi hızlıca edinmesi, bilgileri akılcı biçimde yorumlaması gerekmektedir. Bireylerin teknolojiye olan yaklaşımı, bireylerin sadece tüketici değil, aynı zamanda bilinçli birer üretici olmalarını sağlayarak toplumsal dönüşümün önünü açmaktadır (Salur, 2024).

Eğitim Teknolojisi

Eğitim teknolojilerindeki eğilimler, öğretme ve öğrenmeyi destekleyen kaynakların kullanımı açısından önemlidir. Ulusal düzeyde eğitim teknolojisi araştırmaları, öğreticilere ve öğrenenlere eşit ve yenilikçi katılım fırsatları sunarak kaliteli ve etkili çözümler geliştirmeye yardımcı olabilir (Yiğit vd., 2024). Geleneksel eğitim yöntemleri, 21. yüzyılın öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır; dijital kaynaklar ise daha çeşitli imkanlar sunmaktadır. Öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda etkin ve yeterli olmaları sağlanmalıdır. Dijital uçurumu azaltmak için teknoloji eğitime entegre edilmeli ve bireylere teknolojiyi kullanma becerileri öğretilmelidir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Eğitim teknolojisinin sadece araç gereç değil, öğretme sürecini geliştiren teknik ve sistemler olarak görülmesi gerektiğini vurguluyor. Eğitimde teknoloji gereklidir ve birbirini etkiler. Teknoloji kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırır, hızlı geri bildirim sağlar, karmaşık kavramları görsellerle anlaşılır hâle getirir ve bilgilere kolay erişim sunar. Eğitim süreçleri teknolojik destekle daha hızlı ve maliyet etkin bir şekilde gerçekleşir. Ayrıca, teknoloji 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede önemli rol oynar. Teknoloji kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırır, hızlı geri bildirim sağlar, karmaşık kavramları görsellerle anlaşılır hâle getirir ve bilgilere kolay erişim sunar. Eğitim süreçleri teknolojik destekle daha hızlı ve maliyet etkin bir şekilde gerçekleşir. Ayrıca, teknoloji 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede önemli rol oynar (Türker, 2019).

Eğitim teknolojisi her seviyede öğretime entegre olmuştur ve toplumlar eğitimde teknoloji kullanım standartları belirlemeyi hedeflemiştir. Dünya genelinde eğitimcilerin teknoloji bilgileri ve yetenekleri üzerine birçok çalışma yapılmış, bu çalışmalar sonucunda çeşitli standartlar var olmuştur (Kurt, 2013). Bu standartlar, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin ihtiyaçlarını karşılamalı ve yol göstermelidir (Çoklar ve Odabaşı, 2009).

Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Eğitim teknolojisi, eğitim teorilerinin uygulamaya geçişini sağlamak için personel, materyal, yöntem-teknik ve süreçten oluşan bir sistemdir (Alkan, 2015). Teknolojideki gelişmeler, yaşamın her alanında olduğu gibi, öğretim süreçlerini de etkilemektedir. Eğitim kurumları, bilginin erişimle bunu etkili biçimde kullanma yetkinliğine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek amacıyla çalışmalar yürütmelidir. Okullarda teknoloji kullanımının potansiyel yararlarının en üst düzeye çıkarılmasında, eğitim ortamının paydaşları olan öğretmenler, okul yöneticileri ve deneticiler kritik bir rol oynamaktadır (Sayan, 2016).

Etkili eğitimin üç temel unsuru bulunmaktadır: ortam tasarımı, öğrenme ve öğretme teorileri ile donanım. Etkili öğrenme-öğretme ortamları oluşturularak, süreçteki sorunların üstesinden gelinmekte ve öğrenme çıktısının kalitesi artırılmaktadır (İşman, 2002). Bu kavram, eğitim ile teknolojinin birleşiminden daha derin bir anlam taşımaktadır; eğitim, davranış geliştirme sürecini ifade ederken, teknoloji ise işlevsel sistemlerin oluşturulmasını öne sürmektedir (Alkan, 2015).

Dijital Dönüşüm'ün tüm dünyada hız kazandığı 21. yüzyıla girdiğimizde, Türkiye de eğitimde global ölçekte benzer teknolojileri benimsemeye başlamıştır. Bu dönüşüm, Türkiye'de teknolojinin eğitim alanında daha etkin bir şekilde kullanılmasına dair büyük bir ivme yaratmıştır. 21. yüzyılın sunduğu dijital dönüşüm fırsatları, eğitim sistemlerini daha etkili,

katılımcı ve öğrenci odaklı bir hâle getirerek önemli değişikliklere yol açmıştır. Türkiye, bu küresel eğitim trendine uyum sağlayarak, eğitimde teknoloji kullanımını artırmış ve sürecin hızlanmasına katkıda bulunmuştur. Bu gelişmelerle, Türkiye, eğitimdeki teknoloji entegrasyonu konusunda dünya ile rekabet edebilir seviyeye ulaşmıştır (Curacı, 2021).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitimde dijitalleşme süreci içerisinde, öğretmenlerin bilişim teknolojisi kullanım düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Katılımcıların bilişim teknoloji algı düzeyleri ne durumdadır?
2. Katılımcıların eğitim, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre bilişim teknolojileri kullanım seviyeleri nasıldır?

Yöntem

Yöntem bölümünüzü yazım kılavuzunda belirtilen hususları göz önünde bulundurarak buraya yazabilirsiniz. Başlıktan başlığa doğrudan geçiş yapılmamalı açıklayıcı ifadelerle mutlaka yer verilmelidir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitimde dijitalleşme süreci kapsamında öğretmenlerin bilişim teknolojisi kullanımı düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2006). Bir grubun sosyo-demografik, davranışsal ve bilişsel özelliklerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla geniş kapsamlı veri toplamak için yapılan ayrıntılı araştırmalardır. Bu araştırmada, betimsel tarama modellerinde yaygın olarak kullanılan ve geniş katılımcı kitlesinden çeşitli bilgi toplama yöntemleriyle zenginleştirilen anket (survey) tekniği uygulanmıştır. Anket, katılımcılara titizlikle hazırlanan aynı soru grubunun, günümüzün dijital çağında e-posta yoluyla, çağrı merkezleri aracılığıyla telefonla veya samimi bir yüz yüze görüşme organize edilerek yöneltmesi sürecini kapsar. Bu yöntemler, araştırılan konunun farklı boyutları hakkında derinlemesine ve çeşitli veriler elde etmeyi mümkün kılar (Büyüköztürk, 2019).

Örneklem

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve sosyo-demografik bilgileri yer almaktadır. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim yılına odaklanarak Ankara'nın Keçiören ilçesinde görev yapan 10076 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem sayısı, soruların toplam sayısının 5 katı (n: 190 kişi) olacak şekilde belirlenmiştir (Akgül, 2005). Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 206 kişi bu sürece dâhil edilmiştir.

Tablo 1'de, incelediğimiz katılımcıların (%80.1) kadın, erkeklerin oranı ise (%19.9)'dur. Katılımcıların (12.1) 6-10 yıl, (%16.5) 11-15, (%38.3) 16-20 yıl, (%33) 21 yıl ile üzeri arası kıdem sahibidir. Diğer kıdem grupları dağılımı da dengeli bir şekilde dağılmıştır. Eğitim durumu katılımcıların %83.5'i lisans derecesine sahiptir. Yüksek lisans sahibi olanların oranı ise %16.5'tir. Veriler, araştırma sonucunda elde edilen demografik bilgileri sunmakta ve katılımcıların özelliklerini anlamak için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Dağılımları

Değişken	Alt-Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	165	80.1
	Erkek	41	19.9
Mesleki kıdem	6-10 Yıl	25	12.1
	11-15 Yıl	34	16.5
	16-20 Yıl	79	38.3
	21 Yıl ve üzeri	68	33.0
Eğitim Durumu	Lisans	172	83.5
	Lisansüstü	34	16.5

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla "Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. 2015 yılında Bayraktar'ın geliştirildiği ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin soru sayısı 38 ve Cronbach Alpha değerleri 0.975'dir. Öztürk ve Horzum (2011) tarafından yapılan analizde, ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.96 tespit edilmiştir. Uygulanan ölçeğin son derece güvenilir olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, ölçek üzerindeki her bir ifadeye ne ölçüde katıldıklarını aşağıdaki seçenekler ile ifade ederler: Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1). Ölçeğin üzerindeki tüm ifadeler olumlu özellikte olup, ters madde içermemektedir.

Veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmaları

Ölçeğinin ve alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri hesaplanmış olup Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2*Cronbach Alfa Katsayı Değerleri*

Ölçek/Alt boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	38	.988
Teknoloji Okur Yazarlığı	19	.904
Derse Teknoloji Entegrasyonu	9	.933
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	6	.718
İletişim	4	.824

Tablo 2’de görüldüğü üzere dört boyutlu “Teknoloji Okur Yazarlık” alt boyutunun Cronbach alfa değeri .904; “Derse Teknoloji Entegrasyonu” alt boyutunun Cronbach alfa değeri .933; “Sosyal Etik ve Yasal Hükümleri” alt boyutunun Cronbach alfa değeri .718; “İletişim” alt boyutunun Cronbach alfa değeri .824 ve ölçeğin toplamına ait Cronbach alfa değeri .988. Büyüköztürk’e (2012) göre test puanlarının güvenilir olması için güvenilir katsayısının .70’ten büyük olması yeterlidir. Analiz sonuçlarına göre 206 katılımcıdan toplanan veriler ışığında Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler toplamak için MEB’den Sayı: E-14588481-605.99-100463931 ve Tarih:1604.2024 dilekçesiyle gerekli etik izin alınıp çevrimiçi form (Google Form) hazırlanarak sanal ortamda okullara ulaştırılmıştır. Birinci bölümde demografik özelliklerin yer aldığı anket formu ikinci bölümde ise katılımcıların bilişim teknolojisi kullanım algılarının ölçülebilmesi için geliştirilmiş "Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler analiz edilmeden önce toplanan verilerin normallik değerlerine bakılarak parametrik mi yoksa nonparametrik mi olup olmadığı incelenmiştir. Kullanılan ölçek kullanılarak alt düzeylere ait basıklık ve çarpıklık değerleri tespit edilmiştir. Analize ait çıkarımlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Normallik değerleri*

Ölçek/Alt Boyutlar	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	-.629	-.101
Teknoloji Okur Yazarlık	-.724	-.123
Derse Teknoloji Entegrasyonu	-.840	.543
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	-1.805	1.564
İletişim	-.467	-.914

Tablo 3'e göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğine ait basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 arasındadır. Alt boyutlarının da basıklık ve çarpıklık değerleri de ± 2 arasında olduğu tespit edilmiştir. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından yapılan değerlendirmede, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 aralığında bulunması, ilgili dağılımın normal olduğu kabul görülmektedir. Yapılan normallik test gösterimi, performansın toplam boyutu ve alt boyutların normal dağılımını göstermektedir. Bu nedenle araştırmada parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında verilerin istatistiksel analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Normallik dağılımı test sonuçlarına göre, verilerin parametrik dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu doğrultuda iki değişken arasındaki farkları incelerken “Bağımsız İki Örneklem T” testi ile üç veya üstündeki değişkenler arasındaki farkları incelerken ise ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçlarda elde edilen anlamlı farklılığın hangi grup arasında yer aldığını belirleyebilmek için LSD (Least Significant Difference) Post Hoc testi uygulanmıştır. Bütün analizlerde anlamlılık seviyesi $\alpha=0.05$ kabul edilmiştir.

Katılımcıların Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği ile alt boyutları arasında bulunan ilişkiyi saptamak adına Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearson Korelasyon katsayısı Büyüköztürk (2012)'ün belirlediği ve aşağıda yer alan sınırlar dâhilinde yorumlanmıştır.

Korelasyon Katsayı ve Değerlendirmesi:

- 0.30: Düşük seviyede ilişkisi
- -0.70: Orta seviyede ilişkisi
- 0.70-1.00: Yüksek seviyede ilişkisi

Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın hedefleri ve alt hedeflerin bulguları sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Katılımcıların Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri, ölçeğin en yüksek ve en düşük değerleri betimsel istatistikler yer almaktadır. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğine ait veriler Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin ortalama ve standart sapma değerleri

Alt boyut	$\bar{x}$	Ss.	En Düşük	En Yüksek
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	3.98	.76	1.53	5.00
Teknoloji Okur Yazarlığı	3.82	.92	1.05	5.00
Derse Teknoloji Entegrasyonu	4.11	.74	1.78	5.00
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	4.49	.67	1.33	5.00
İletişim	3.67	1.10	1.00	5.00

Tablo 4'te dört alt boyutu olan Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğine ait ortalaması ve standart sapma değerleri yer almaktadır (ort.=3.98; Ss.=.76). Teknolojik Okur Yazarlık (ort.=3.82; Ss.=.92); Derslere Teknoloji Entegrasyonu (ort.=4.11; Ss.=.74); Sosyal Etik ve Yasal Hükümler (ort.=4.49; Ss.=.67); İletişim (ort.=3.67; Ss.=1.10) alt boyutunun ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 5 olduğu varsayıldığında Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme durumları yeterli düzeydedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmadaki katılımcıların eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeylerinin cinsiyetlerine dair anlam içeren farklılığı bulmak adına “t-testi” uygulanmıştır. Eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeyine ait bağımsız gruplar için t-testinin verileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeylerinin t-testi sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss.	t-Testi		
					Sd.	t	p
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	Kadın	165	3.90	.73	1-204	-8.036	.005*
	Erkek	41	4.28	.83			
	Toplam	206	3.98	.76			
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	165	3.71	.91	1-204	11.457	.001*
	Erkek	41	4.25	.87			
	Toplam	206	3.82	.92			
Derse Teknoloji Entegrasyonu	Kadın	165	4.07	.69	1-204	2.282	.132
	Erkek	41	4.27	.91			
	Toplam	206	4.11	.74			
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Kadın	165	4.50	.64	1-204	.165	.685
	Erkek	41	4.45	.77			
	Toplam	206	4.49	.67			
İletişim	Kadın	165	3.55	1.11	1-204	11.139	.001*
	Erkek	41	4.17	.87			
	Toplam	206	3.67	1.10			

* $p \leq .05$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ve iletişim alt boyutunda düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlam içeren farklılık göstermektedir ($t_{\text{(Teknoloji Okuryazarlığı)}}=11.457$, $p=.001$; $t_{\text{(İletişim)}}=11.139$, $p=.001$). Ölçekten toplam puanı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık sergilemektedir. ($t_{\text{(Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme)}}=-8.036$, $p=.005$).

Öğretmenlerin cinsiyete bağlı teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Erkekler, teknoloji kullanma konusunda kadınlardan daha yetkin kabul edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim teknolojisi yeterlilik seviyelerinin, okul türleriyle anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeyine ait ANOVA'nın sonuçları, Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6

Katılımcıların meslekteki kıdemleri durumlarına ait eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme seviyesiyle ilişkili sonuçlar

Alt boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss.	ANOVA Testi			Fark
					Sd.	f	p	
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	A. 6-10	25	4.31	.75	3-202	10.033	.000*	A-D B-D C-D
	B. 11-15	34	3.96	.57				
	C. 16-20	79	4.20	.60				
	D. 21+	68	3.61	.87				
	Toplam	206	3.98	.76				
Teknoloji Okuryazarlığı	A. 6-10	25	4.22	.81	3-202	10.910	.000*	A-D B-D C-D
	B. 11-15	34	3.84	.73				
	C. 16-20	79	4.08	.76				
	D. 21+	68	3.35	1.03				
	Toplam	206	3.82	.92				
Derse Teknoloji Entegrasyonu	A. 6-10	25	4.43	.69	3-202	8.046	.000*	A-D C-D
	B. 11-15	34	4.08	.53				
	C. 16-20	79	4.31	.62				
	D. 21+	68	3.79	.86				
	Toplam	206	4.11	.74				
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	A. 6-10	25	4.60	.86	3-202	.969	.408	
	B. 11-15	34	4.50	.51				
	C. 16-20	79	.455	.56				
	D. 21+	68	4.38	.77				
	Toplam	206	4.49	.67				
Derse Teknoloji Entegrasyonu	A. 6-10	25	4.01	1.09	3-202	5.681	.001*	A-B B-C C-D
	B. 11-15	34	3.47	1.04				
	C. 16-20	79	3.96	.95				
	D. 21+	68	3.31	1.18				
	Toplam	206	3.67	1.10				

* $p \leq .05$

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin ölçekten alınan toplam puanda, teknoloji okuryazarlık, derslere teknoloji entegrasyonu ve iletişimin alt kısımlarında mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. ($f_{(\text{Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği})}=10.033, p=.000$; $f_{(\text{Teknoloji Okuryazarlığı})}=10.910, p=.000$; $f_{(\text{Derse Teknoloji Entegrasyonu})}=8.046, p=.000$; $f_{(\text{İletişim})}=5.681, p=.001$).

“Teknoloji Okuryazarlığı” Mesleki kıdem değişkeninde “21 yıl ve üzeri” ile “6-10 yıl”, “11-15 yıl” ve “16-20 yıl” gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Oluşturmadığını saptamak için toplanmıştır. Bu sonuçlar, Tablo 6’da detaylı bir şekilde yer almaktadır.

“Derse Teknoloji Entegrasyonu” Mesleki Kıdem değişkeninde “21 sene ve üzeri” ile “6-10 sene” ve “16-20 sene” arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

“İletişim” Mesleki Kıdem değişkeninde “6-10 sene” ile “11-15 sene”; “11-15 sene” ile “16-20 sene”; “16-20 sene” ile “21 sene ve üstü” arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeyi ölçeğinden alınan toplam puanda alt boyutundaki değişkenler arasında anlam içeren farkın hangi gruplarda bulunduğunu belirleyerek LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Mesleki Kıdem değişkeninde “21 sene ve üstü” ile “6-10 sene”, “11-15 sene”, “16-20 sene” aralığında belirgin bir farklılık gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeylerinin eğitim durumu değişkenler arasında anlamlı farklılığı tespit etmek amacıyla “t-testi” uygulanmıştır. Eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeyine ait bağımsız gruplar için t-testinin sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ve iletişim alt boyutlarında düzeyleri eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. ($t_{(\text{Teknoloji Okuryazarlığı})}=8.105, p=.005$; $t_{(\text{Derse Teknoloji Entegrasyonu})}=4.153, p=.043$). Ölçekteki toplam puan, cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık içermemektedir. ($t_{(\text{Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme})}=-6.540, p=.011$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterliliklerini belirleme düzeyleri ölçeğinin ve alt boyutları arasındaki tespit etmek adına pearson korelasyon analizi yapıp Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin eğitim seviyeleriyle eğitim teknoloji yeterliliklerini belirleme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Alt boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss.	t-Testi		
					Sd.	t	p
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	Lisans	172	3.92	.78	1-204	6.540	.011*
	Lisansüstü	34	4.28	.59			
	Toplam	206	3.98	.76			
Teknoloji Okuryazarlığı	Lisans	172	3.74	.95	1-204	8.105	.005*
	Lisansüstü	34	4.22	.68			
	Toplam	206	3.82	.92			
Derse Teknoloji Entegrasyonu	Lisans	172	4.07	.76	1-204	4.153	.043*
	Lisansüstü	34	4.35	.61			
	Toplam	206	4.11	.74			
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Lisans	172	4.47	.68	1-204	1.408	.237
	Lisansüstü	34	4.62	.58			
	Toplam	206	4.49	.67			
İletişim	Lisans	172	3.63	1.10	1-204	1.661	.199
	Lisansüstü	34	3.89	1.05			
	Toplam	206	3.67	1.10			

* $p \leq .05$

Tablo 8'de bulunan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre' öğretmenlerin eğitim teknolojisi yeterliliklerini belirleme düzeyleri ile bu yeterliliklerin alt düzeyleri arasında belirgin ve önemli bir bağlantı bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Düzeyleri, Alt boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri

Değişken	Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	Teknoloji Okuryazarlığı	Derse Teknoloji Entegrasyonu	Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	İletişim
Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği	1				
Teknoloji Okuryazarlığı	.959**	1			
Derse Teknoloji Entegrasyonu	.914**	.805**	1		
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	.648**	.483**	.636**	1	
İletişim	.778**	.657**	.706**	.465**	1

* $p \leq .01$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim teknolojileri sürece önemli katkılarda bulunsa da öğretmenlerin rolü son derece kritik bir konumdur. Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olarak, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir (Kaya, 2017).

Yapılan araştırmada, eğitimde dijitalleşme sürecinde öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, Ankara Keçiören ilçesinde uygun örnekleme yöntemi ile 190 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma da katılımcıların bilişim teknolojileri kullanım düzeyinin öğretmenlerin bilişim demografik faktörler ve mesleki kıdem süreleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar, mevcut literatürle uyumlu olup, bazı farklılıklar ve benzerlikler içermektedir.

Katılan öğretmenlerin bilgisayar kullanma alışkanlıkları olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilişim teknolojisi kullanım algısı genel olarak ($\bar{x}=3.98$) iyi bir seviyede. Ancak, dijital çağda teknolojik yenilikleri takip etmek için bu yeterliliklerin sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin en sık tercih ettiği araçlar arasında www ve e-posta hizmetleri ile ders notları hazırlamak için kelime işlemcileri öne çıkmaktadır. Fakat, öğretmenlerin web sayfası hazırlama yazılımlarını kullanma oranı oldukça düşük kalıyor. Seferoğlu ve Akbıyık (2005) yaptığı araştırma sonucunda, bilgisayar öz-yeterlik algısı branş, cinsiyet açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Balanskat vd. (2006) gerçekleştirilen araştırma, katılımcıların bilişim teknolojisi kullanma yeterliliklerinin yetersiz olduğu ve bu teknolojileri derslerine entegre etme konusunda isteksizlik sergiledikleri vurgulanmaktadır. Karadeniz ve Vatanartıran (2015), öğretmenler teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için olumlu bir davranış geliştirmelerinin önemine dikkat çekmektedirler. Literatürdeki bulgular ise, araştırmanın sonuçlarıyla tutarsızlık göstermektedir. Farklılığın sebebi olarak, ilerleyen süre zarfında katılımcıların becerilerini geliştirmiş olabilecekleri ifade edilebilir.

Araştırmada erkeklerin Bilişim teknolojilerinin kullanım derecesi ($\bar{x}=4.28$), kadınlarınkinden ($\bar{x}=3.90$) daha yüksektir. Bu bulguyu destekler şekilde Bolat vd. (2020) cinsiyete dayalı yapılan analizlerde, bilişim teknolojilerinin kullanım düzeyinin erkekler açısından ortalama değerleri ($\bar{x}=4.11$) ortalama da kadınlardan ($\bar{x}=3.51$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin cinsiyeti ile teknoloji kullanımı araştırmada anlamlı bir farklılık olarak gözükmektedir. Summak vd. (2010) çalışmalarında, erkek katılımcıların teknoloji kullanımında kadın katılımcılara oranla yüksek bir başarı seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, mevcut literatürle tutarlılık göstermektedir. Ancak Ağca (2015)

artan teknolojiye erişim, cinsiyetler arasındaki farkın azalmasına katkıda bulunmuş olabilir. Ayrıca, ilkökul öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerinin, diğerk okul kademelerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Başaran (2008) ve Çakır (2001) çalışmalarındaki verilerle uyum göstermemektedir. Güneş ve Özerbaş (2015) çalışmalarında, katılımcıların cinsiyetinin teknoloji kullanma seviyesinde herhangi bir farklı durum oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, literatürde farklı sonuçlara yer verilmiş olmasına rağmen, erkek öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerinin ve teknolojiyi derslerine entegre etme yeteneklerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, kıdem süreleri açısından anlamlı farklılıkların 6-10 sene meslek deneyimine sahip bireyler ile 21 sene ve üstü deneyime sahip bireyler arasında, ayrıca 16-20 sene meslekte deneyimli olan bireyler ile 21 sene ve üstü deneyimi olan bireylerde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Meslekteki kıdem süresi, bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen önemli bir etki olarak gözükmemektedir. Özellikle 6-10 yıl kıdeme sahip bireylerin teknoloji kullanma düzeyleri yüksek seviyedeysen, 21 sene ve üstünde kıdeme sahip bireylerin bu kullanım düzeyleri daha düşük seviyede tespit edilmiştir (Akarçay, 2020). Bu araştırma, bizim araştırmamızı destekleyici bir nitelik taşımaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2005) yaptıkları araştırmada katılımcıların Eğitimde Teknoloji Kullanım Seviyeleri Ölçeği sonuçları, öğretim yılı grupları 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 sene ve üstü olan öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan eğitimciler aleyhine belirgin bir fark gözlemlenmiştir. Horzum (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenler, deneyimli meslektaşlarına kıyasla teknolojiyi daha erken yaşlarda benimsemişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenler teknolojiye hâkim biçimde kullanımı öğrenmiş, teknolojik araç-gereçleri kullanmada avantajlı bir konumda bulunmaktadırlar. Bu bulgular, kendi araştırmamızı da destekler niteliktedir. Burmabıyık (2014) tarafından yapılan araştırmalar, genç katılımcıların teknolojiyi kullanması konusundaki tutumlarının, kıdemli öğretmenlere göre daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu bulgu, bizim araştırmamızla örtüşmemektedir.

Araştırmamız, öğretmenlerin eğitim durumları ile bilişim teknolojisini kullanım seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmadaki bulguları destekleyen ifadeler, Kara'nın (2011) araştırmasında tespit edilmiştir. Çalışmada bununla birlikte, öğretmenlerin teknoloji kullanımı alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim seviyelerine bağlı olarak genel anlamda lisansüstü seviye eğitimi alan bireyler farklılık bulunduğu, ayrıca eğitim seviyesi artıkça teknoloji kullanma yetkinliklerinin yüksek olduğu kanaatine varılmıştır (Karaçolak, 2022). Benzer bir araştırmada yüksek lisans mezunlarının bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir

(Erdemir, 2013). Bu bulgu, lisans düzeyinde de teknoloji kullanımının etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerinin bilişim algıları, cinsiyetleri, eğitim durumları ve mesleki kıdem faktörleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, bilişim algı düzeylerinin tatmin edici bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak, eğitim, cinsiyet durumu faktörlerinin istatistiksel açıdan anlam içeren bir etkisi bulunmaktadır. Etkisi bulunmamaktadır. Öte yandan, mesleki kıdem süresinin önemli bir etkisi tespit edilmiştir; burada anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji kullanımını artırmaya yönelik mesleki gelişim programları ve politikalarının önemini vurgulamaktadır

Araştırmaya dair öneriler aşağıda verilmiştir:

- Okul düzeyine ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, teknoloji destekli eğitim materyalleri geliştirilmeli ve öğretmenlerin bu materyalleri etkili bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.
- Tecrübeli ve bilişim teknolojileri kullanımında başarılı öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında mentörlük programları oluşturulmalıdır. Bu, özellikle düşük kıdemli öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını artırmak için etkili olabilir.
- Eğitimdeki dijitalleşme süreci sürekli gelişmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere düzenli olarak güncel eğitimler verilmelidir. Eğitim programları, yenilikçi teknolojiler ve dijital araçlar hakkında bilgi sağlamalıdır.
- Okullarda bilişim teknolojileri kaynakları artırılmalı ve öğretmenlerin bu kaynaklara kolay erişimi sağlanmalıdır. Daha fazla bilgisayar, tablet ve interaktif tahta gibi teknolojik araçlar temin edilmelidir.
- Bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanan öğretmenler için ödül ve teşvik sistemleri oluşturulmalıdır. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve teknoloji kullanımını teşvik edebilir. Bu öneriler, öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini artırmaya yönelik stratejik adımlar atılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Ağca, V. (2015). İç Girişimcilik yapısı ve firma performansına etkileri: Denizli tekstil sektöründeki firmalarda bir araştırma (Tez No. 159965) [Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akarçay, N. (2020). *Kurumsal kaynak planlaması uygulamalarının işletmelerin rekabet gücüne ve performansına etkileri: Marmara Bölgesinde faaliyet gösteren liman işletmelerinde bir araştırma* (Tez No. 623871) [Doktora tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akgül, A. (2005). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri: SPSS uygulamaları*. Yükseköğretim kurulu matbaası.
- Aktaş, S. (2019). Kitlelerin çevrim içi ortamlarda sanat üretimine katılımı ve kitle kaynak uygulamaları: “Transformers Premake”. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(36), 259-286. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.456718>
- Alkan, T. (2015). Sibernetiğin Öncüsü Ebulizz El-Cezeri’nin Osilatörü. Bilişim TBD32. *Ulusal bilişim kurultayı bildiriler kitabı*.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report. *European Schoolnet*, 1, 1-71.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat 2011/İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bolat, D., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım ve derslerine entegre edebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 229-250. <http://dx.doi.org/10.38151/akef.2020.6>
- Burmabıyık, Ö. (2014). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova İli Örneği) (Tez No. 363451) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Kestirisel istatistik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 409-428. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000483

- Can, R., Sülun, O., Böçkün, M., & Duman, H. G. (2023). Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-12.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.
- Çoklar, A. N., & Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16. <https://doi.org/10.17943/etku.307575>
- Curacı, U. T. (2021). Eğitimde teknolojinin kullanımı. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 166-174.
- Deniz, L., & Algan, C. (2013). Eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 87-107.
- Erdemir, E. (2013). Attitudinal dispositions of studentstoward the English language: Sociolinguisticand sociocultural considerations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 0-49.
- Gökmen, N. (2016). An adaptife performance aseszen system for business processt (Tez No. 432994) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güneş, A. M., & Özerbaş, M. A. (2015). The views of primary school teachers concerning the use of educational technologies in the initial reading and writing urocess. *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1775-1788.
- Güney, İ., & Mete, P. (2022). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1289-1309. <https://doi.org/10.24315/tred.976005>
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).

- Kara, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi, İstanbul örneği (Tez No. 292796) [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karaçolak, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı yeterliklerine ilişkin algıları [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028. <https://doi.org/10.17051/io.2015.12578>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 462333) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kurt, A. A. (2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bakış. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), içinde Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 1-38). Anı Yayıncılık.
- Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 255-278.
- Özerbaş, M., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13).
- Salur, M. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda eğitimde teknoloji kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (71), 83-108. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1362375>
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>

- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 89-101.
- Summak, M. S., Bağlıbel, M., & Samancıoğlu, M. (2010). Technology readiness of primary school teachers: A case study in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2671-2675. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.393>
- Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28-34.
- Şöhret, M., & Özken, O. C. (2024). Endüstri 4.0'ın insan hayatı ve iş yaşamına etkileri. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 20(2), 294-335.
- Türker, M. S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 574-596. <https://doi.org/10.16916/aded.549991>
- Yiğit, E. S., Özdemir, G., Baz, S., Baz, M., Baygün, G., & Gürcan, S. G. (2024). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journa)*, 9(75), 4637-4651. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72419>

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışma için 13.06.2024 tarih ve ed216252229c461a belge kodundan erişilebilen Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranları

Makale tek yazarlıdır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makalede herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

**ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ**

KAREFAD



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Akran Koçluğuna İlişkin Görüşleri¹

Selin Ayyıldız* 
Safiye Çiğdem Gören Goas Oses* 

Öz

Bu çalışmanın amacı, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve toplanan veriler tematik içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların akran koçluğunu, evrak işleri ile ilgili bilgi aktarımı, sınıf yönetimine ilişkin bilgi aktarımı, alana özgü bilgi paylaşımı, okul ve çevreye ilişkin bilgi aktarımı olarak algıladığı görülmüştür. Akran koçluğunun meslek hayatına sağladığı katkılar açısından, katılımcı görüşlerinin tecrübe, özgüven, meslektaş ilişkileri ve yansıtıcı düşünme başlıkları altında toplandığı saptanmıştır. Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklar ise koçluk yapan öğretmenin farklı branştan olması, gözlemlere ilişkin eleştiri yapmakta zorlanma, eksik bilgi aktarımı ve koçluk yapmaya isteksiz olunması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar karşılaşılan zorluklara yönelik, koç öğretmenin görevine yeni başlayan öğretmenle aynı branşa sahip olması, görevine yeni başlayan öğretmenin ders gözlemi yapması, gönüllü öğretmenlerin koçluk yapması gibi öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Akran koçluğu, koç öğretmen, göreve yeni başlayan öğretmen

¹Bu çalışma, 01-05 Mayıs 2024 tarihleri arasında düzenlenen EYFOR XV, Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

*Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bayburt/TÜRKİYE, E-posta: ayyildizselin708@gmail.com,

*Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Amasya/Türkiye, E-posta: scgoren@hotmail.com

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

08.11.2024

Kabul Tarihi

05.01.2025

doi: 10.57115/karefad.1581591

Atıf: Ayyıldız, S., & Gören Goas Oses, S. Ç. (2025). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-52. <https://doi.org/10.57115/karefad.1581591>

Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Etik Bildirim: Amasya Üniversitesi Etik Kurulu, Tarih: 28.08.2023, Belge Sayısı: E-30640013-108.01-144557

Yayımlanan makalenin telif hakkı CC BY-NC 4.0 lisansı altında yazarına aittir. Bu lisansın bir kopyasını görüntülemek için <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr> adresini ziyaret ediniz.



Opinions of Beginning Teachers on Peer Coaching¹

Selin Ayyıldız* 

Safiye Çiğdem Gören Goas Oses* 

Abstract

The aim of this study is to determine the views of beginning teachers on peer coaching. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consisted of 21 teachers working in the 2023-2024 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form and were analyzed using thematic content analysis. According to the findings, the participants perceived peer coaching as transferring information about paperwork, transferring information about classroom management, sharing field-specific knowledge, and transferring information about the school and the environment. In terms of the contributions of peer coaching to professional life, it was found that the views of the participants were grouped under the headings of experience, self-confidence, collegial relations and reflective thinking. The difficulties encountered in peer coaching practice were identified as the coaching teacher being from a different branch, difficulty in criticizing observations, incomplete information transfer and reluctance to coach. Participants suggested that the coaching teacher should be from the same branch as the new teacher, that the new teacher should observe the lessons, and that volunteer teachers should provide coaching.

Keywords: Peer coaching, coach teacher, beginning teacher

¹This study was presented as a paper at EYFOR XV, International Forum on Educational Administration held between 01-05 May 2024.

* Teacher, Ministry of Education, Bayburt/Türkiye, E-mail: ayyildizselin708@gmail.com,

*Corresponding Author: Asst. Prof., Amasya University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Educational Administration, Amasya/Türkiye, E-mail: scgoren@hotmail.com

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	11.08.2024	01.05.2025

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY-NC 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en>

Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinde, hızla gelişim gösteren teknoloji, değişen eğitim programları, hızlı bilgi akışı gibi dinamik bir yapı söz konusudur. Bu sistem içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için meslektaşlarıyla sürekli bilgi, fikir ve deneyim alışverişinde bulunması önemli hâle gelmektedir. Ders sürecinde, sınıf ortamında yalnız olan, ders dışında ise diğer öğretmenlerle görüşmeler yapabilmek için yeterli zamanı bulamayan öğretmenler, iş birliği içinde çalışabilmeleri, bilgi ve deneyim paylaşımında bulunabilmeleri açısından farklı uygulamalara ihtiyaç duyulabilmektedir. Son zamanlarda ulusal ve uluslararası alan yazında bu ihtiyaca yönelik; koçluk, rehberlik, mentörlük gibi kavramlardan sıkça bahsedilmeye başlanmıştır (Bozak, 2014; Sider, 2019). Bu kapsamda, akran koçluğu örgütlerde olduğu gibi okullarda da ön plana çıkan bir kavram hâline gelmektedir.

Koçluk kavramı günümüzde farklı alanlarda farklı amaçlarla kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Temel ve Oruç, 2022). Buna göre, iki arkadaştan bir alanda başarılı ve deneyimli olanın diğerine o konuda destek olması, iki meslektaştan tecrübeli olanın deneyimsiz olana katkı sağlaması, bir öğretmenin öğrencisine derslerle ilgili dönüt ve yönlendirmelerde bulunması koçluk kavramı içerisinde ele alınabilir. Akran koçluğu ise en genel tanımıyla, mesleki becerilerin geliştirilmesi amacıyla kıdem gözetmeksizin meslektaşların karşılıklı gözlemlerde ve yapıcı eleştirilerde bulunarak mesleklerini nitelikli bir şekilde icra etmelerini sağlayan hizmet içi eğitim uygulamasıdır (Glatthorn, 1987; Kraus, 1998; Seferoğlu, 2001). Akran koçluğu ile ilgili alan yazında kavram karışıklığı yaşandığı görülmektedir. Örneğin mentorluk kavramı akran koçluğu ile karıştırılabilmektedir. Mentorluk, deneyimli bir bireyin daha az deneyimli bir bireye verdiği destek olarak açıklanabilir. Ayrıca mentorlukta sadece iş ile ilgili değil, bireyin kişilerarası ilişkileri ve hayat problemleri ile ilgili de destek verilir (Gören, 2021). Akran koçluğunun temel noktası, deneyimli ya da deneyimsiz ayrımı gözetmeden, mesleki tecrübeye sahip bireylerin yeni meslektaşlarına rehberlik etmesi, zaman zaman da görevine yeni başlamış olan bireylerin tecrübeli meslektaşlarıyla fikirlerini paylaşmasıdır (Vaciletto ve Cummings, 2007). Akran koçluğu daha çok iş odaklıdır. Akran koçluğu, meslektaşları birbirine eşit kabul eden, birbirlerine karşı maddi değerlendirmeye olanak vermeyen, meslektaşlar arasında iş birliği ve yardımlaşmaya olanak sağlayan, bu noktada eğitim alanında önemli ölçüde yer edinmiş bir uygulamadır (Arslan Dönmez, 2020). Akran koçluğu tanımları kapsamında, okullarda da öğretmenlerin kıdemli ya da kıdemsiz olmasına bakılmaksızın birbirlerine destek olabileceği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk zamanlarında diğer öğretmenlerden, eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgili koçluk desteği almaları bir ihtiyaç haline gelebilir. Bu çerçevede, “Millî

Eğitim Bakanlığı (MEB) Aday Öğretmen Yetiştirme Kılavuzu” incelendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilme ve geliştirilme sürecini kolaylaştırmak için, bulundukları okulda okul müdürü tarafından “danışman öğretmen” tayin edildiği görülmektedir (MEB, 2022). Bu kılavuzda danışman öğretmen; aday öğretmenin eğitim kurumundaki çalışmalarını gözlemler ve öğretmene rehberlik eder, aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olur ve tecrübelerini aktarır (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2022). Bu kılavuza göre göreve yeni başlayan öğretmen ile ona rehberlik edecek danışman öğretmen arasında karşılıklı bir etkileşim olacağı düşünüldüğünde, iki öğretmenin de akran koçluğu süreci içinde olduğu söylenebilir. Bu sebeple çalışma kapsamında “danışman öğretmen” “akran koçu” olarak ifade edilmiştir.

Akran koçluğunun eğitim alanında öneminin gün geçtikçe artmasıyla, alan yazında kavram ile ilgili yürütülen çalışmaların da (Bozak, 2014; Donegan, Ostrosky ve Fowler, 2000; Karakaya, Fletcher ve Aydemir, 2019; Özdemir, 2021; Robbins, 1991) arttığı görülmektedir. Ancak incelenen bu çalışmalar arasında göreve yeni başlayan öğretmenlerle yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yukarıda da bahsi geçtiği üzere, göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu süreçte rehberlik, destek ve fikir alışverişinde bulunma ihtiyaçlarının daha fazla olacağı düşünülebilir. Bu çerçevede, bu araştırmanın, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin deneyimlerini inceleyerek, alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Koçluk ve Akran Koçluğu

Koçluk, "bireylerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir amaç doğrultusunda etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlamak için verilen hizmet"; Koç kavramı ise "amacı gerçekleştirmeye yönelik hizmeti veren kimse" olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, 2023). İngilizce "coach" kelimesinden Türkçeye “koç” olarak aktarılan kelimenin her bir harfi kavramla ilgili bir ifadeye sahiptir (Ceylan, 2002, s.4): Collaborate (İşbirliği), Observe (Gözlemle), Ask (Sor), Challenge (Zorla), Hypothesize (Hipotez üret). Buna göre koç, işbirliği içinde gözlem yapan, sorgulayan, problemler karşısında çözüm üretmek için zorlayan ve mevcut çalışmalar, iddialar ve araştırmalar üzerinde hipotez üreten/ürettiren kişi olarak tanımlanabilir. Koçluk kavramı literatürde incelendiğinde farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Koçluk, iş becerilerini geliştirmek ve deneyimlerini arttırmak isteyen bireyin, daha yeterli ve nitelikli bir başkasından bu yönde yönlendirme alması, yani bir bakıma özel rehberlik ve danışmanlık almasıdır (Akin, 2002, s.98). Koçluk, kişinin performansını artırarak, başarının önündeki engelleri ortadan kaldıran süreçtir (Star, 2004, s.10). Akran koçluğu ise iki ya da daha fazla meslektaşın birbirlerine rehberlik etmesiyle deneyimlerin öğrenme ortamına yansıtıldığı, yeni becerilerin inşa edildiği, fikirlerin paylaşıldığı, mesleki gelişimin sağlandığı,

sınıf içi gözlemlerin yapıldığı, çalışma ortamı içindeki sorunların iş birliği içinde çözüldüğü güvenilir bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Robbins, 1991). Eğitim kurumlarında, bir öğretmenin diğer bir öğretmeni gözlemlemesi, öğretmenlik becerisinin geliştirilmesi amacıyla geri bildirim sağlayarak destek olmasıdır (Hudson, vd., 1994). Koçluk yapacak öğretmenin mesleki deneyime sahip olma şartı bulunmadığı için görevine yeni başlayan bir öğretmen, deneyimli bir meslektaşına koçluk yapabilir (Gören, 2021). Akran koçluğu, iki öğretmen arasında uygulanabileceği gibi bir grup içinde de uygulanabilir (Parker, vd., 2008). Uygulamanın ortak noktası ise süreç içinde mesleki yardımlaşmayı ve meslektaşlar arası iş birliğini temel almasıdır (Hagen, vd., 2017). Literatür incelendiğinde akran koçluğu ile karıştırılan, yakın anlamlı bazı kavramların olduğu görülmektedir. Örneğin, meslektaş danışmanlığı, meslektaş rehberliği ve mentörlük gibi kavramlar anlamca birbirine yakındır ancak işlevleri akran koçluğundan farklıdır (Gören, 2021).

Akran koçluğu; gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası süreçlerden oluşan üç aşamalı döngüsel bir uygulamadır (Showers ve Joyce, 1996). Gözlem öncesi evrede koçluk yapacak olan öğretmen, meslektaşını çalışma ortamında gözlemlemeden önce, kendisinden neler beklediğini, yapılacak gözlemin odak noktasının ve amacının ne olduğunu açıklar (Sullivan vd., 2012). Gözlem evresi, koçluk yapan öğretmenin ders süresi boyunca dersi anlatan öğretmenin anlatım becerisi, işlediği konu, yaptırdığı etkinlikler, anlatım tekniği ve kullandığı yöntemle ilgili öğretmene dönüt verdiği evredir (Sullivan vd., 2012). Gözlem evresinde gözlemci değerlendirmeye yönelik değil, gözlem sonrasındaki süreçte öğretmene yapıcı eleştirilerde bulunmaya yönelik tespitler ortaya koymalıdır (Robbins, 1991). Gözlem sonrası evre ise, koçluk sürecinin dönüt evresidir. Bu evrede derste kullanılan öğretim stratejilerinin doğruluğu ve uygunluğu konusunda öğretmene dönüt sağlanır (Morency, 1998). Gözlem sonrasında görüşlerin hemen bildirilmesi önemlidir. Bu süreçte, eksik olarak görülen konularla ilgili yapıcı ve geliştirici eleştirilerde bulunup, yeterli görülen noktalarla ilgili övgülerde bulunulması etkili olacaktır (Fletcher, 2018). Tüm bu uygulamaların amacına ulaşması ve süreç içerisinde öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine nitelik kazandırabilmeleri için akranların kendilerine, birbirlerine ve sürece güvenmeleri son derece önemlidir (İlhan, 2016).

Akran koçluğunun değişmeyen standart amaçları olmakla birlikte, farklı koşullarda farklı koçluk türlerinin uygulanması gerekebilir (Gören, 2021). Bu çerçevede Garmston (1987) ve Robbins (1991) koçluk türlerini üç başlık altında özetlemiştir. *Teknik koçluk*; öğretmenlerin kuramsal bilgilerini sınıf içinde uygulamaları noktasında desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğretmenler öğrendikleri yeni stratejilerin etkili bir şekilde uygulamaya aktarılması için birbirlerini gözlemleyerek yardımcı olurlar. Bu koçluk türü, maliyetin az olması ve teorisinin pratiğe dökülmesinde etkili

olması sebebiyle mesleki gelişim açısından tercih edilen bir yöntemdir. *Meslektaş koçluğunun* amacı öğretmenlik uygulamasını geliştirmek, öğretmenler arasında profesyonelliği arttırmak ve öğretmenlerin çalışmaları hakkında daha detaylı düşüncelerini sağlamaktır. Meslektaş koçluğu öğretmenlere, kariyerleri boyunca yeni beceriler edinme, bu becerileri geliştirme ve uygulama fırsatı sunar. Teknik koçlukta gözlemleyen öğretmen yorum ve eleştiride bulunurken, meslektaş koçluğunda gözlemlenen öğretmen dersini yorumlaması ve analiz etmesi için desteklenir. *Zorluk koçluğu*; eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan bir sorunu çözmek için bir grup öğretmenin bir araya gelmesi ve içlerinden deneyim sahibi olan öğretmenin gruba koçluk yapmasıdır. Koçluk süreci problemin tanımlanmasıyla başlar. Mesleki gelişim için karşılaşılan problemin çözülmesi amaçlanır. Bu amacı gerçekleştirmek için sadece öğretmenler değil, kurumun diğer personelleri de problem çözme sürecine yardım edebilir. Okul ya da sınıfla ilgili sorunların çözümünde en etkili teknik olan zorluk koçluğu, ortaya çıkan problemlere yönelik deneyim sahibi olmayı gerektirmektedir.

Akran Koçluğunun Öğretmenlere Sunduğu Katkılar

Akran koçluğu uygulamasının öğretmenlere sağladığı katkıları bulunmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından büyük bir öneme sahip olan akran koçluğu, mesleki kıdeme sahip öğretmenlere de katkı sağladığı görülmektedir. (Donegan vd., 2000; Göker, 2006; Jao, 2013; Yalçın Arslan ve İlin, 2013; Yee, 2016). Yee (2016), akran koçluğu süresince özellikle gözlem öncesi ve gözlem evrelerinde ifade edilen fikirlerin ve paylaşılan bilgilerin grup içinde iş birliği ve iletişimi arttırdığını belirtmiştir. Yalnızca gözlemlenen öğretmenin beceri edinimi değil, gözlemleyen öğretmenin de farklı öğretim ve sınıf yönetimi stratejileri edindiği bilinmektedir. Öğretmenler yeni bir beceri öğrendiklerinde bu beceriyi sınıf ortamına aktararak bilgi ve deneyim paylaşımında bulunurlar (Yalçın Arslan ve İlin, 2013). Farklı bir çalışmada Bozak ve Demirtaş (2017), öğretmenlerin meslektaş mentorluğu ile ilgili algılarını belirlemeye yönelik nicel ve nitel yöntemlerden oluşan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın bulguları, bu uygulamanın öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkı sunduğunu ve öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Cantrel ve Hughes (2008) öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde, koçluk ve iş birliğinin, öğretmenlerin mesleki yeterlilik duygusunun gelişmesinde önemli olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte akran koçluğu öğretmenlerin yalnızca profesyonel gelişimine değil, kişisel gelişimine de katkı sunabilir. (Seferoğlu, 2001). Meslektaşlar arası işbirliğine teşvik ederek sorumluluk alma isteği uyandırır (McAllister ve Neubert, 1995). Yansıtıcı düşünmeye teşvik ederek bireyin kendinde gördüğü eksiklikleri gidermesini sağlayabilir (Donegan, vd., 2000). Yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak akran koçluğunun göreve yeni

başlayan öğretmenlerle beraber deneyimli öğretmenlere de birçok katkı sunduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca mesleki paylaşımı arttırması (Arslan Dönmez, 2020; Yalçın Arslan ve İlin, 2013; Bowman ve McCormick, 2000), sınıf ortamında öğretimsel becerileri geliştirmesi (Scott ve Miner, 2008; Vacilotto ve Cummings, 2007), özgüven kazandırması (Göker, 2006; Vacilotto ve Cummings, 2007) açısından öğretmenlerin profesyonel ve sosyal yaşamlarına katkı sunduğu söylenebilir.

Akran Koçluğu Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ve Sunulan Çözüm Önerileri

Akran koçluğunun mesleki gelişime birçok katkısı bulunmakla birlikte süreç içinde karşılaşılan zorlukların da olduğu görülmektedir. Akran koçluğu uygulamalarında, zaman problemi sıklıkla göze çarpmaktadır (Erdem ve İlhan, 2011; Jao, 2013; Joyce ve Showers, 1987; Kohler vd., 1995; Neubert ve Stover, 1994; Sider, 2019; Vail vd., 1997). Öğretmenler yoğun ders programları arasında koçluk yapmak için yeterli zamana sahip olamayabilirler (Huston ve Weaver, 2007; Jao, 2013). Joyce ve Showers (1987) koçluk sürecinde zamandan tasarruf etmek için uygulama ve gözlem sürelerinin 15 dakikalık süre içinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Zaman yönetimi sağlamak için iyi bir zaman planlaması yapmak gerektiği düşünülmektedir (Neubert ve Stover, 1994). Akran koçluğu sürecinde karşılaşılan bir başka zorluk, koçluk sürecine katılan partnerlerin birbirlerini gücendirme endişesine kapılmalarıdır (McAllister ve Neubert, 1995). Bu durumun meydana gelmesini önlemek için koçluk partnerleri birbirlerine karşı yapıcı eleştirilerde bulunmalı ve eksik yönlerini öneri olarak paylaşmalıdırlar (McAllister ve Neubert, 1995). Bununla birlikte yapıcı eleştirilerde bulunmak yerine negatif yorumlar yapılması ve koçluk eğitiminin amacından sapması öğretmenlerin uygulamaya yönelik algılarını olumsuz etkileyebilir (Erdem ve İlhan, 2011; Sider, 2019; Wong ve Nicoteria, 2003). Öğretmenlerin koçluk sürecinde gözlem yapmaları gerektiğinde rahat bir alana ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak birçok okulda koçluk uygulaması için ayrılmış bir alan bulunmamakta ve ortak çalışma alanları kullanılmaktadır (Jao, 2013; Joyce ve Showers; 1987). Koçluk uygulamasının gözlem sürecinde okul idaresinin desteğiyle özel alanlar ayrılmalıdır (Robbins, 1991; Strother, 1989). Gözlem sürecinin ortaya çıkardığı başka bir sorun ise gözlemlendiğinin farkında olan öğretmenin kendini stres altında hissetmesidir (Jao, 2013). Meslektaş güveni ve işbirliği sağlanırsa koçluk sürecine katılanların gözlem sürecini rahat geçirdikleri bilinmektedir (Loucks-Horsley vd., 2003). Akran koçluğu hiyerarşi ve statü gözetmeyen bir uygulama olsa da rekabet, ortaya çıkan bir başka sorun hâline gelebilir. Deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler birlikte çalışırken rekabet ortamı oluştursa, koçluk süreci bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Erdem ve İlhan, 2011; Jao, 2013). Akran koçluğunda ortaya çıkan bir başka sorun, göreve yeni başlayan öğretmenin koçluk yaptığı süreçte geri

bildirimde bulunmasıdır. Neubert ve Stover (1994) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin olumlu davranışlarla ilgili kolay geri bildirim sağladığını, ancak uygulama sürecinde bir sorun gözlemlediklerinde bunu rahatlıkla dile getiremediklerini ortaya koymuşlardır.

Alanyazında akran koçluğuna ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Bozak, (2014) tarafından, meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliğine ilişkin yürütülen tez çalışmasında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Özdemir (2021) ise öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolünü inceleyerek eğitim fakültesi öğrencilerinin birbirlerine koçluk yapma sürecini incelemiştir. Karakaya, Fletcher ve Aydemir (2019) ise çalışmalarında Fen Bilimleri öğretmen adaylarına, akran koçluğunun sağladığı teknolojik ve pedagojik katkıları ortaya koymuşlardır. Donegan, Ostrosky ve Fowler (2000) yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin birbirlerine akran koçluğu yapma sürecini, bu sürecin katkılarını ve zorluklarını ele almışlardır. Robbins (1991) akran koçluğunun planlanması ve uygulanması üzerine bir çalışma yaparak kavramsal bir çerçeve çizmiştir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde akran koçluğuna ilişkin çalışmalar bulunsa da göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğu uygulamasına ilişkin görüşlerini inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bunun yanında, akran koçluğunun mesleki kıdem, deneyim ve statü kavramlarını gözetmeyen, her meslektaş eşit kabul eden bir uygulama olması düşünüldüğünde, bu çalışmanın, alan yazındaki çalışmalardan farklı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin kendilerine koçluk yapan öğretmenlerle karşılıklı olarak yaşadıkları deneyimlere odaklanmaktadır. Bu çerçevede, bu çalışma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğu deneyimlerini inceleyerek, alan yazında bu konudaki sınırlı bilgiyi genişletmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında, elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme politikalarının şekillendirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda politika yapıcılara önemli bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

İlgili çalışma, akran koçluğunun göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine olan etkilerini farklı yönlerden ele alarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

Göreve yeni başlayan öğretmenlere göre;

1. Akran koçluğu nedir?
2. Akran koçluğunun kendilerine sağlamış olduğu katkılar nelerdir?
3. Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklar nelerdir?
4. Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacıların rolü, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik yürütülen bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma olguların niteliğini, farklı görüşlerini, ortaya çıktıkları bağlantıları ya da algılanabileceklerine dair bakış açısını içeren, ancak bunların aralığını, sıklığını ve yerini objektif bir şekilde belirlenmiş neden sonuç zincirinin dışında bırakan, "olguların doğasının incelenmesi" olarak tanımlanmaktadır (Philipsen ve Vernooij-Dassen, 2007). Başka bir ifadeyle açıklamak gerekirse, nitel araştırma sayılar yerine kelimelerin oluşturduğu bilgileri içeren yorumsamacı bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Denzin ve Lincoln, 1994; Punch, 2013). Bu çalışmanın amacına ve araştırma sorularına bakıldığında nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (görüngübilim) desenin araştırmanın doğası ile uygun olduğu görülmektedir. Fenomenoloji, deneyimlenen bir olgunun bireyler ya da belli bir grup tarafından tanımlanmasına dayanan önemli bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Christensen vd., 2014). Fenomenolojik çalışmanın esas özelliği deneyimlenen bir olgunun özünü bulmayı hedeflemesidir. Fenomenolojik araştırma yaklaşımında her katılımcıdan deneyimlerini özgün bir şekilde kendi ifadeleri ile tanımlaması beklenmektedir (Christensen vd., 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulların çeşitli düzeylerinde görev yapan ve branş bazında farklılıklara sahip olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamı görevlerine 2023-2024 yılları arasında başlamıştır. Çalışmanın hedef kitlesi göreve yeni başlayan öğretmenler olduğu için katılımcıların belirlenmesinde olasılıklı olmayan (amaçlı) örnekleme yöntemleri içinde ele alınan ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi, kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bir örnekleme yöntemi olan ölçüt (kriter) örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçüt ya da ölçütler dizisinin karşılayan durumlar üzerinden araştırma yapılmasıdır (Baltacı, 2018; Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmacıların belirlediği ölçüt, öğretmenlerin göreve yeni başlamış olmasıdır. Ölçüt örneklemede zaman faktörü bir değişken olabileceği gibi konu, olay, durum ve süreçler de ölçüt belirlemede değişken olarak kullanılabilir (Grix, 2010; Patton, 2005). Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Göreve Başlama Yılı	Branş	Okul Kademesi
T1	Kadın	23	2023	İngilizce	Ortaokul
T 2	Kadın	25	2023	Fen Bilimleri	Ortaokul
T 3	Kadın	24	2023	Arapça	Ortaokul
T 4	Erkek	25	2023	Fen Bilimleri	Ortaokul
T 5	Kadın	27	2023	Arapça	Ortaokul
T6	Kadın	26	2023	Matematik	Lise
T 7	Erkek	28	2023	Arapça	Lise
T 8	Kadın	28	2021	Sınıf Eğitimi	İlkokul
T 9	Kadın	25	2022	Okul Öncesi	Okul Öncesi
T 10	Erkek	23	2023	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	İlkokul
T 11	Erkek	32	2023	Matematik	Lise
T 12	Erkek	29	2023	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Lise
T 13	Kadın	32	2022	Fen Bilimleri	Ortaokul
T 14	Kadın	25	2023	İngilizce	İlkokul
T 15	Kadın	24	2023	İngilizce	Ortaokul
T 16	Erkek	30	2023	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Lise
T 17	Kadın	33	2023	Sınıf Eğitimi	İlkokul
T 18	Kadın	25	2023	Beden	Ortaokul
T 19	Kadın	24	2023	Eğitimi	Ortaokul
T 20	Kadın	26	2023	İngilizce	Ortaokul
T 21	Erkek	26	2023	İngilizce Müzik	Ortaokul

Tablo 1’de de görüleceği üzere, katılımcıların 14’ü kadın, 7’si erkek ve yaş aralığı 23-33’tür. Katılımcılar branşları bazında incelendiğinde, 5’inin İngilizce, 3’ünün Fen Bilgisi, 3’ünün Arapça, 2’sinin Matematik, 2’sinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 2’sinin Sınıf Eğitimi, 1’inin Okul Öncesi, 1’inin Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, 1’inin Müzik ve 1’inin Beden Eğitimi branşlarında görev yaptığı görülmüştür. Okul türüne göre ise 11 öğretmen ortaokul, 5 öğretmen lise, 4 öğretmen ilkokul ve 1 öğretmen okul öncesi düzeyde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırmalarda katılımcılardan kendi dünyalarındaki deneyimlerini özgün bir şekilde tanımlamaları istenir. Bu doğrultuda kullanılan veri toplama yöntemi açık uçlu soruların sorulduğu görüşmedir (Christensen vd., 2014). Çalışmada kullanılan veri toplama tekniği ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı ek sorular sorabilir, görüşmenin gidişatına göre mevcut soruları atlayabilir ve soruları sırayla sormak zorunda değildir. Ayrıca araştırmacı, görüşmeyi formel yapısından uzaklaştırıp informal bir tarza da sürükleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada uygulanan görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Soruları hazırlamak için ilgili konuda literatür taraması yapılmış, konu alanı ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların uygunluğuna dair alan uzmanı ve dil uzmanı görüşü alınmış ve gelen tavsiyeler üzerine sorular eklenmiş, işe yararlığı kesin olmayan sorular çıkarılmıştır. Görüşmeden önce farklı branşlardan iki öğretmen ile pilot uygulama yapılarak görüşme formunun işlevselliği ve amaca uygunluğu test edilmiştir. Sorularda herhangi bir ifade eksikliğine ya da açıklayıcı olmayan bir duruma rastlanmamıştır. Bu çerçevede görüşme formu son şeklini almıştır. Formda, “*Size göre akran koçluğu nedir?*”, “*Akran koçluğu kavramı size neler çağırıyor?*” gibi sorular yer almıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın inandırıcılık ölçütünü karşılamak için, veri doygunluğuna ulaşana kadar görüşmelere devam edilmiştir ve elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan rapora yazılmıştır. Ayrıca inandırıcılık kapsamında, görüşmeler sırasında katılımcının görüşleri araştırmacı tarafından özetlenerek katılımcı teyidi sağlanmış ve verilerin analizi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanında, inandırıcılık ölçütünün alt ölçütü olan çeşitlemenin sağlanması için farklı özelliklere sahip katılımcılarla (farklı branş, farklı okul türü) çalışılmış ve elde edilen bulgular iki araştırmacı tarafından ayrı analiz edilip sonuçlar karşılaştırılmıştır. Aktarılabilirlik ölçütü kapsamında, araştırmanın adımları detaylı bir şekilde betimlenmiş, araştırma bulguları alan yazına uygunluk açısından incelenmiş, bulguların anlaşılır hâle gelmesi için bulgulara doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir. Tutarlığı sağlayabilmek için görüşmeler her katılımcıyla aynı sorular kapsamında gerçekleştirilmiştir ve verilerin analizi sürecinde yapılan kodlamalarda tutarlığı sağlamak için alan uzmanı görüşü alınmıştır. Çalışmanın teyit edilebilir olabilmesi için araştırmanın ham bulguları ve analiz sonucunda elde edilen bulgularının karşılaştırılması için alan uzmanı görüşüne baş vurulmuştur.

Veri toplamadan önce Amasya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan E-30640013-108.01-144557 sayılı ve 28.08.2023 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Tüm izinler alındıktan sonra görüşme süreci başlamıştır. Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılında yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeden önce katılımcılara kimliklerinin açıklanmayacağı bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan ses kaydı alma konusunda izin alınmış, gizlilik ve mahremiyet çerçevesinde araştırma yapılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler kendi isteğiyle araştırmaya katılan bireylerden randevu alınarak, katılımcılara uygun platformlarda ve uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Lokasyon seçiminde fiziksel şartların en uygun olduğu yerler tercih edilmiştir. Analiz öncesinde katılımcı öğretmenler T1, T2, T3, ve T21 şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmanın analiz aşamasına geçmeden önce katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıt dosyaları yazıya dökülmüştür. Bu süreçte ses kaydı ve yazı dökümü karşılaştırılarak, hatalı yerler düzeltilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi tematik içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. Tematik içerik analizi, eldeki verilerin temalarının belirlenmesini, analiz ve raporlama yaparak verilerin minimum boyutta düzenlenmesini ve detaylı bir şekilde betimlenmesini sağlayan yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda, katılımcı görüşleri ilgili araştırma soruları altında toplanmıştır. Ardından, araştırmacılar tarafından elde edilen bulgular detaylı olarak okunarak incelenmiş ve benzer ifadeler kodlanarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar sınıflandırılarak kendilerini temsil eden alt temalar altında toplanmıştır. Bu alt temalar göz önünde bulundurularak ana temalar oluşturulmuştur. Temalar katılımcıların ifadeleriyle desteklenerek bulgular bölümünde verilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerini en doğru şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılara sorulan sorular doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar yer almaktadır. Çalışmada oluşturulan kodların bir kısmı bazı katılımcıların direkt olarak söylediği cümlelerin alıntılanması ile güçlendirilmiştir.

Öğretmenlerin Akran Koçluğuna İlişkin Görüşleri

Çalışma kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soru “Size göre Akran koçluğu nedir?” şeklindedir. Buna göre katılımcıların algıları öğretmenler arasında bilgi ve deneyim aktarımı olduğuna ilişkin tema; evrak işleri ile ilgili bilgi aktarımı, sınıf yönetimine ilişkin bilgi aktarımı, alana özgü bilgi paylaşımı algısı ve okul ve çevreye ilişkin bilgi paylaşımı alt temaları olmak üzere 4 alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2*Akran Koçluğuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	
Öğretmenler Arasında Bilgi ve Deneyim Aktarımı Olduğuna İlişkin Algılar		Aday öğretmen dosyasının hazırlanması	8
	Evrak İşleri ile İlgili	Öğretmen dosyasının hazırlanması	4
	Bilgi Aktarımı	Okul ve zümre toplantılarıyla ilgili gerekli evrakların temini	1
	Algısı	Rehberlik ve sosyal etkinliklerle ilgili gerekli evrakların temini	6
		Öğrencilerle etkili iletişim kurulması	1
	Sınıf Yönetimine	Oturma düzeninin ayarlanması	6
	İlişkin Bilgi		1
	Aktarımı Algısı	Etkili ses tonu kullanılması	6
		Derste kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili fikir alışverişi	0
		Derste ilgili dikkat çekici materyal kullanımı	3
	Alana Özgü Bilgi		2
	Paylaşımı Algısı	Alandaki güncel gelişmelerin takibi	2
		Ders sunumunda yapılacak etkinlikler	2
		Okul yönetimi ve okulun idari işleyişi ile ilgili bilgi aktarımı	2
	Okul ve Çevreye	Öğrenci profili ile ilgili bilgi paylaşımı	2
	İlişkin Bilgi		2
	Paylaşımı Algısı	Veli profili ile ilgili bilgi paylaşımı	2
		Okulun ve bulunduğu çevrenin fiziki şartlarına ilişkin bilgi aktarımı	2

Tablo 2’de de görüleceği üzere, birinci alt temada koç öğretmenlerin evrak işlerinde gerekli evrakların temininde göreve yeni başlayan öğretmenlere bilgi aktarımında bulunduğu yönünde ifadelere yer verilmiştir.

“Öğretmenliğe başlarken bu kadar fazla evrak hazırlayacağımı bilmiyordum aday dosyasındaki evrakları hazırlamam da danışmanımdan çok yardım aldım” (T5).

“Yeni atanan bir öğretmen olarak ilk yılında sınıf rehber öğretmeninde oldum rehberlik dosyayı Koç öğretmeninden edindiğim bilgilerimle hazırladım” (T20).

İkinci alt temada sınıf yönetimi kapsamında öğrenci ile iletişim kurmak konusunda, oturma düzeni ve etkili ders anlatımı konusunda koç öğretmenin bilgi verdiği vurgulanmıştır.

“Sınıf yönetimi benim için hiç de kolay değil. Çünkü öğrencilerimle yaşıma çok yakın. Bu konuda bana koçluk yapan öğretmenimin desteği çok

önemliydi” (T6). “*Ders anlatırken etkili olamadığımı düşünüyordum, ta ki kaç öğretmenimin alçak sesle ders anlatmam gerektiğini söyleyene kadar. Etkili ses tonuyla ders anlatmanın önemini kendisinden öğrendim*” (T18).

Üçüncü alt temada koç öğretmenlerin derste kullanılacak tekniklerle, materyallerle, güncel yaklaşımlar ve ders etkinlikleri ile ilgili deneyim aktarımında bulunduklarına değinilmiştir.

“*Koç öğretmenim derste kullanılacak tekniklerle ilgili çok yol gösterdi. Kendi deneyimlerini paylaşarak olumlu olumsuz tüm yönleriyle uygun tekniği seçmeyi öğretti bana...*” (T4).

“*Bazen etkinlik bulmakta çok zorlanıyordum. Okul öncesi öğretmeni olarak sürekli yeni fikirler üretmem gerekiyor. Bu anlamda koç öğretmenin fikirleri beni çok besliyor*” (T9).

Dördüncü alt temada okul yönetimi, veli ve öğrenci kitlesi, okulun çevresel ve fiziki koşullarına ilişkin koç öğretmenin bilgi aktardığı yönünde ifadeler kullanılmıştır.

“*Gittiğim okulla ilgili hiçbir şey bilmiyordum ama şu anda koç öğretmenimin paylaştığı bilgiler sayesinde okulu iyice tanıdım...*” (T16).

“*Farklı bir şehre gitmenin verdiği bir endişe oluyor, çünkü oranın kültürünü de bilmiyorsun. Bu durum veli profilini tanımada beni kaygılandırıyordu. Ama süreç içerisinde koç öğretmenimin yardımıyla adapte olup velileri tanıma fırsatı buldum*” (T19).

Akran koçluğunun meslek hayatında sağlamış olduğu katkılara ilişkin katılımcı görüşleri

Çalışma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci soru “Akran koçluğunun size sağlamış olduğu katkılar nelerdir?” şeklindedir. Meslek hayatında sağlamış olduğu katkılar teması; tecrübe açısından sağladığı katkılar, özgüven açısından sağladığı katkılar, meslektaş ilişkileri açısından sağladığı katkılar ve yansıtıcı düşünme açısından sağladığı katkılar olmak üzere dört alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3*Akran Koçluğunun Sağlamış Olduğu Katkılara İlişkin Katılımcı Görüşleri*

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Akran Koçluğunun Meslek Hayatında Sağladığı Katkılar	Tecrübe Açısından Sağladığı Katkılar	Deneyimlerin yeni meslektaşlara aktarılması	18
		Yeni meslektaşların güncel deneyimlerinden faydalanma	15
		Yaşanacak sorunları öngörme	13
		Teoriyi pratikte uygulamayı sağlama	9
		Mesleki yeterlilik duygusu	17
	Özgüven Açısından Sağladığı Katkılar	Olumlu görüşlerin başarma duygusu oluşturmaları	12
		Öğrendikçe ve öğrettikçe özgüvenin artması	11
		Motivasyonu arttırması	7
		Mesleki işbirliği sağlaması	14
		Mesleki dayanışma sağlaması	6
	Meslektaş İlişkileri Açısından Sağladığı Katkılar	Okul içinde olumlu bir iklim yaratması	10
		Meslektaşlarla sosyal ilişkileri güçlendirmesi	8
		Mesleki dayanışma sağlaması	6
		Mesleki dayanışma sağlaması	6
	Yansıtıcı Düşünme Açısından Sağladığı Katkılar	Öz eleştiri yapmayı sağlaması	14
		Mesleki eksiklikleri görmeyi sağlaması	13
		Mevcut bilgilerin tazelemesi	5

Birinci alt temada akran koçluğunun yeni meslektaşlara tecrübe kattığı, güncel deneyimler edinmeyi ve sorunlara karşı öngörülü olmayı sağladığı vurgulanmıştır.

“Bana koçluk yapan öğretmen geçmişte yaşadığı deneyimleri aktarıyor. Bu bana da tecrübe katan bir şey aslında” (T2).

“Meslek hayatında koçluk yapan birinin olması, öğrendiğim teorik bilgilerin nasıl uygulayacağım konusunda danışacağım bir meslektaş demek. Bu bizler için büyük bir avantaj...” (T1).

İkinci alt temada akran koçluğunun mesleki yeterlilik sağladığı, başarma duygusu oluşturduğu, özgüveni ve motivasyonunu arttırdığı ifade edilmiştir.

“Koç öğretmenimden duyduğum olumlu geri dönüşler mesleki anlamda kendimi yeterli hissetmemi sağlıyor...” (T17).

“Koç öğretmenim bana bir şeyler katarken benim de ona kattığım şeyler oluyor, öğrendikçe ve öğrettikçe özgüvenim artıyor...” (T10).

Üçüncü alt temada akran koçluğunun mesleki iş birliği ve dayanışmayı sağladığı, sosyal ilişkileri güçlendirdiği, okul içinde olumlu bir iklim yarattığı vurgulanmıştır.

“Akran koçluğu meslektaşlar arasında bağ kuruyor kesinlikle. Mesleki ilişkilerin yanı sıra sosyal ilişkileri de güçlendiriyor” (T12).

“Bir meslekte koçluk yapmak ya da koçluk almak bir dayanışma unsuru. Aslında bir nevi sırt sırta vermek gibi bir durum ortaya çıkıyor” (T8).

Dördüncü alt temada akran koçluğunun özeleştirici yapmayı sağlaması, eksikleri gidermeyi sağlaması ve mevcut bilgileri tazelemesi ön plana çıkmaktadır. “

“Bir meslektaşımın bana koçluk yapıyor olması benim de kendimi görebilmemi, dolayısıyla öz eleştirisi yapabilmemi sağlıyor” (T6).

“Koç öğretmenim benim için ayna gibi. Eksiklerimi ve iyi yönlerimin ortaya çıkmasında büyük bir role sahip...” (T11).

Akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin katılımcı görüşleri

Çalışma kapsamında katılımcıların katılımcılara sorulan diğer bir soru “Akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorluklar nelerdir?” şeklindedir. Akran koçluğunun neden olduğu mesleki zorluklar teması; akran koçluğun yapan öğretmenim farklı branştan olması, gözlemlere ilişkin eleştirisi yapmakta zorlanma, eksik bilgi aktarımı koçluk yapmaya isteksiz olma alt temaları olarak dört alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Akran Koçluğu Sırasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Akran Koçluğunun Neden Olduğu Mesleki Zorluklar	Akran Koçluğu Yapan Öğretmenin Farklı Branştan Olması	Fikir birliğinin sağlanamaması	17
		Derste uygulanacak anlatım teknikleriyle ilgili bilgi verilememesi	9
		Branşla ilgili bilgi paylaşımının olmaması	4
	Gözlemlere İlişkin Eleştirisi Yapmakta Zorlanma	Meslektaşını üzme endişesi	15
		Objektif olamama	13
		Fikirleri açıkça söyleyememe	10
		Demoralize etme düşüncesi	5
	Eksik Bilgi Aktarımı	Bilgisizlikten dolayı eksik bilgi aktarımı	14
		İletişim kopukluğundan dolayı eksik bilgi aktarımı	13
		Kıskançlıktan dolayı eksik bilgi aktarımı	11
	Koçluk Yapmaya İsteksiz Olma	İş yükünden dolayı isteksiz olma	14
		Koçluk yapmak için fiziksel imkanların yetersiz olması	8
		Okul idaresinin ve müfettişlerin koç öğretmene karşı sert tutumları	5

Tablo 4'te görüldüğü gibi birinci alt temada farklı branştan koç öğretmenlerin olmasından dolayı fikir birliği sağlanamaması, ders anlatım teknikleri ile ilgili bilgi verilememesi, branş ile ilgili bilgi paylaşımı olmaması ifadelerine yer verilmiştir.

“Benim branşım İngilizce ama Koç öğretmenimin branşı Fen Bilimleri. Maalesef kendi alanında bana yardımcı olamıyor...” (T15).

“Branşlarımızın farklı olması zaman zaman anlatım teknikleri konusunda fikir ayrılığına düşmemize neden oluyor...” (T14).

İkinci alt temada koç öğretmenlerin gözlem yaparken objektif olmaması, fikirlerini açıkça söyleyememesi ve karşı tarafı demoralize etme düşüncesi yer almaktadır.

“Bazen koç öğretmenimin eksiklerini söylemediğini fark ediyorum ama bunu umursamazlıktan değil, tamamen beni kırmamak için yapıyor...” (T7).

“Bence koçluk yapan öğretmenler bizleri demoralize etmekten çekiniyorlar ve eleştiremiyorlar. Bu durum bizim gelişimimizi engelliyor aslında...” (T16).

Üçüncü alt temada bilgisizlikten, iletişim kuramamaktan ve kıskançlıktan dolayı eksik bilgi aktarımı olduğu vurgulanmıştır.

“Benim koç öğretmenim yönetmeliklerde geçen birçok konuya hakim değil. Sorduğum sorulara tam cevap alamıyorum...” (T3).

“Benim koç öğretmenim 6 yıllık öğretmen. Onun bilmediği bazı güncel durumlara ben daha çok hakimim. Bu yüzden bana eksik bilgi verdiğim fark ettiğim oluyor. Bunun adına kıskançlık denilebilir” (T12).

Dördüncü alt temada iş yükünden, imkansızlıklardan ve üst amirlerin sert tutumundan dolayı koçluk yapmayı isteksiz olma ifadesi ön plandadır.

“Koç öğretmenliğin önemli görevleri ve sorumlulukları var. Bu ekstra iş yükü demek. Bu yüzden de işlerini isteksiz yapıyorlar” (T21).

“Benim olduğum okulda fiziksel imkanlar kısıtlı. Bu yüzden koç öğretmenimden aldığım tavsiyeleri uygulamakta zorlanıyorum” (T4).

Akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri

Çalışma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir başka soru ise “Akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm yolları nelerdir?” şeklindedir. Akran koçluğundan kaynaklanan zorlukların çözüm yolları teması; koç öğretmenin görevine yeni başlayan öğretmenle aynı branşa sahip olması, görevine yeni başlayan öğretmenin ders gözlemi yapması, yeni göreve başlayan öğretmene eksiksiz ve doğru bilgi verilmesi, gönüllü

öğretmenlerin koçluk yapması olmak üzere dört alt tema altında kategorize edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5

Akran Koçluğu Sırasında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Akran Koçluğundan Kaynaklanan Zorlukların Çözüm Yolları	Koç Öğretmenin	Alana yönelik bilgi paylaşımı	19
	Görevine Yeni	Ortak noktada buluşabilme	13
	Başlayan	Ders işlenişi hakkında fikir alışverişinde bulunma	13
	Öğretmenle Aynı		
	Branşa Sahip		
	Olması		
	Görevine Yeni	Eksikleri ve olması gerekenleri görme imkânı	15
	Başlayan	Ders işlenişi ile ilgili fikir sahibi olma	11
	Öğretmenin Ders	Ders akışını izleme	8
	Gözlemi Yapması		
	Yeni Göreve	Koç öğretmenlerin doğru bilgi edinmesi ve aktarması	14
	Başlayan	Göreve yeni başlayan öğretmenin edindiği bilgilerin doğruluğunu araştırması	8
	Öğretmene ve	Koçluk yapan öğretmenin mevzuat okuyarak bilgi aktarımı yapması	7
	Eksiksiz Bilgi		
	Doğru Verilmesi		
	Gönüllü	Bilgi aktarmaya istekli olması	11
	Öğretmenlerin	Gerekli fiziksel imkanların sağlanması	9
	Koçluk Yapması	Koç öğretmenlere koçluk yapabilmeleri için eğitim verilmesi	8

Birinci alt temada koç öğretmenin görevine yeni başlayan öğretmenle aynı branşa sahip olduğunda alana yönelik bilgi paylaşımı yapılması, ortak noktada buluşabilme ve ders işlenişi hakkında fikir alışverişi yapmanın mümkün olduğu vurgulanmıştır.

“Bizlere koç öğretmen tayin edileceği zaman aynı branşlardan olmamıza dikkat edilmeli. En azından bize yakın bir alandan öğretmen bize koçluk yapmalı. Bu durum, fikir alışverişi yapmamızı kolaylaştırır” (T15).

“Koç öğretmenimin benimle aynı branştan olması derste yapacağım etkinlikler ve kullanacağım tekniklerle ilgili danışacağım birinin olması demek...” (T14).

İkinci alt temada görevine yeni başlayan öğretmenin ders gözlemi yaparak eksiklerini görmesi, ders işlenişi hakkında fikir sahibi olması ve ders akışını izlemesi gerektiği ifade edilmiştir.

“Bize koçluk yapan öğretmenler bizi derste gözlemlediklerinde çok geriliyoruz. Bunun yerine biz onları gözlemleyip eksiklerimizi kendimiz belirlesek daha iyi olur” (T1).

“Biz koç öğretmenlerimizin ders gözlemini yaparken onları eleştirmek için değil, ders işlenişi hakkında fikir sahibi olmak için gözlemliyoruz. Bu, onların bizi gözlemlemesinden çok daha faydalı” (T18).

Üçüncü alt temada yeni göreve başlayan öğretmenin edindiği bilgilerin doğruluğunu araştırması, koçluk yapan öğretmenin doğru bilgiler aktarması ve koçluk yapan öğretmenin mevzuatlara göre bilgi aktarması ön plandadır.

“Sorunları çözmenin en kolay yolu doğru bilgiyi paylaşmak. Koçluk yapan öğretmenler bizlere eksiksiz ve doğru bilgi aktarmalı...” (T16).

“Öğretmen olarak edindiğimiz bilgilerin doğruluğunu teyit etmemiz gerekiyor. Bu noktada bize koçluk yapan öğretmenlerin bizlere aktardığı bilgilerin doğruluğunu araştırmalıyız” (T10).

Dördüncü alt temada gönüllülük esasıyla koç öğretmenlerin bilgi aktarmaya istekli olması, gerekli fiziksel imkanların sağlanması ve koç öğretmenlere koçluk yapabilmeleri için eğitim verilmesi ifade edilmiştir.

“Bence koçluk yapmak isteyen öğretmenler bu işi yapmalı. Dayatmaya değil isteğe bağlı olarak verim alınan bir uygulama olduğu için istekli olan öğretmenler bu görevi üstlenmeli” (T13).

“Koçluk yapan öğretmenlerin de eksik yaptıkları bir şeyler mutlaka vardır. Bu yüzden onlara koçluk yapabilmeleri için eğitim verilmeli” (T2).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin akran koçluğuna ilişkin algılarını saptamaya yönelik yürütülen bu çalışmanın bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Çalışma kapsamındaki ilk araştırma sorusu kapsamında, katılımcıların akran koçluğuna yönelik algılarının, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim aktarımı yönünde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda katılımcı görüşleri, evrak işleri, sınıf yönetimi, alana özgü bilgi, okul ve çevreye ilişkin bilgi paylaşımı alt temaları altında kategorize edilmiştir. Çalışma bulgularına göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin yapmaları gereken dosya ve evrak işlerinde koç öğretmenlerden bilgi aldıkları görülmektedir. Bu bulgu akran koçluğunun birinci evresi olan gözlem öncesi aşamanın gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar tarafından koç öğretmenlerin kendilerine derste kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller konusunda bilgi paylaşımında bulundukları ifade edilmiştir. Bu sonucun akran koçluğu aşamalarından gözlem evresi sürecinin gerçekleştiğini gösterdiği söylenebilir. Gözlem sonrası olarak adlandırılan üçüncü akran koçluğu evresinde, uygulanan tekniklerin doğruluğu ve uygunluğu hakkında dönüt verildiği düşünüldüğünde, çalışmanın koç öğretmenlerinden alınan dönütler doğrultusunda, yeni göreve başlayan öğretmenlerin daha etkili ve verimli

ders anlattıklarına ilişkin ifadelerle yer verilmiş olmasının birbirine paralel olduğu görülmektedir. Literatürde akran koçluğu bir öğretmenin diğer bir öğretmeni gözlemleyerek öğretmenlik becerisini geliştirmesine katkı sağlaması olarak tanımlanmıştır (Hudson vd., 1994). Elde edilen bulgulardan akran koçluğunun katılımcılar tarafından mesleki beceriyi arttırdığı, öğretmenlik becerisini geliştirdiği ve yapılacak işlerin daha doğru yapılmasını sağlayan bir uygulama olarak algılandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda akran koçluğunun öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan gerekli bir uygulama olduğu ve öğretmenlik mesleğini geliştirilmesi sürecinde önem arz ettiği söylenebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu, akran koçluğunun göreve yeni başlayan öğretmenlere sağladığı katkılarla ilgilidir. Katılımcıların bu kapsamda verdiği cevaplar, tecrübe, özgüven, meslektaş ilişkileri ve yansıtıcı düşünme açısından sağlanan yararlar başlıkları etrafında toplanmıştır. Buna göre Yee (2016), akran koçluğu uygulaması sırasında paylaşılan bilgilerin iş birliği ve iletişimi arttırdığını, öğretmenlerin farklı ders anlatımı ve sınıf yönetimi stratejileri edindiğini belirtmiştir. Çalışmanın bulgularında belirtilen işbirliği ve dayanışma sağlanması, karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunulması ve karşılıklı olarak deneyim kazanılması Yee, (2016)'nin ifadesi ile tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte Donegan ve diğerleri (2000) akran koçluğunun bireyi yansıtıcı düşünmeye teşvik ederek eksikliklerini gidermeyi sağladığını belirtirken, çalışmanın bulgularında da akran koçluğunun özeleştirici yapmayı ve eksiklikleri görmeyi sağladığı vurgulanmıştır. Bu durumda akran koçluğu uygulamasının görevine yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında karşılıklı etkileşim oluşturarak her iki tarafı da mesleki olarak geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerine göre akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklar; akran koçluğu yapan öğretmenin farklı branştan olması, gözlemlere ilişkin eleştiri yapmakta zorlanma, eksik bilgi aktarımı ve koçluk yapmaya isteksiz olma alt temaları altında toplanmıştır. İlgili alan yazında ise akran koçluğu uygulamalarında göze çarpan problemlerinden birisinin zaman problemi olduğu görülmektedir (Erdem ve İlğan, 2011; Jao, 2013; Joyce ve Showers, 1987; Kohler vd., 1995; Neubert ve Stover, 1994; Sider, 2019; Vail vd., 1997). Öğretmenler koçluk yapmak için yeterli zaman bulamayabilirler (Huston ve Weaver, 2007; Jao, 2013). Çalışmanın bulgularında ise iş yükünden dolayı öğretmenlerin koçluk yapmaya isteksiz oldukları belirtilmiştir. Burada, literatürle bulgular birebir tutarlılık göstermese de birbirine yakın durumların zorluk oluşturduğu görülmektedir. Koçluk sürecinde karşılaşılan bir diğer zorluk ise öğretmenlerin birbirini gücendirme endişesidir (McAllister ve Neubert, 1995). Bulgulara bakıldığında eleştiri yaparken meslektaşların birbirini üzme endişesiyle objektif ve açık fikirli olamamalarının zorluk oluşturduğu ifade edilmiştir.

Ayrıca öğretmenler koçluk sürecinde gözlem yaparken rahat bir alana ihtiyaç duyarlar ancak birçok okulda bu alan bulunmamaktadır (Jao, 2013; Joyce ve Shower; 1987). Bulgularda ise fiziksel imkanların yetersiz olmasından dolayı akran koçluğu yapmaya isteksiz olma karşılaşılan zorluklar arasında görülmektedir. Akran koçluğu hiyerarşi ve statü gözetmeyen bir uygulama olsa da zaman zaman deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasında rekabet ortaya çıkabilir (Erdem ve İlhan 2011; Jao, 2013). Bu durum koçluk sürecini olumsuz etkiler. Bu sonuçla benzer olarak da akran koçluğu sırasında kıskançlıktan dolayı eksik bilgi aktarımı yapılması, çalışmanın bulgularında ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları ve ilgili literatür karşılaştırıldığında benzer ifadelerle karşılaşılmaktadır ve bu durum bulgular ve literatürün tutarlı olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusu olan, akran koçluğu sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm önerileri kapsamında elde edilen bulgular, koç öğretmeninin göreve yeni başlayan öğretmenle aynı branşta olması, yeni öğretmenin ders gözlemi yapmasının sağlanması, yeni öğretmene eksiksiz ve doğru bilgi verilmesi, gönüllü öğretmenlerin koçluk yapması alt temalarında toplanmıştır. İlgili literatürde ise akran koçluğu uygulamasında karşılaşılan zorlukları aşabilmek için öncelikle iyi bir zaman planlaması yapılması (Neubert ve Stover, 1994), öğretmenlerin gözlem yapabilmesi için uygun alanların bulunması (Robbins, 1991; Strother, 1989), meslektaş güveni ve iş birliğini sağlayarak rahat bir gözlem süreci geçirilmesi (Loucks-Horsley vd., 2013) çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Bulgular ve konuya ilişkin literatür kıyaslandığında sorunların çözümüne benzer önerilerde bulunulduğu görülmektedir.

Çalışmanın bulguları göz önünde bulundurularak sahada görev yapan uygulayıcılara bazı öneriler sunulabilir. Akran koçluğu yapacak öğretmenler, koçluk yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğine ilişkin bir eğitimden geçerek koçluk yapmaya hazır hâle getirilebilir. Koçluk yapmak bir zorunluluk olmamalı, gönüllülüğe dayalı olarak yapılmalıdır, sadece isteyen öğretmenler bu sürece dahil edilmelidir. Bu durum, koçluk sürecinin istekli ve verimli bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul yönetimi tarafından, koç öğretmenlerin koçluk yapacakları öğretmenle aynı branştan olması önceliklendirilmelidir. Eğer bu sağlanamıyorsa, branşlar arası iş birliği sağlanmalıdır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin birbirini gücendirme endişesiyle objektif ve açık fikirli olamaması, koçluk sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumu aşmak için, yapıcı geri bildirim verme ve alma konusunda eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca, eleştirinin kişisel algılanmaması için güvene dayalı bir okul iklimi oluşturulması önemlidir. Çalışma kapsamında, akran koçluğunun başarılı bir şekilde uygulanmasının, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla politika yapıcıların ve okul yöneticilerinin, bu uygulamaları desteklenmesi ve yaygınlaştırılması

için gerekli adımları atmaları önerilebilir. Bu kapsamda, akran koçluğu faaliyetleri için öğretmenlere yeterli zaman ve kaynak sağlanmalıdır. Bu şekilde, öğretmenlerin bu tür uygulamalara etkin bir şekilde katılımını sağlanabilir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme politikalarında, yeni öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarıyla eşleştirildiği akran koçluğu uygulamalarının teşvik edilmesi önerilebilir. Bunların yanında, araştırmacılara, konuyla ilgili nicel çalışmaların, farklı çalışma gruplarıyla (deneyimli öğretmenler olabilir) yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca aynı konuda, göreve yeni başlayan öğretmenlerle yapılacak olan boylamsal bir çalışma, uzun vadede öğretmen gelişimini izleme imkânı vereceği için, araştırmacılara bir öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

- Akın, A. (2002). İşletmelerde insan kaynakları performansını değerlendirme sürecinde coaching (Özel rehberlik). *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-113.
- Arslan Dönmez, S. (2020). Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına ilişkin bir inceleme (Tez No. 657237) [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bakioğlu, A. (Ed). (2015). *Eğitimde Mentorluk* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bowman, C. L., & McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261. <https://doi.org/10.1080/00220670009598714>
- Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği'nin uygulanabilirliğine ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Bozak, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir meslekî gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 16-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of literacy research*, 40(1), 95-127. <https://doi.org/10.1080/10862960802070442>
- Ceylan, C. (2002). Yönetmel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama (Tez No. 113660) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Christensen, L. B., Johnson R. B., & Turner L.A. (2014). *Research methods design and analysis*. Pearson Education, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.

- Donegan, M., Ostrosky, M., & Fowler, S. (2000). Peer coaching: teachers supporting teachers. *Young Exceptional Children*, 3(3), 9-16. <https://doi.org/10.1177/109625060000300302>
- Erdem, M., & İlğan, A. (2011). Meslektaş koçluğu. [Peer coaching]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 119-136.
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 1-14.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, N. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Company.
- Garmston, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18-26.
- Glothorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.12.002>
- Gören, S. Ç. (2021). Akran koçluğu. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Ed.), içinde 21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek (s. 315-334). Pegem Akademi.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-36490-5>
- Hagen, M. S., Bialek, T., & Peterson, S.L. (2017). The nature of peer coaching: definitions, goals, processes, and outcomes. *European Journal of Training and Development*, 41(6), 540-558. <https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2017-0031>.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/03075070500043358>
- Hudson, P., Miller, S., Salzberg, C., & Morgan, R. (1994). The role of peer coaching in teacher education programs. *Teacher Education and Special Education*, 17(4), 224-235. <https://doi.org/10.1177/088840649401700403>
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovations in Higher Education*, 33, 5-20. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9061-9>

- İlhan, A. (2016). Akran koçluğu. Balcı, A ve Apaydın, Ç. (Çev. Ed.), içinde Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar (s. 245-259). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053184560.09>
- Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for Professional development in the elementary mathematics context: challenges, needs and rewards. *Policy Futures in Education*, 11(3), 290-298. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 5th Edition, SAGE Publications.
- Joyce, B., & Showers, B. (1987). Low cost arrangements for peer coaching. *Journal of Staff Development*, 8(1), 22-24.
- Karakaya Cirit, D., & Aydemir, S. (2019). Akran koçluk uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 933-951. <https://doi.org/10.17679/inuefd.566462>
- Kasapoğlu, A. E. (2002). A suggested peer observation model as a means of professional development. (Tez No. 117350) [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kohler, F. W., McCullough, K. M., & Buchan, K.A. (1995). Using peer coaching to enhance preschool teachers' development and refinement of classroom activities. *Early Education and Development*, 6(3), 215-239. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0603_2
- Kraus, V. M. (1998). The effects of peer coaching and university supervision on the teaching behavior of preservice special education trainees (Tez No. 113660) [Doctoral dissertation, Vanderbilt Üniversitesi].
- Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, 11(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/713698980>
- Kuru Gönen, S. G. (2016). A study of feffective recipcoral peer coaching for pre-service teachers: change in reflectivity. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 221-235. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1452>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/13538320500175118>

- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P.W. (2003). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Luecke, R. (2007). *İş dünyasında koçlar ve mentorlar*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Martin, G. A. & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 161-170. <https://doi.org/10.1080/1355800980350210>
- Mcallister, E. A., & Neubert, G. A. (1995). *New teachers helping new teachers: Preservice peer coaching*. Bloomington, IN: EDINFO Press.
- Morency, V. R. (1998). *Identification and comparison of teacher peer-coaching programs in Illinois school districts*. Illinois: Northern Illinois University.
- Neubert, G. A., & Stover, L. T. (1994). Peer coaching in teacher education. *Fastback 371. Phi Delta Kappa*, 1-39.
- Özdemir, S. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 112-131. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.937681>
- Özmen, Ö. (2018). Lise öğretmenlerinin koçluk davranışlarını benimseme ve uygulama durumlarına ilişkin görüşleri (Tez No. 505097) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. E., (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning ve Education*, 7(4), 487-503.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley ve Sons, Ltd.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504. <https://doi.org/10.1080/13562510500239125>
- Philipsen, H., & Vernooij-Dassen, M. (2007). *Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend*. In L. PLBJ ve H. TCo (Eds.), *Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk*. [Qualitative research: useful, indispensable and challenging. In: Qualitative research: Practical methods for medical practice (pp. 5-12). Houten: Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-313-6373-5_1

- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-service Education*, 28(2), 297-310. <http://dx.doi.org/10.1080/13674580200200184>
- Robins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scott, V., & Miner, C. (2008). Peer coaching: Implication for teaching and program improvement. Transformative dialogues. *Teaching and Learning Journal*, 1(3), 1-11.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Akran eğitimi: Öğretmenlerin mesleki eğitiminde yeni bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 20-25.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/0309877042000206778>
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer-coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Sider, S. (2019). Peer coaching in a school in Cairo, Egypt: Implementation, barriers, and pathways to effective adoption. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 37-51. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2018-0016>
- Star, J. (2003). *The coaching manual the definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching*. Pearson.
- Star, J. (2004). The Manager's Role In Coaching. *Development and Learning in Organizations*, 18(2), 9-12.
- Straughter, B. (2001). The effects of peer observation on self-governance among elementary school teachers [Doctoral dissertation, Johnson ve Wales University].
- Strother, D. B. (1989). Developing thinking skills through questioning. *The Phi delta Kappa*, 71(4), 324-327.
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12(26), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26>
- Temel, A., & Oruç, Ş. (2022). A systematic review of graduate thesis studies on coaching. *Journal of Social Sciences and Education*, 5(1), 102-114. <https://doi.org/10.53047/josse.1110669>

- Vacilotto, S., & Cumings, R. (2007). Peer teaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm008>.
- Vail, C. O., Tschantz, J. M., & Bevil, A. (1997). Dyads and data in peer coaching: Early childhood educators in action. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 11-15. <https://doi.org/10.1177/004005999703000202>
- Wong, K., & Nicotera, A. (2003). Enhancing teacher quality: Peer coaching as a professional development strategy. A preliminary synthesis of the literature. *Institute of Education Sciences (ED)*, 5, 1-9.
- Yalçın Arslan, F., & İlin, G. (2013). Effects of peer coaching for the classroom management skills of teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(1), 43-59.
- Yee, L. W. (2016). Peer coaching for improvement of teaching and learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 6(1), 64-70.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bolhuis, S., & Bergen, T. C. M. (2007). Teacher learning through reciprocal peer coaching: an analysis of activity sequence. *Teaching and Teacher Education*, 24, 982-1002. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.003>

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazarlar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Çalışmanın etik kurul kararı Amasya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan E-30640013-108.01-144557 sayılı ve 28.08.2023 tarihli etik kurul onayı ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranları

Birinci yazarın (Selin AYYILDIZ) katkı oranı %60, ikinci yazarın (Safiye Çiğdem GÖREN GOAS OSES) katkı oranı %40'tır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makalede herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Ek A. Görüşme Soruları

1.Bölüm (Kişisel Bilgi Formu)

Katılımcı Kodu:

1.Göreve Başlama Tarihi:

2.Çalıştığınız Okul Kademesi (Okulöncesi/İlkokul/Ortaokul/Lise):
.....

3.Öğrenim Durumunuz (Lisans/Yüksek Lisans/Doktora):

4.Branşınız:

2. Bölüm (Görüşme Formu)

1) Akran koçluğu kavramını daha önce duydunuz mu?

2) Akran koçluğu size neleri çağırıştır?

3) Daha önce hiç akran koçluğu deneyiminiz oldu mu (Akran koçluğu yaptınız mı ya da size akran koçluğu yapıldı mı?)

4) Görevine yeni başlayan bir öğretmen olarak akran koçluğunun mesleki gelişiminize katkı sağladığını/sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Ek Soru 1: Akran koçluğu yapmanız meslek hayatınızı nasıl etkiliyor?

- a) tecrübe açısından
- b) eleştirilme açısından
- c) yansıtıcı düşünme açısından
- d) özgüven açısından
- e) meslektaş ilişkileri açısından

Ek Soru 2: Size akran koçluğu yapılması meslek hayatınızı nasıl etkiliyor?

- a) tecrübe açısından
- b) eleştirebilme açısından
- c) yansıtıcı düşünme açısından
- d) özgüven açısından
- e) meslektaş ilişkileri açısından

5) Akran koçluğu uygulaması sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (Size akran koçluğu yapılırken ya da siz akran koçluğu yaparken)

Ek Soru 3: Deneyimli öğretmenler göz önünde bulundurulduğunda, görevine yeni başlayan bir öğretmen olarak hangi alanlarda akran koçluğu sağlayabileceğinizi düşünürsünüz?

6) Akran koçluğu uygulaması sırasında yaşadığınız/yaşayacağınız zorluklara sunabileceğiniz çözüm yolları nelerdir? (Size akran koçluğu yapılırken, siz akran koçluğu yaparken).

7) Yukarıda belirttikleriniz dışında eklemek istediğiniz herhangi bir soru, görüş veya tavsiyeniz var mı?



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Doğa Durumu, Doğal Hak ve Güç: Thomas Hill Green'in Spinoza Eleştirisi¹

Tuba Çevik* 

Öz

19. yüzyıl İngiliz idealizmi, felsefi çalışmalar içerisinde nispeten ihmal edilen bir alan olarak kalmıştır. Ancak bu dönemi, İngiliz idealizminin önde gelen düşünürlerinden Thomas Hill Green (1836-1882) üzerinden okumak, yalnızca idealizm ile empirizm arasındaki felsefi gerilimlerin temel dinamiklerini değil, aynı zamanda liberalizm ve sosyalizm arasındaki ilişkilerin ve çatışmaların felsefi boyutlarını anlamak açısından da önemlidir. Green, doğa durumunu, devletin kuruluşuyla sona eren bir kavram olarak değil, devletin varlığı boyunca süregiden bir durum olarak değerlendirir ve doğal haklar ile doğal hukukun ahlaki temelleri üzerinde durur. Baruch Spinoza (1632-1677), bireyleri doğanın diğer unsurları gibi maddi ve nedensel bir çerçevede değerlendirir; bu bağlamda, bireylerin doğal haklarının yalnızca güçleriyle sınırlı olduğunu savunur. Green, bu yaklaşımı, doğal hak ve kavramını güçle özdeşleştiren ve ahlaki boyutları göz ardı eden bir anlayış olarak eleştirir. Bu makale, Green'in Spinoza eleştirisini ele alarak, doğal haklar ve devlet arasındaki ilişkileri felsefi bir bağlamda irdelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Thomas Hill Green, doğal haklar, Baruch Spinoza, doğa durumu, İngiliz idealizmi

¹Bu makale Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı alanında 28.11.2019 yılında kabul görmüş danışmanlığını Prof. Dr. Sedat Yazıcı'nın yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Felsefe Bölümü, Çankırı/Türkiye, E- posta: tubademir@karatekin.edu.tr

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi
Araştırma Makalesi	08.11.2024	05.01.2025
doi: 10.57115/karefad.1592517		
Atıf: Çevik, T. (2025). Doğa durumu, doğal hak ve güç: Thomas Hill Green'in Spinoza eleştirisi. <i>Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi</i> , 13(1), 53-67. https://doi.org/10.57115/karefad.1592517		

Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Yayımlanan makalenin telif hakkı CC BY-NC 4.0 lisansı altında yazarına aittir. Bu lisansın bir kopyasını görüntülemek için <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr> adresini ziyaret ediniz.



State of Nature, Natural Right and Power: Thomas Hill Green's Critique of Spinoza¹

Tuba Çevik* 

Abstract

Nineteenth-century British idealism has remained a relatively neglected field within philosophical studies. However, exploring this period through Thomas Hill Green (1836–1882), one of the foremost figures of British idealism, is essential not only for understanding the foundational dynamics of the idealism-empiricism debate but also for examining the philosophical dimensions of the relationship and tension between liberalism and socialism. Green views the state of nature not as a concept that ends with the establishment of the state but as a condition that persists throughout the existence of the state, emphasizing the moral foundations of natural rights and natural law. Baruch Spinoza (1632–1677), on the other hand, analyzes individuals as entities governed by material and causal frameworks, reducing their natural rights to mere expressions of power. Green critiques this perspective as an approach that equates natural rights solely with power, neglecting their moral dimensions. This article evaluates Green's critique of Spinoza, aiming to explore the philosophical relationship between natural rights and the state.

Keywords: Thomas Hill Green, natural rights, Baruch Spinoza, state of nature, British idealism

¹This article is derived from my master's thesis, which was accepted by Çankırı Karatekin University Institute of Social Sciences, Department of Philosophy on 28.11.2019 and supervised by Prof. Dr. Sedat Yazıcı.

*Corresponding Author: Research Assistant, Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Philosophy, Çankırı/Türkiye, E-mail: tubademir@karatekin.edu.tr

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	11.08.2024	01.05.2025

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY-NC 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en>

Giriş

Filozoflar siyasal toplumun temel parçalarıyla ilgili birçok farklı görüş ortaya koysalar da amacıyla ilgili görüşler ortaktır: “Bütünün iyiliği doğrultusunda özgürlüğü, barışı, düzeni, adaleti sağlamak ve böylece toplumun mutluluğuna katkıda bulunmak.” (Ağaoğuları, 2015, s. 537) Siyaset felsefesinin önemli kavramlarından olan doğal hak ve doğal hukuk kavramları, felsefe tarihinde önemli tartışmalara yol açmış ve özellikle 17. ve 18. yüzyıllarda büyük bir gelişim göstermiştir. Bu kavramlar genellikle bireylerin doğuştan sahip oldukları haklar ve toplum düzeni için geçerli olan evrensel ilkelerle ilgili olarak ele alınır. Ancak, her iki kavram arasındaki ilişki ve anlam farklılıkları, zaman içinde birçok felsefi düşünür tarafından sorgulanmış ve tartışılmıştır (Uslu, 2011, s. 39).

Green, siyaset ve ahlak felsefesi alanında önemli katkılarda bulunmuş bir filozoftur ve genellikle sosyal liberalizmin önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilir (Taşkın, 2017, s. 113). Green *Progolementa to Ethics* adlı eserinde idealist bir bakış açısıyla empirist metafizik ve epistemoloji anlayışlarını ele alarak Antikçağ ve modern etik anlayışlarının iyi yanlarını topladığı yeni bir etik anlayışı oluşturur (Brink, 2003, s. 4). Green’in etik ve doğa anlayışları birbiri ile ilişkilidir: Doğayı sadece madde ve hareket olarak, insanı da maddi bir doğa olarak değerlendirmez. Ona göre insan duygu, ahlak ve iyi kavramlarını taşıyandır (Chubb, 1888, s. 13).

Green’in siyasal yükümlülük kuramı, *Lectures on the Principles of Political Obligation and Other Writings* eserinde esasen ortak yarar bilincinin tanınması ve toplumsal sorumluluk anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Ortak iyi, Green’in felsefesinde öne çıkan temel kavramlardan biridir. Ortak iyi, insanların eylemlerini, özellikle de siyasi hareketleri, yönlendiren ve düzenleyen bir ahlaki ideal olup, bu ideal eylemler için bir gerekçe ve bireylere bu eylemleri değerlendirme ölçütü sağlar (Nicholson, 1985, s. 282).

Green, bireylerin siyasal yükümlülüklerinin temelinde, sadece kişisel çıkarlarını değil, aynı zamanda toplumun ortak iyiliğini de gözetmeleri gerektiğini savunur (Gregory, 2006, s. 199). Green doğa durumu öğretisini savunan filozofları eleştirirken, filozofların görüşlerini tam anlamıyla reddetmektense, onların düşüncelerindeki eksiklikleri tespit ederek bunları düzeltme veya geliştirme amacını taşır.” Bu uzun tartışmanın amacı insan ve doğa arasındaki ilişki konusunda bazı sonuçlara varmaktır ki bu, sözcüğün belirgin anlamında, herhangi bir etik kuramın boş bir uğraştan başka bir şey olmadığından emin olmak için ilk önce varmamız gereken bir sonuçtur.” (Green, 1906, s. 58) Green Spinoza incelemesini de bu doğrultuda yapar.

Spinoza'nın Doğa Durumu Öğretisi

Green doğa durumu öğretisini, doğa durumunu kabul eden filozofların görüşleri temelinde ele alır. Ona göre toplum ve devlet olmaksızın bireylerin birbirleri üzerinde güç kullanımının bir hak olarak görünmesi için ortak ilgi olarak kabul edilmesi gerekir. Bu görüşlerini temellendirmek üzere Spinoza'yı kendisine kılavuz olarak alır. Spinoza, siyaset kuramı açısından en önemli eserlerinden biri olan *Politik İnceleme (Tractatus Politicus)*'de “ister barbar ister uygar olsun insanların, her yerde adaletler oluşturduklarını, kendilerini sivilleştirdiklerini, kamusal güçlerin nedenlerini ve doğal temellerini aklın öğrettiklerinden değil de insanların ortak doğasından yani insani koşullardan olduğunu anlamak gerektiğini” (Spinoza, 2009, s. 14) söyler. Buna göre ortak bir hayat adaletin, sivil yaşamın, kamusalının ön koşuludur. Green'in eleştirisini anlayabilmek için öncelikle Spinoza'ya bakmakta fayda var. Spinoza, Tanrı kavramını felsefesinin odak noktası yapar ve özgürlük kavramını bu merkeze göre açıklar (Arıcan, 2015, s. 151). “Herhangi sonsuz ve ezeli bir özü ifade eden sonsuz sıfatlardan kurulmuş cevher ya da Tanrı zorunlu olarak vardır.” (Spinoza, 2014, s. 40) Spinoza için Tanrı doğal varlıkların, var olmasını ve eylemde bulunmasını sağlayan gücün kendisidir. Bu güç aynı zamanda Tanrı'nın varlıklar üzerinde hak sahibi olmasını da beraberinde getirir (Spinoza, 2009, s. 16). Doğal hak kavramının temelinde doğanın yasaları ve kuralları vardır. Doğal hakkın sınırlarını ise Spinoza şu şekilde ifade eder:

Sonuç olarak, tüm Doğanın ve dolayısıyla her bireyin doğal hakkı gücünün yettiği yere kadar uzanır ve o halde bir insan kendi doğasının yasalarına göre yaptığı her şeyi doğanın egemen hakkı uyarınca yapar ve doğa üzerinde gücü ölçüsünde hakkı vardır. (Spinoza, 2009, s. 16).

Spinoza'ya göre doğal hak; çatışma, kin, nefret ve iştah gibi insani duyguların tetiklediği her şeye izin verir. İnsanın da içinde yer aldığı doğanın düzeni sonsuz sayıda yasaya dayanır (Spinoza, 2009, s. 18-19). Doğada bazı şeyleri saçma, anlamsız veya kötü görmemizin nedeni doğaya ilişkin bilgimizin sınırlı olmasındandır. Başka bir deyişle doğayla ilgili her şeyi bilmemiz mümkün değildir. Akıl bize bir şeyleri kötü olarak tanımlasa da evrenin yasaları ve düzeni gereği kötü değildir. Spinoza'yı siyaset felsefesine göre değerlendirirken, Balanuye'nin de belirttiği üzere temel problem “kişilerin doğayı zorunlu bir şekilde yaşam alanı olarak tanıırken bir arada olma sorununu nasıl aşacaklarıdır.” (Balanuye, 2012, s. 261).

Spinoza için, medeni hukuk, bireylerin tutkularını tatmin etme, ‘varlıklarını koruma’ amacıyla gösterdikleri çabaların doğal güçleri ya da doğal hakları arasında meydana gelen çatışmaların bir sonucudur. İnsan doğanın bir parçası olup, hayvanlar arasında en kurnaz olanıdır. Başka canlılar ile kıyaslandığında daha güçlü, zekâlı ve kurnazdır. Bununla birlikte

insanlar, sinir, kıskançlık ya da hoşlanmamak gibi duygusal tutkularından dolayı acı çeker ve bu sebeple birbirlerine karşı düşmanlık beslerler. Spinoza'ya göre, insanların doğal haklara sahip olduklarından bahsedebilmek için, onların birlikte yaşayabileceği, geliştirebileceği ve dış saldırılara karşı savunma yapabilecek ortak irade yansıtan bir toprak gereklidir. Aksi takdirde doğal haktan bahsedilemez (Spinoza, 2009, s. 20-21). Bu noktada Spinoza'nın "doğal hak" kavramı devreye girer. İnsanlar, doğa durumunda birbirlerine zarar verme eğiliminde olabilirler çünkü her birey kendi varlığını korumak amacıyla hareket eder. Spinoza, toplumun düzeni ve barışı sağlamak için insanların rasyonel düşünmeye ve ortak bir irade etrafında birleşmeye ihtiyaç duyduklarını savunur. Bu birleşme, ancak toplumda doğal hakların ve bireysel çıkarların bir dengeye oturtulmasıyla mümkün olur. Ancak diğerlerine göre daha güçlü olan, ortak iradeye uyarak, kendisinden istenen her şeyi yapmak zorundadır ve ortak iradenin zorlama hakkı vardır. Başka bir deyişle Türk'ün ifadesiyle, "Spinoza, insan doğasına sabit bir öz atfetmek yerine, insanı siyasetin öznesi olarak düşünme eğilimindedir." (Türk, 2016, s. 45) denebilir. Spinoza, halkın gücüyle şekillenen toplu hakların genellikle kamusal güç olarak adlandırıldığını ifade etse de, egemenlik hakkı terimini kullanmayı tercih eder. Spinoza'ya göre, egemenlik hakkı, aynı düşünceyi takip eden halkın gücüyle belirlenen doğal haktan farklı değildir. Spinoza, egemen hak ile doğal hak arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklar:

Bunun anlamı, gövdesiyle ve ruhuyla tüm Devletin gücü ölçüsünde bir hakka sahip olduğudur; daha önce gördüğümüz üzere doğal haldeki bireyin gücü ölçüsünde bir hakkı olması gibi: O halde, her yurttaşın ya da uyruğun, Site güç bakımından ona ne kadar üstün gelirse o kadar hakkı vardır ve netice itibarıyla, her yurttaş ancak sitenin bir kararı uyarınca hak olarak isteyebileceği bir şeyi yapabilir ya da bir şeye sahip olabilir. (Spinoza, 2009, s. 26).

Spinoza, devletin kurallarının her bireye kendi doğasına uygun şekilde yaşama özgürlüğü sağlayamayacağını öne sürer. Bu nedenle, herkesin kendi yargıcı olarak tanımladığı doğal hakkın, sivil durumda zorunlu olarak ortadan kalktığını belirtir. Bununla birlikte, devletin kuralları dışında, doğal hakkın sivil durumda tamamen ortadan kalkmadığını ifade eder (Spinoza, 2009, s. 26). Spinoza, devletin gücünün ve dolayısıyla hakkının ne kadarına uzandığını ise üç maddede açıklar:

1. Dayanağı ve yöneticisi akıl olan Site en güçlü ve bağımsız olan devlettir. Devletin hakkı, aynı düşüncede birleşen halkın gücüyle tanımlanır. Eğer devlet, sadece aklın öğrettiği ve tüm insanlar için faydalı olan şeylere yönelmezse, ruhsal birlik sağlanamaz.

2. Uyruklar, sadece Site'den korktukları ya da sivil durumu sevdikleri ölçüde Site'ye bağlıdır denilemez. Sağduyudan yoksun olmayan ya da akıl sağlığı yerinde olan kimse, tehditler ve korkularla sahip olduğu değerlerden kolayca vazgeçip zarar verici bir duruma düşmez. Korku ve umutları olanlar yalnızca kendi haklarına bağlı değildir; bu kişiler, devletin zorla karşı koyma hakkına sahip olduğu düşmanlardır.
3. Genel bir hoşnutsuzluğa yol açacak bir önlemin alınması, devletin hakkı üzerinde güçlü bir etki yapar. İnsanlar, doğanın etkisiyle, ortak bir korku nedeniyle ya da maruz kaldıkları kötülüğün intikamını almak amacıyla devlet aleyhine birleşebilirler ve bu da devletin zayıflamasına yol açabilir.

Spinoza, egemenin yurttaşlar ve uyruklar üzerindeki hakkını inceledikten sonra, egemenin yabancılar üzerindeki hakkını da değerlendirir. Egemenin hakkı, doğal hakkın ta kendisi olduğundan, iki devlet arasındaki ilişki, iki insanın doğal durumdaki ilişkisine benzetilebilir. Ancak bir devlet, başka bir devletin müdahalesine karşı kendisini savunabilir ve güvenliğini koruyabilir.

O halde Site kendi güvenliğini gözetebildiği ve kendini baskılara karşı koruyabildiği ölçüde kendisinin efendisidir ve bir başka Sitenin gücünden korktuğu ya da bu başka Site tarafından istediği şeyleri yapmakta engellendiği ya da nihayet kendisini korumak ya da çoğalmak için bu başka siteye ihtiyacı olduğu ölçüde başkasına bağlıdır. (Spinoza, 2009, s. 30)

Spinoza'ya göre, iki devlet karşılıklı yardım aldığında daha fazla iktidara ve hakka sahip olurlar. Ancak, iki devlet doğal olarak birbirinin düşmanıdır, tıpkı insanların doğal halde birbirlerinin düşmanı olmaları gibi. Bu çerçevede, devletin dışında doğal hakkını koruyanlar, birbirinin düşmanı olarak kalırlar. Spinoza için, iki devlet karşılıklı yardım aldıklarında daha fazla iktidara ve hakka sahip olurlar. Bununla birlikte, iki devlet de doğal olarak birbirinin düşmanıdır, tıpkı insanlar gibi, çünkü insanlar doğal halde birbirlerinin düşmanıdır. Bu bağlamda, devletin dışında doğal hakkını koruyanlar da birbirlerinin düşmanı olarak yaşamaya devam ederler.

Green'in Spinoza'nın Öğretisine İtirazı

Green eleştirisinde önce Spinoza'nın doğa ve güç arasındaki ilişkisini inceleyerek başlar. Ona göre Spinoza, doğal adaletin sadece güç olduğunu kabul ederek doğal adaletin hukuk olduğunu reddetseydi, doğru bir yol izlerdi. Ancak Spinoza, doğal adaleti düzgün ve sürekli bir hukuk olarak düşünmektedir. Spinoza'ya göre, aklın ürettiği ya da akılla yönlendirilen hiçbir şey beşeri hukuk değildir ve bu, modern bir deyişle "varoluş mücadelesi" dışında ortaya çıkmaz. Spinoza, insan doğasının aklın buyruklarına göre düzenlendiği görüşüne karşıdır. Çünkü bu kabul edilirse, doğal hak yalnızca aklın gücüyle belirlenmiş olurdu. Spinoza'ya göre insan,

akıldan çok, kör arzuları tarafından yönlendirilir ve onun doğal gücü ya da doğal hakkı, akıl tarafından değil, eyleme geçmeye zorlayan ve kendini korumalarını sağlayan tüm arzularla tanımlanmalıdır. Spinoza, duyguların akıl üzerindeki üstünlüğünü ilk insanla örneklendirir. İlk insan da tutkulara tabi olmuştur, der. Ona göre, insan davranışlarını sergilerken ister aklına ister sadece duygularına rehberlik etsin, sonuçta ne yaparsa yapsın, doğanın yasalarına ve kurallarına göre hareket eder; yani, doğal hakka uygun olarak hareket eder. Green, Spinoza'nın sivil haldeki doğal hak anlayışını şu şekilde özetler: Spinoza'ya göre, sivil halde yurttaşların doğal hakkı bir açıdan ortadan kaybolur, ancak diğer açıdan kaybolmaz. Devletin bireysel üyesi, eylem için bir fikre sahip olmadığında ya da eylemi gerçekleştirecek güce sahip olmadığında, bu hakkı bir anlamda kaybolmuş olur. Bu güce ya da fikre sahip olmayan bir kişi, devletin bir üyesi olamaz ve devletin önlem alması gereken bir düşman olabilir. Öte yandan, sivil devlette de, tıpkı doğal devlette olduğu gibi, insan kendi doğasının kurallarına uygun olarak eylemde bulunur ve kendi avantajını korumaya çalışır (Green, 1986, s. 31). Green hakları devletin mi yoksa toplumun mu belirlediğini şu sözlerle ifade eder:

Devlet veya devletin karakteristik özelliği olarak egemen, hakları yaratmaz ama varolan hakların tam olarak gerçekliğini sağlar. Devlet, insanların birbirlerine karşı ortak yararı yönlendirebilecekleri ve zaten bu tanıma sonucunda birbirlerine bağlanmış belirli tedbirleri almış güçlerini kullanmalarını güvence altına alır ve genişletir. (Green, 1986, s. 132).

Green, Spinoza'nın devlet anlayışında yer alan; bir devletin herhangi bir üyesinin, devletin ona izin verdiği diğer üyelere karşı daha fazla hukuka ve güce sahip olacağı anlayışına değinir. Eğer bir kişi "kendisine ait başka bir hükme" karşı herhangi bir hukuk ya da güç uygulayabilirse, o kişi ancak belli bir noktaya kadar devletin bir üyesi sayılabilir ve devlet de ancak belli bir noktaya kadar tam anlamıyla işlevsel olur. Eğer bir kişi devletin kendisine karşı herhangi bir hukuk ya da güç uygulayabilirse, o zaman devletin varlığından söz edilemez veya başka bir deyişle, devlet özerk olmayabilir. Green, Spinoza'nın devlet doktrininin sonucunu, başlangıcıyla tutarlı bulmaz ve Spinoza'nın görüşlerini şu şekilde özetler ve eleştirir: Spinoza'nın devlet doktrini, doğal hakların ve devletin özerkliğinin nasıl bir arada var olabileceği konusunda belirsizlikler taşır. Spinoza, bireylerin doğal haklarını devlete devrettikleri, ancak yine de devletin bu hakları ihlal etmemesi gerektiği bir denge kurmaya çalışır. Ancak, Green'e göre, bu durum devlete çok fazla güç verirken, aynı zamanda devletin özerkliğini ve hukukun üstünlüğünü zayıflatır. Green'e göre devletin özerkliği, devletin içinde bulunan bireylerin haklarını tamamen ortadan kaldırmadan nasıl bir arada var olabileceği konusunda Spinoza'nın doktrininde çelişkili bir durum

söz konusudur. Bu nedenle Green, Spinoza'nın devlet doktrinini tutarsız bulur. Spinoza'nın düşüncesinde insanları doğal düşman olarak görmekten kaçınmak ve başka bir insandaki hiçbir dürtüyü bu şekilde tanımlamamak görüşü hâkimdir. Spinoza, bu dürtülerin harekete geçirilmesinin sonucunda devletin ortaya çıktığını öne sürer. Ona göre, her birey, yapılan tüm savaşların herkes için bir zayıflık olduğunu fark eder ve bu da "kendi varlığını korumak için" evrensel bir gayretin şekli olarak, her bir bireyin kendini güçlendirme arzusu ile birleşmeye neden olur. Spinoza'nın "insan için insandan başka hiçbir şey faydalı değildir" kuralı da burada devreye girer (Green, 1986, s. 34). Green'e göre, Spinoza bu arzuların doğal güç çatışmasının dışında veya düşmanlık dürtülerinin dışında nasıl doğabileceğini açıklamamaktadır. Spinoza, bu arzuların, insanların doğal düşmanlıklarını belirleyen dürtüler içinde her zaman mevcut olup olmadığını da net bir şekilde ortaya koymaz. Eğer bu dürtüler sivil devletin oluşumuna neden olan unsurlar içinde her zaman yer alıyorsa, o zaman insanın doğal düşmanlıkla tanımlanması gerektiği sonucu doğar. Bununla birlikte, bu durum hukukun başka bir yönünü nasıl elde edeceğimizi sorgulamaktadır. Başka bir ifadeyle, insanlar arasındaki bu doğal düşmanlık ve dürtüler, devletin temel yapısını şekillendirirken, nasıl bir hukuksal düzenin ve toplumsal yapının ortaya çıkacağı belirsizleşebilir.

Ortak bir iyiliğe ilgi duyma ve kavrayış gücü, Spinoza'ya göre, her bir insanın varlığını diğerlerinin varlığıyla ilişkilendirerek, koruma ve destekleme amacı güder. Green, eğer bu güçler bir devlette doğrudan sonuçlara yol açıyorsa ve Spinoza'nın tanımladığı gibi bir "sarsılmaz irade" ile sürdürülüyorsa, o zaman bu güçlerin, en ilkel sosyal düzenleri şekillendiren unsurlar olarak kabul edilmesi gerektiğini savunur. Bu, Spinoza'nın devletin doğası hakkında düşündüğü gibi, devletin temellerinin sadece bireysel arzular ve güç mücadeleleriyle şekillendiği bir düzeni işaret eder. Bu bağlamda, Spinoza'nın devlet teorisinin toplumsal düzenin ve hukuk sisteminin temellerini nasıl oluşturduğuna dair Green'in eleştirisi, bu doğal dürtülerin ve arzuların toplumsal yapıyı şekillendirmedeki rolünü sorgular.

Green'in bir diğer eleştirisi Spinoza'nın doğal hakkı *güç* kavramıyla sınırlandırmasına yöneliktir. Ona göre, eğer hukuka hizmet eden bu güç sadece güç olarak kavranmışsa, Spinoza'nın doğal hukuk konusunda konuşma yetkisini, kendisinin sahip olduğu medeni hukuk anlayışı üzerinden elde etmesi mümkün olmuştur. Green'e göre, Spinoza'nın doğrudan güç üzerine kurduğu bu yaklaşım, hukukun sadece güçle sınırlı bir şekilde anlaşılmasına yol açar. Bu durumda, hukukun aslında daha geniş bir anlamı olması gerektiği ve bunun doğal hukukla ilgili daha geniş ve kapsayıcı bir anlayışa yol açması gerektiği düşünülmelidir. Green, yetkilerin kabul edilmesi ve bunların kamu menfaati açısından uygulanması için gereken herhangi bir kurum ya da genel hukukun oluşturulması gibi düşüncelerin, Spinoza'nın

doğal hukuk anlayışının sınırlı bir çerçevede kalmasını ve bu tür geleneksel kabul ve uygulamalar ile güvence altına alınmasını örnek gösterir. Bu durumda, doğal hukuk teriminin kendisi, gerçekten anlamsız hale gelir çünkü doğal hukuk sadece güçle ve uygulamada kullanılan geleneksel mekanizmalarla sınırlıdır.

Green, bu durumu sorgularken şu soruyu sorar: “Eğer güçten daha fazlası gibi bir anlamı yoksa o zaman neden hukuk olarak anılsın ki?” Bu soru, Spinoza’nın doğal hak ve hukuk anlayışını eleştiren bir temel sorudur. Green’e göre, hukukun sadece güçle özdeşleştirilmesi, onun ahlaki ve toplumsal boyutlarının göz ardı edilmesine neden olur. Eğer hukukun tek anlamı güçse, o zaman neden hukukun kendisi olarak tanımlansın, çünkü bu durumda hukuk sadece güç ilişkilerinin bir yansıması haline gelir. Green, Spinoza’nın hukuk ve doğal hak kavramlarına yaklaşımını bu noktada dar bir çerçevede kalmış olarak değerlendirir. Green’e göre, hukuk, egemenliğin bir kişinin diğerine karşı uygulama yapmasına izin verdiği bir güç hissi olarak, güç teriminden anlamca ayrılır. Bu, Spinoza’nın medeni hukuk kavramından anladığı şeydir. Spinoza’nın yaklaşımında, hukuku medeni olarak nitelendirmeye gerek yoktur çünkü hukuk, başka niteliklere sahiptir ve özgün bir anlam taşır. Green’e göre, Spinoza’nın doğal hukuk ve medeni hukuk kavramlarını birbirine bağlarken, güç ve hukuk üzerine yaptığı açıklamalar daha açık bir şekilde yapılabilirdi. Eğer Spinoza, doğal hukuk ve medeni hukuk bağlamında doğrudan güç ve hukuk terimlerini kullanmış olsaydı, teorisi daha anlaşılır ve tutarlı bir şekilde ortaya konabilirdi. Green’in eleştirisine göre, burada bahsedilen güç, bir güçler birliği veya egemenliği sürdüren kişinin diğerine karşı uyguladığı güçtür. Bu, devletin egemenlik gücünün, bireyler arasında bir tür iktidar ilişkisi oluşturduğunu ve devletin bu güçle, hukuku da denetleyerek işlediğini ima eder. Spinoza’nın teorisinde güç, sadece bireylerin hakları ve özgürlükleriyle ilgili değil, aynı zamanda bu güçlerin nasıl organize olup, bir egemenlik yapısı içinde birbirine karşı işlediğiyle de ilgilidir. Green, Spinoza’nın burada hukuk ve gücü birbirinden ayrı düşünerek daha net bir şekilde ifade edebileceği bir teorik çerçeve sunduğunu vurgular.

Green, Spinoza’nın bir diğer hatasını, devletten daha ilkel olan topluluklar hakkında hiçbir bilgi vermemesi olarak belirtir. Green’e göre, Spinoza, *status naturalis* (doğal durum) ve *status civilis* (medeni durum) arasındaki bölünmeyi kapsamlı bir şekilde incelemek yerine, *status naturalis*’i daha dar bir çerçevede ele almış ve bu dönemi zamanın ötesinde bireylerin basitçe birbirinden ayrıştığı veya yalnızca anlaşmazlık yoluyla değişen bir ayrışmadaki saf bireycilik olarak değerlendirmiştir. Bu eleştiriye göre, Spinoza’nın doğal durum anlayışı, insanları sadece birbirlerinden bağımsız, yalnızca kendi çıkarlarını gözeten bireyler olarak tanımlamakla sınırlıdır. Spinoza’nın bu yaklaşımı, doğal durumun çok daha karmaşık ve toplumsal ilişkilerle şekillenen dinamiklerine dair daha derinlemesine bir

analizden yoksundur. Green, Spinoza'nın doğal durumu sadece bireysel çıkarların çatıştığı bir alan olarak görmesinin, toplulukların daha ilkel biçimlerinin nasıl evrildiği ve devlet öncesi toplumsal yapılar hakkında herhangi bir düşünceye yer vermemesi açısından eksik olduğunu savunur. Green, Spinoza'nın topluluklar ve bireyler arasındaki ilişkiyi daha geniş bir şekilde ele alması gerektiğini, özellikle devletten daha ilkel olan toplulukların varlığı ve bu toplulukların nasıl şekillendiği konusunda daha fazla açıklama yapması gerektiğini vurgular. Bu eksiklik, Spinoza'nın doğal durum ve medeni durum arasındaki geçişi ve toplumsal ilişkilerin gelişimini yeterince derinlemesine incelememesine yol açmıştır.

Green'e göre, *status naturalis*'in Spinoza tarafından yukarıdaki şekilde değerlendirilmesi, sosyal gelişimin hem yapısal hem de irksal ilkeleri açısından eksiktir. Bu eksiklik, Spinoza'nın doğal durumu sadece bireylerin birbirlerinden ayrıldığı ve çıkar çatışmalarının hâkim olduğu bir durum olarak ele almasının, toplumsal gelişim ve yapıların evrimini anlamada yetersiz kalmasına yol açar. Yapısal ilkeye örnek olarak, Spinoza'nın üzerinde durmadığı aile gibi temel toplumsal yapıların, insan ilişkilerinde ve toplumsal düzenin oluşmasında oynadığı rol verilebilir. Aile, bireylerin çıkarlardan önce birlikte yaşamaya başladıkları ve toplumsal ilişki biçimlerinin temellerinin atıldığı ilk sosyal birimdir. Green, aile içindeki çıkarlar ve ilişkilerin, *status naturalis*'in daha gelişmiş toplumsal biçimlere evrilmesinde belirleyici bir yapı taşı oluşturduğunu savunur. Bu yapısal ilke, bireylerin sadece kendi çıkarlarını gözetken yalnız varlıklar değil, toplumsal bağlar içinde yer alan varlıklar olduklarını anlamamıza yardımcı olur. İrksal ilke ise, bireylerin ve grupların çıkarlarının, yalnızca kendi varlıklarını değil, toplumsal varoluşlarını da şekillendirdiği bir anlayışa dayanır. Green'e göre, bu irksal ilke, insanları sadece biyolojik ya da kültürel bağlarla değil, daha geniş bir toplumsal bağlamda karşılıklı ilişkilere dayalı olarak görmeyi önerir. Yani, insanların sadece kendi çıkarlarını değil, diğerlerinin çıkarlarını da göz önünde bulundurarak daha kusursuz bir varoluş tasarımı yapma kapasitesine sahip olmaları gerekir. Green'in eleştirisi, Spinoza'nın *status naturalis*'i aşırı derecede bireysel ve çıkar temelli bir perspektiften incelemesinin, toplumsal yapılar ve ilişkiler açısından eksik bir anlayış sunduğunu gösterir. Yapısal ve irksal ilkelerin eksik olduğu bir *status naturalis* anlayışında, *status civilis*'e doğru bir ilerleme mümkün olmayacaktır. Yani, insanlar arasındaki ilk toplumsal bağlar, doğal durumda yeterince olgunlaşmamışsa, medeni durumun gelişebilmesi için gerekli toplumsal süreçler de işlemez. Bu nedenle, Spinoza'nın doğal durumu analiz ederken, toplumsal bağların nasıl şekillendiği ve bu bağların devlete doğru evrilmesi için nasıl bir temel oluşturduğuna dair daha kapsamlı bir bakış açısına ihtiyaç vardır.

Green'in Spinoza'ya bir diğer eleştirisi de, “vatandaş doğulmaz ancak olunur” (Spinoza, 2009, s. 38) görüşü üzerindendir. Green bunu kabul

ettiğimizde egemenliğin nasıl kurulacağını sorgular. Bireylerin medeni hale gelmesi için önce doğal durumdan medeni duruma geçiş yapmaları gerekir. Green'in eleştirisine göre, Spinoza bu geçiş sürecini tam anlamıyla kabul etmez. Spinoza'ya göre, *status naturalis*'ten *status civilis*'e geçiş için bir geçiş dönemi düşünülmemektedir. Spinoza, egemenlik kurma sürecinin doğrudan ve kesintisiz bir biçimde gerçekleşmesi gerektiğini savunur; yani, insanlar, doğal haklarını ve toplumsal ilişkilerini düzenlemek amacıyla egemen bir güce sahip medeni devlete geçiş yapmadan önce, bir geçiş dönemine girmeyi kabul etmez. Green, Spinoza'nın politikasındaki önemli hatayı, toplum içerisindeki hayattan ayrılan bireysel hakların ve bunlarla bağlantılı taleplerin, toplumun aynı çıkarlara sahip olan üyelerinin diğerlerine karşı olan görevlerini kabul etmekten farklı şekilde kabul edilmesinde bulur. Bu, Spinoza'nın bireysel haklar ve toplumsal sorumluluklar arasındaki ilişkiyi yeterince net bir şekilde tanımlamamasıyla ilgilidir. Green'e göre, Spinoza'nın, bireysel haklar ve toplumsal görevler arasındaki ayrımında bir eksiklik bulunmaktadır ve bu durum, Spinoza'nın politikasını toplumsal bağlamdan yoksun kılmaktadır. Green, bu hatanın, Spinoza'nın yaşadığı dönemin hatası olduğunu kabul etmekle birlikte, Spinoza'nın son nedenleri reddetmesiyle bu hatanın onaylandığını savunur. Yani Spinoza, toplumsal ilişkilerin ve toplumsal görevlerin bireysel haklardan ayrı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürerken, toplumsal bağlamda bireylerin sadece kendi çıkarlarını gözetmeleri gerektiğini kabul etmiştir. Bu, Spinoza'nın toplumun bir bütün olarak iyiliğini dikkate almadan, bireysel haklar üzerinde fazla durmasından kaynaklanmaktadır. Green, burada "hak" kavramına da özel bir vurgu yapar. Ona göre, "hak" terimi, doğru bir şekilde tanımlandığında, toplumun genel iyiliğine dayanan bir işlev yerine geçer. Hak kavramının doğru tanımlanması, birey kavramı üzerinden yapılmalıdır; yani, haklar sadece bireysel taleplerle ilgili değildir, aynı zamanda bu hakların, toplumun genel iyiliğine katkıda bulunan bir işlevi olmalıdır. Bu noktada, bireysel haklar, toplumun ortak iyisine hizmet etmeli ve toplumsal ilişkilerdeki sorumluluklarla uyum içinde olmalıdır. Green'in eleştirisi, Spinoza'nın bireysel haklarla toplumsal sorumlulukları ayrı birer kavram olarak ele almasının, toplumsal yapının ve bireylerin toplumsal sorumluluklarının göz ardı edilmesine yol açtığını ortaya koyar. Green, hakların yalnızca bireysel istek ve taleplerle sınırlı olmaması gerektiğini, aynı zamanda bu hakların toplumun iyiliğine nasıl hizmet edebileceğine dair bir bağlam içinde tanımlanması gerektiğini savunur. Bu bağlamda, Spinoza'nın toplumun genel iyiliği yerine bireysel çıkarları ve hakları ön plana çıkaran yaklaşımı, Green tarafından eleştirilir. Green hak kavramını şöyle tanımlar:

Hak, bireyin kendisi tarafından bir dereceye kadar serbest bir şekilde yerine getirilen bazı ölçülerdeki ideal bir atıftır ('ideal' hassas olarak doğrulanamama açısından herhangi bir algılanabilir unsura indirgenemez) – örn.

Netice bakımından tamamlanma ve bir ölçüye kadar bunu yerine getirebilme kendisinin ait olduğu toplum tarafından kabul edilebilmesi yoluyla sağlamlaştırılır. (Green, 1986, s. 36).

Green'e göre, hakkın esas niteliği, hassas etkiler yaratan bir güç olmamasına dayanır. Yani hak, duygusal ya da bireysel arzuları etkileyen bir güçten ziyade, daha rasyonel ve işlevsel bir temele dayanır. Haklar, hassas olmayan bir işlevle bağlantılı bir güç olmalıdır. Bu bağlamda, haklar yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda diğerlerinin de kabul ettiği bir işlevi yansıtır. Yani, haklar, bireylerin kendi çıkarlarını savunmaktan çok, toplumun ve diğer bireylerin çıkarlarını gözetten bir fonksiyon olarak anlaşılmalıdır. Green'in idealizmi, siyasette pratik ve uygulanabilir bir yere sahiptir çünkü o, teorik ve felsefi idealizmi toplumsal gerçeklik ve insan doğasıyla uyumlu bir şekilde birleştirmeye çalışmıştır (Chapman, 1965, s. 527). Green, Spinoza'nın bu noktada önemli bir hata yaptığını savunur: Spinoza, bireyleri toplum yaşantısıyla bağlantılı işlevleri bakımından olduğu gibi dikkate almamıştır. Spinoza, bireylerin sadece doğal hakları ve bireysel çıkarları üzerinden hareket ettikleri bir anlayışa dayanmıştır, ancak bu anlayışta toplumun ve sosyal bağların rolü ve işlevi yeterince vurgulanmamıştır. Spinoza'nın yaklaşımında, bireylerin toplumsal yaşamda oynadıkları roller ve bu rollerin toplumsal bağlamdaki işlevsel önemini dikkate almadığı görülür.

Green, Spinoza'nın felsefesindeki önemli bir sorunu, kişilerin ve toplumsal yapının doğadaki diğer şeyler gibi maddi ve verimli nedenlerle belirlendiğini kabul etmesinde bulur. Spinoza, her şeyi doğal yasalar çerçevesinde açıklamak istediği için, insanlar da dâhil olmak üzere tüm varlıkların doğal süreçler ve nedenlerle hareket ettiğini savunur. Bu görüş, insanların davranışlarını ve toplumdaki rollerini, tıpkı doğadaki diğer maddi varlıkların hareketlerini belirleyen doğal yasalar ve sebep-sonuç ilişkileri ile açıklar. Green'e göre, Spinoza'nın devletin rolünü ve bireyin devletle olan ilişkisini açıklarken kullandığı dil, temelde güç ve doğal kuvvet kavramlarına dayanır. Green, bu görüşün, bireyi ve devletin ilişkisinin sadece doğal kuvvetlerin bir aracı olarak ele alındığını ve bu bağlamda devletin, aslında güç (yani doğal kuvvet) aracılığıyla bireylerin doğal haklarını sınırlandırıp düzenlediğini savunur.

Değerlendirme ve Sonuç

Sonuç olarak Green, Spinoza'nın görüşlerini belirli bir son ya da nihai neden etrafında şekillendirildiğini kabul eder, ancak bu sonun açıkça tanımlanmamış olmasından ve toplumla birey arasındaki ilişkilerin yalnızca güç ilişkileri üzerinden açıklanmasından dolayı onun toplumsal etik ve bireysel haklar açısından daha derin bir analiz yapmaktan kaçındığını öne sürer. Spinoza, insan faaliyetlerinin belirli bir son doğrultusunda

düzenlendiğini kabul etse de, bu sonun toplumsal yaşamda somut olarak olumlu bir durum yaratmadığını, sadece doğal yasaların bir sonucu olarak görüldüğünü belirtir. Ayrıca Green, Spinoza'nın son kavramını ele alırken önemli bir eleştiride bulunur. Spinoza, son kavramını içindeki daha karışık türleri reddederek, bu kavramı sadece felsefi "Tanrı aşkı" veya istisnai vatandaş aklı gibi soyut kavramlarla ilişkilendirmiştir. Bu durum, Green'e göre, Spinoza'nın hata yapmasına yol açar çünkü bu tür soyut anlayışlar, insanların gerçek hayatlarındaki hak ve sorumluluklarına dair daha karmaşık bir anlayışı dışarıda bırakır. Green'in eleştirisine göre, Spinoza, bireylerin hak olarak kullanma talepleri ve bunlara yönlendiren yetkilerin bir sonunun olduğunu bilmeden, sadece doğal nedene dayanarak bir yönelim geliştirmeye çalışmıştır. Green toplum sözleşmecisi ve doğal hak savunucusu bir düşünürdür. Buna rağmen hakları doğa durumu üzerinden temellendirmeye gitmez. Spinoza doğa durumunu geçici bir durum olarak kabul eder. Spinoza için doğal hakla karşı karşıya gelmeden toplum oluşturma tek yolu insanların sahip oldukları güçlerin tamamını topluma bırakmasıdır (Akkurt & Sakin Hanoğlu, 2024, s. 116). Green'e göre doğa durumu gelip geçici bir evre değil, her zaman devam eden bir süreçtir. Ona göre şekillenen toplum ve bunun sonucu ortaya çıkan pozitif haklar doğal haklara müdahale etmezler. Doğal hak toplumdan bağımsız değildir.

Kaynakça

- Ağaoğulları, M. A. (2015). *Sokrates'ten jakobenlere batı'da siyasal düşünceler*. İletişim Yayınları.
- Akkurt, M. & Sakin- Hanoğlu, D. (Ed.). (2024). *Adalet kuramları*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Arıcan, M. K. (2015). *Spinoza felsefesi üzerine yazılar*. Divan Kitap Yayınları.
- Balanuye, Ç. (2012). *Spinoza: Bir hakikat ifadesi*. Say Yayınları.
- Brink, D. O. (2003). *Perfectionism and the common good: Themes in the philosophy of T. H. Green*, Clarendon Press.
- Chapman, A. R. (1965). Thomas Hill Green (1836-1882). *Cambridge University Press for the University of Notre Damedulac on be half of Review of Politics*, 27(4), 516-531.
- Chubb, P. (1888). The significance of Thomas Hill Green's philosophical and religious teaching. *The Journal of Speculative Philosophy Press*, 22(1/2), 1-21.
- Green, T. H. (1986). *Lectures on the principles of political obligation and other writings*. Cambridge University Press.
- Gregory, L. (2006, Nisan). Ronald Dworkin, T.H. Green, and the communal theory of political obligation. *Florida State University Department of Philosophy*, 32(2), 191-212.
- Nicholson, P. P. (1985). T. H. Green and state action: Liquor legislation. *Imprint Academic Ltd.*, 6(3), 517-550.
- Green, T. H. (1906). *Prolegomena to ethics*. Clarendon Press.
- Spinoza, B. (2009). *Politik inceleme*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Spinoza, B. (2014). *Etika*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Taşkın, Y. (Ed.). (2017). *Siyaset: Kavramlar, kuramlar, süreçler*. İletişim Yayınları.
- Türk, H. B. (2016). Spinoza'nın tractatus politicus'unda zorunluluk ve insan doğası tartışmasının siyasal anlamı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 6(2), 42-55.
- Uslu, C. (2011). *Doğal hukuk ve doğal haklar: İnsan haklarının felsefi temelleri*. Liberte Yayınları.

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Bu çalışma için etik kurul iznine gerek yoktur. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.

Yazarların Katkı Oranları

Makale tek yazarlıdır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada çıkar çatışmasına neden olabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Finansman

Bu makale ile ilgili herhangi bir finansal destek alınmamıştır.



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

**ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ**

KAREFAD



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

**ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ****KAREFAD****Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı****Serdar Altuntaş*** **Öz**

Basit bir cümlede sadece asıl fiille yani tek bir yüklemle birden fazla hareketi ifade etmek mümkün değildir. Fiilimsi ekleri, bir cümlede asıl fiilin yanı sıra birden fazla hareketi bildirebilmek için başvuru alan biçim birimleridir. Yan cümle oluşturma işlevleri dolayısıyla yoğun bir kullanıma sahiptirler. Her fiilimsi türünün ve her fiilimsi ekinin görevi, işlevi ve verimliliği farklıdır. Eklerin görevleri ve özellikleri ile aynı işlevde olan eklerin verimlilikleri, eklerin işlevliklerini etkilemektedir. Bir fiilimsi ekinin aynı kategoride bulunduğu diğer eklerden öne çıkabilmesi, hareketi aktif bir şekilde bildirebilme ve bunu yaparken diğer isim çekim eklerini alabilme işlevine bağlıdır. Bu durum da eklerin kullanım sıklığına yansımaktadır. Makalede Türkiye Türkçesindeki fiilimsi eklerinin kullanım sıklıkları incelenmiştir. Genelden özele metoduyla ilk başlıkta fiilimsi eklerinin yazı dilindeki genel kullanım sıklıkları verilmiştir. Ardından fiilimsi eklerinin edebî dildeki ve gazete dilindeki kullanım sıklıkları, iki farklı başlık altında gösterilmiştir. Fiilimsi eklerinin kullanım sıklıklarının edebî dil ile gazete dilinde farklı oldukları gözlemlenmiştir. Hem köşe yazısı hem de öykü taramalarından elde edilen verilere göre yazı dilinde en sık kullanılan fiilimsi eklerinin sırasıyla “-mA, -DXK, -An, -Xp, -mAk” ekleri olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi çalışmanın sonunda ayrı bir başlık altında yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Edebî dil, fiilimsi ekleri, gazete dili, kullanım sıklığı, Türkiye Türkçesi

*Sorumlu Yazar: Doktorant, Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayseri/Türkiye, E-posta: sdraltntas@gmail.com

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

12.02.2025

Kabul Tarihi

21.03.2025

doi: 10.57115/karefad.1638233

Atıf: Altuntaş, S. (2025). Fiilimsi eklerinin kullanım sıklığı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 69-97. <https://doi.org/10.57115/karefad.1638233>

Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Yayımlanan makalenin telif hakkı CC BY-NC 4.0 lisansı altında yazarına aittir. Bu lisansın bir kopyasını görüntülemek için <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr> adresini ziyaret ediniz.



Frequency of Use of Gerundial Suffixes

Serdar Altuntaş* 

Abstract

In a simple sentence, it is not possible to express more than one action with only one predicate. Gerundial affixes are morphological units used to express more than one movement in a sentence. They are used extensively because they form subordinate clauses. Each type of gerundial and each gerundial suffix has a different function, functionality and efficiency. The tasks, properties and efficiency of the affixes affect their usefulness. The ability of a gerundial suffix to stand out from other suffixes in the same category depends on its ability to actively report movement and to take other noun inflectional suffixes. This is reflected in the frequency of use of affixes. In this article, the frequency of use of gerundial affixes in Turkey Turkish is analyzed. With the method from general to specific, the general usage frequencies of gerundial suffixes in written language are given in the first title. Then, the frequency of use of gerundial suffixes in literary language and newspaper language are shown under two different headings. It has been observed that the frequency of use of gerundial suffixes is different in literary and newspaper language. According to the data obtained from both column and story scans, it was determined that the most frequently used gerundial suffixes in the written language were “-mA, -DXK, -An, -Xp, -mAk” respectively. The evaluation of the findings obtained is made under a separate heading at the end of the study.

Keywords: Literary language, gerundial suffixes, newspaper language, frequency of use, Turkish

*Corresponding Author: PhD. Candidate, Erciyes University, Faculty of Letters, Department of Turkish Language and Literature, Kayseri/Türkiye, E-mail: srdaraltntas@gmail.com

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	02.12.2025	03.21.2025

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY-NC 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en>

Giriş

Fiilimsi ekleri, fiil kök ve gövdelerine gelip hem fiil hem de isim işleyişinde olan birer fiil ismidirler. Bu yönleriyle isim çekim eklerini alabilirler ve Yılmaz'ın (2009) “Yan tümcenin zorunlu koşulu, bünyesinde şekil bilimi açısından bitimli kelime şeklinin, söz dizimi bakımından yüklem bulunmasıdır.” (s. 38) ifadesiyle vurguladığı üzere bir asıl fiil gibi çeşitli öğelerce belirtilebilirler. Dolayısıyla doğrudan veya isim çekim eklerini alarak asıl fiile bağlanmaya ve kelime grubu kurmaya elverişlidirler. “Fiilimsinin hareketi detaylı ifade etmedeki (cümleyi/ögeyi uzatmadaki) en aktif kullanımı, sözcük türlerince nitelenmesi/asıl fiil gibi öge alması yani fiilimsi grubu hâlini almasıdır.” (Altuntaş, 2022, s. 365). Fiilimsi grubu oluşturmanın yanı sıra genitif, iyelik ve hâl ekleriyle birlikte kelime gruplarının içinde de yer alabilirler. Sıralanan bu biçimsel özellikler, fiilimsileri işlek kılar ve anlatılmak istenen bir veya birden çok ifadenin tek ögede/cümlede verilmesini sağlar. Yani anlamın akıcılığını bozmadan uzun cümle kurdurabilirler.

Fiilimsi ekleri “isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil” olmak üzere üç türe ayrılırlar. Temelde fiilin isim, sıfat ve zarf hâlini verirler. İsim-fiil ekleri, hareketi ve hareketin ismini bildirirler. Sıfat-fiil ekleri, zaman ifadesi taşıyarak öznenin yaptığı hareketi nitelerler. Ergin (2019), sıfat-fiil eklerinin “asıl isimlerden farkı nesneyi hareketine göre adlandırması, onu asıl varlığı ile şu veya bu kalıcı vasfı ile değil, hareketi ile ifade etmesi” olduğunu belirtir (s. 333). İsim-fiil ve sıfat-fiil eklerini tek başlık (“isim-fiil” başlığı) altında toplayan Eraslan (1980), “nesne karşılamak” ve “hareket karşılamak” olmak üzere iki temel işlevlerinin olduğunu vurgular (s. 132-137). Zarf-fiil ekleri, hareketin gerçekleşme sebebini, şeklini, tarzını bildirirler ve yüklemle birliktelik kurarak zaman ifadesi taşırlar.

Türkiye Türkçesinin gramer kitaplarında fiilimsi eklerinin verildiği bölümlerde eklerin kullanım sıklığıyla ilgili gözlem ve tahminlere yer verilmiştir. Örneğin Ergin (2019), “-An” sıfat-fiil eki ve “-Xp” zarf-fiil eki için “eskiden beri en geniş ölçüde kullanılan”, “-ArAk” zarf-fiil eki için “bugün en geniş ölçüde kullanılan”, “-mXş” sıfat-fiil eki için “bu ek de çok kullanılan bir partisip ekidir.”, “-(X)r” sıfat-fiil eki için “bu ekler çok fazla kullanılmaz.” (s. 335-336) gibi bilgiler vermiştir. Özkan vd. (2020) söz dizimi çalışmalarında isim-fiil ekleri hakkında bilgi verirken “Daha çok -mAk ekli isim-fiiller kullanılır.” (s. 95) iddiasında bulunmuşlardır. Bayraktar, “-A” zarf-fiil eki için “sıklıkla kullanılmaktadır.” (Bayraktar, 2018, s. 139), “-Xp” zarf-fiil eki için “sıkça kullanılan zarf-fiil eklerinden biridir.” (s. 162) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Belli bir veriye dayanmayıp gözlemden oluşan bu açıklamaların dışında Johanson (1972) gazete dilini inceleyip şu bilgiyi vermiştir: “Yaptığım bir incelememden -ip ulacının bugünkü gazete dilinde çok seyrek olduğu ve -kullanılırsa- hemen yalnız sınırlayıcı olarak

yani bir fiilin veya fiil grubunun anlamını etkileyen bir görev görerek kullanıldığı anlaşılmaktadır.” (s. 528)¹

Bu makaleyle fiilimsi eklerinin kullanım sıklığının yakın bir saptamasını yapmak ve fiilimsilerle ilgili yapılan çalışmalarda eklerin kullanım sıklığına yer verilirken başvurulabilecek bir veri kaynağı oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca gazete dilinin edebî dilden farklı bir yapıda bulunması dolayısıyla çalışmada fiilimsi eklerinin edebî dildeki ve gazete dilindeki kullanım sıklıklarının birbiriyle örtüşmediği izah edilmek istenmiştir.

Araştırma Yöntemi, Malzemenin Niteliği ve Açıklamalar

Çalışmada veri toplama tekniklerinden belgesel kaynak tarama yöntemine, veri analiz tekniklerinden betimsel istatistiğe başvurulmuştur. Nicel araştırma temelli tekil bir tarama yapılmıştır.²

Son on iki yılda yayımlanmış on beş öykü kitabından ve *Türk Dili* (TDK yayını), *Dil ve Edebiyat* (Türkiye Dil ve Edebiyat Derneği yayını) ile *Olağan Hikâye* (Türkiye Dil ve Edebiyat Derneği yayını) adlı üç farklı dergiden seksen öykü; on farklı gazeteden yazarları farklı seksen köşe yazısı olmak üzere toplamda yüz altmış metin taranmıştır.³ Elde edilen malzeme ve düzensiz veri yığını, sınıflandırmalar sonucu “işlenmiş veriye” dönüştürülmüştür. Sayısal analiz yapıldıktan sonra ulaşılan bulgular, tablolar hâlinde verilmiş ve çalışmanın sonunda genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Türkçenin tarihî dönemlerinde bir sıfat-fiil eki iken daha sonraları zaman çekiminde kullanılan ekler bulunmaktadır. “-AsI” ve “-AcAK” ekleri buna örnektir. Söz konusu değişmelerin yanı sıra Eski Anadolu Türkçesinde ortaya çıkan “-AsI” sıfat-fiil eki, yaygın bir kullanıma sahiptir. Eski Anadolu Türkçesinin sonuna doğru “-AsI” sıfat-fiil/fiil çekim eki, yerini “-AcAK” ekine bırakmıştır (Eraslan, 1980, s. 26). Günümüzde ise kullanımdan tamamen düşmek üzeredir. Söz konusu durumda olduğu gibi eklerin kullanımları ve kullanım sıklıkları içinde bulundukları zamana göre değişkenlik göstermiştir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak dil, hızlı bir değişim içindedir. Bu çalışmada dildeki değişim hızı göz önünde bulundurulmuş ve gerçeğe en yakın sonuca ulaşabilmek için köşe yazıları ile dergilerden taranan öyküler, 2024 yılı içerisinde yayımlanmış sayılardan seçilmiştir.

¹ Johanson, bu bilgilendirmenin dipnotunda şu açıklamaya yer vermiştir: “Henüz yayımlanmamış olan ‘Sentence Complexity in Newspaper Turkish’ adlı bir yazı.” Yapılan araştırmalar sonucu söz konusu çalışmaya ulaşamamış ve Johanson’la kurulan irtibatla çalışmanın yayımlanmadığı bilgisi edinilmiştir.

²Araştırma yönteminde Seyidoğlu’nun çalışması (Seyidoğlu, 2000) dikkate alınmıştır.

³Malzemenin tarandığı metinlerin listesi çalışmanın sonunda “Ek” olarak verilmiştir.

Yazarların çoklukla farklı olmasının nedeni, dil kullanım alışkanlığıdır. Yazarlar, ortaya koydukları eserlerde edebî dil sınırının dışına çıkmama gayretindeyken ister istemez konuşma dilinde sık sık kullandıkları ekleri, ifadeleri normalleşmiş bir biçimde yazılarına da yansıtmışlardır. Bahsi geçen durum dolayısıyla kısa bir metinde yer alan bir ekin kullanım sıklığı, uzun bir metne göre daha fazla olabilmektedir. Örneğin üç sayfalık bir öykü olan *Riga Cetveli*'nde (Ünüvar, 2024, s. 102-104) kırk iki tane “-mAk” isim-fiil eki varken otuz beş sayfalık *Fotoğrafçı Sarhoş Mustafa*’da (Kutlu, 2023) yirmi beş tane “-mAk” isim-fiil eki vardır. Beş sayfalık *Mağara*’da (Arslan, 2024, s. 67-71) altmış dört tane “-DXK” sıfat-fiil eki varken üç sayfalık *Aldanmak*’ta (Orman, 2024, s. 122-124) dört tane “-DXK” sıfat-fiil eki vardır. Dört sayfalık *Benekli*’de (Kılınç, 2024, s. 64-67) on iki tane “-ArAk” zarf-fiil eki varken beş sayfalık *Hesna’nın Günahı*’nda (Uçar, 2024, s. 90-94) bu eke rastlanmamıştır. Bu durumun çalışmadaki verilerin genel geçerliliğini gerçeklikten uzaklaştırmaması için yüz altmış metin, çoklukla farklı yazarlardan seçilmiştir. Tür seçiminde de aynı hassasiyet gösterilmiştir. Roman türünün uzunluğu nedeniyle yazarların dil kullanım alışkanlığının, analiz sonucunu gerçekten uzaklaştırma riski bulunmaktadır. Fiilimsi ekleri uzun anlatımı sağlayan biçim birimleri oldukları için genellikle kısa diyalog temelli olan piyeslerde ve şiirlerde yaygın bir şekilde kullanılmamaktadır. Romanların aksine kısa olmaları ve edebî dilin bütün özelliklerini yansıtmaları nedeniyle edebî dili temsilen öykü merkezli bir derleme yapılmıştır.

“-AcAğI esnada / gibi / için / sırada / yerde / zaman”, “-AcAğInA göre”, “-AcAğINdAn dolayı / ötürü”, “-AcAK gibi / kadar”, “-AlI beri”, “-AlIdAn beri / bu yana”, “-DX... -mX”, “-DXğX esnada / gibi / hâlde / kadar / kadarıyla / müddetçe / sırada / zaman”, “-DXğXNdAn beri / dolayı”, “-DXKtAn önce / sonra”, “-mAdAn önce / sonra”, “-mAsI dolayısıyla / için / sebebiyle / üzerine”, “-mAsInA rağmen”, “-mAsIndAn dolayı / ötürü”, “-mAk için / üzere / yerine”, “-mAzdAn önce / sonra”, “-mXş gibi / kadar”, “-XncAyA dek / kadar”, “-(X)r gibi” (Argunşah, 2011; Gülsevin, 2000) gibi zarf yapısını temsil eden ve cümlede zarf tümlecini oluşturan kalıp ifadeler, birer ek olmadıkları için zarf-fiil eklerinin kullanım sıklıklarında incelenmemiş ve çalışmaya alınmamıştır.

1. Yazı Dilinde Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan köşe yazılarındaki ve öykülerdeki malzemenin veri toplamı ile fiilimsi eklerinin yazı dilindeki kullanım sıklıkları, beş başlık altında sınıflandırılmış ve her başlık altında kullanım sıklığıyla beraber sıralamayı içeren tablolar verilmiştir.

1.1. Üç Fiilimsi Türünün Kullanım Sıklığı

Taranan metinlerdeki malzemenin verilerine göre üç fiilimsi türünün (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) genel kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Üç Fiilimsi Türünün Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayı	Oranı
Sıfat-Fiil	6680	%45,430
İsim-Fiil	4250	%28,904
Zarf-Fiil	3774	%25,666

1.2. İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan metinlerdeki malzemenin verilerine göre isim-fiil eklerinin kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 2

İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayı	Oranı
-mA	2719	%63,976
-mAk	1118	%26,306
-Xş	413	%9,718

1.3. Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan metinlerdeki malzemenin verilerine göre sıfat-fiil eklerinin kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayı	Oranı
-DXK	2708	%40,539
-An	2683	%40,165
-AcAK	732	%10,958
-mXş	388	%5,808
-mAz	87	%1,302
-(X)r	71	%1,063
-AsI	11	%0,165

1.4. Zarf-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan metinlerdeki malzemenin verilerine göre zarf-fiil eklerinin kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Zarf-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-Xp	1158	%30,684
-ArAk	702	%18,601
-ken	487	%12,904
-A	456	%12,083
-mAdAn	250	%6,624
-XncA	229	%6,068
-DXğXNdA	218	%5,776
-DXKÇA	146	%3,869
-DXğXNdAn	38	%1,007
-(X)r... -mAz	34	%0,901
-All	19	%0,503
-cAsInA	16	%0,424
-DXğXncA	10	%0,265
-mAksIzIn	6	%0,159
-mAktAnsA	4	%0,106
-AsIyA	1	%0,026

1.5. Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan metinlerdeki malzemenin verilerine göre fiilimsi eklerinin genel kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 5*Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-mA	2719	%18,492
-DXK	2708	%18,417
-An	2683	%18,247
-Xp	1158	%7,875
-mAk	1118	%7,603
-AcAK	732	%4,978
-ArAk	702	%4,774
-ken	487	%3,312
-A	456	%3,101
-Xş	413	%2,809
-mXş	388	%2,639
-mAdAn	250	%1,700
-XncA	229	%1,557
-DXğXNdA	218	%1,483
-DXKçA	146	%0,993
-mAz	87	%0,592
-(X)r	71	%0,483
-DXğXNdAn	38	%0,258
-(X)r... -mAz	34	%0,231
-AlI	19	%0,129
-cAsInA	16	%0,109
-AsI	11	%0,075
-DXğXncA	10	%0,068
-mAksIzIn	6	%0,041
-mAktAnsA	4	%0,027
-AsIyA	1	%0,007

2. Edebî Dilde Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi eklerinin edebî dilde kullanım sıklıkları beş başlık altında sınıflandırılmış ve her başlık altında kullanım sıklığıyla beraber sıralamayı içeren tablolar verilmiştir.

2.1. Üç Fiilimsi Türünün Kullanım Sıklığı

Taranan öykülerdeki malzemenin verilerine göre üç fiilimsi türünün (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) edebî dilde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 6*Edebî Dilde Üç Fiilimsi Türünün Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
Sıfat-Fiil	4313	%44,191
Zarf-Fiil	3029	%31,035
İsim-Fiil	2418	%24,775

2.2. İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan öykülerdeki malzemenin verilerine göre isim-fiil eklerinin edebî dilde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 7*Edebî Dilde İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-mA	1403	%58,023
-mAk	753	%31,141
-Xş	262	%10,835

2.3. Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan öykülerdeki malzemenin verilerine göre sıfat-fiil eklerinin edebî dilde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 8*Edebî Dilde Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-DXK	1928	%44,702
-An	1601	%37,120
-AcAK	380	%8,811
-mXş	301	%6,979
-mAz	66	%1,530
-(X)r	29	%0,672
-AsI	8	%0,185

2.4. Zarf-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan öykülerdeki malzemenin verilerine göre zarf-fiil eklerinin edebî dilde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 9*Edebî Dilde Zarf-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-Xp	1020	%33,674
-A	425	%14,031
-ken	396	%13,074
-ArAk	380	%12,545
-mAdAn	221	%7,296
-XncA	203	%6,702
-DXğXNdA	157	%5,183
-DXKÇA	118	%3,896
-DXğXNdAn	30	%0,990
-(X)r... -mAz	30	%0,990
-All	18	%0,594
-cAsInA	14	%0,462
-DXğXncA	8	%0,264
-mAksIzIn	4	%0,132
-mAktAnsA	4	%0,132
-AsIyA	1	%0,033

2.5. Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan öykülerdeki malzemenin verilerine göre fiilimsi eklerinin edebî dilde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 10*Edebî Dilde Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-DXK	1928	%19,754
-An	1601	%16,404
-mA	1403	%14,375
-Xp	1020	%10,451
-mAk	753	%7,715
-A	425	%4,355
-ken	396	%4,057
-AcAK	380	%3,893
-ArAk	380	%3,893
-mXş	301	%3,084
-Xş	262	%2,684
-mAdAn	221	%2,264
-XncA	203	%2,080
-DXğXNdA	157	%1,609
-DXKçA	118	%1,209
-mAz	66	%0,676
-DXğXNdAn	30	%0,307
-(X)r... -mAz	30	%0,307
-(X)r	29	%0,297
-AlI	18	%0,184
-cAsInA	14	%0,143
-AsI	8	%0,082
-DXğXncA	8	%0,082
-mAksIzIn	4	%0,041
-mAktAnsA	4	%0,041
-AsIyA	1	%0,010

3. Gazete Dilinde Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi eklerinin gazete dilinde kullanım sıklıkları beş başlık altında sınıflandırılmış ve her başlık altında kullanım sıklığıyla beraber sıralamayı içeren tablolar verilmiştir.

3.1. Üç Fiilimsi Türünün Kullanım Sıklığı

Taranan köşe yazılarındaki malzemenin verilerine göre üç fiilimsi türünün (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) gazete dilinde sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 11*Gazete Dilinde Üç Fiilimsi Türünün Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
Sıfat-Fiil	2367	%47,876
İsim-Fiil	1832	%37,055
Zarf-Fiil	745	%15,069

3.2. İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan köşe yazılarındaki malzemenin verilerine göre isim-fiil eklerinin gazete dilinde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 12*Gazete Dilinde İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-mA	1316	%71,834
-mAk	365	%19,924
-Xş	151	%8,242

3.3. Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan köşe yazılarındaki malzemenin verilerine göre sıfat-fiil eklerinin gazete dilinde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 13*Gazete Dilinde Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-An	1082	%45,71
-DXK	780	%32,95
-AcAK	352	%14,87
-mXş	87	%3,68
-(X)r	42	%1,77
-mAz	21	%0,89
-AsI	3	%0,13

3.4. Zarf-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan köşe yazılarındaki malzemenin verilerine göre zarf-fiil eklerinin gazete dilinde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 14
Gazete Dilinde Zarf-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-ArAk	322	%43,221
-Xp	138	%18,523
-ken	91	%12,215
-DXğXNdA	61	%8,188
-A	31	%4,161
-mAdAn	29	%3,893
-DXXKçA	28	%3,758
-XncA	26	%3,490
-DXğXNdAn	8	%1,074
-(X)r... -mAz	4	%0,537
-cAsInA	2	%0,268
-DXğXncA	2	%0,268
-mAksIzIn	2	%0,268
-AlI	1	%0,134

3.5. Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı

Taranan köşe yazılarındaki malzemenin verilerine göre fiilimsi eklerinin gazete dilinde kullanım sıklıkları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sıralamaları tabloda verilmiştir

Tablo 15*Fiilimsi Eklerinin Kullanım Sıklığı*

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-mA	1316	%26,618
-An	1082	%21,885
-DXK	780	%15,777
-mAk	745	%7,383
-AcAK	365	%7,120
-ArAk	322	%6,513
-Xş	151	%3,054
-Xp	138	%2,791
-ken	91	%1,841
-mXş	87	%1,760
-DXğXNdA	61	%1,234
-(X)r	42	%0,850
-A	31	%0,627
-mAdAn	29	%0,587
-DXKçA	28	%0,566
-XncA	26	%0,526
-mAz	21	%0,425
-DXğXNdAn	8	%0,162
-(X)r... -mAz	4	%0,081
-AsI	3	%0,061
-cAsInA	2	%0,040
-DXğXncA	2	%0,040
-mAksIzIn	2	%0,040
-AlI	1	%0,020

Değerlendirme ve Sonuç

Taranan metinlerden elde edilen verilerin sonucuna göre Türkiye Türkçesinde en sık kullanılan fiilimsi türü, %45,43 oranla sıfat-fiildir. Sıfat-fiil ekleri (“-DXK” eki hariç) hareket ve zamanı yapıyla (öznesiyle) birlikte bildirirler. Özneyi niteleme özellikleri dolayısıyla özne hakkında uzun bilgi kodlarını taşıma işlevindedirler. Örneğin “*Caddenin karşı yanındaki perdecide çalışan bir kız*” (Kutlu, 2023, s. 91) sıfat tamlamasında özne “bir kız”dır. “Caddenin karşı yanındaki perdecide çalışan” kısmı, özne hakkında bilgi veren bir nitelemedir. Bu nitelemeyle öznenin nerede çalıştığı ve çalıştığı yerin nerede olduğu hakkında bilgi verilmektedir. “*Son nefesini verirken ‘ölmek istemiyorum!’ diye haykıran, geride ömür boyu ana kokusunun hasretini çekecek ve yaşadığı dehşeti asla unutamayacak bir evlat bırakan Emine*” (Tan, 2019, s. 13) sıfat tamlaması, bağlama unsurları dolayısıyla birden fazla sıfat-fiilli hareketi barındırmaktadır. Asıl sıfat tamlamasının öznesi “Emine”dir. Öznenin “Son nefesini verirken ‘ölmek istemiyorum!’ diye” haykırdığı, “geride ömür boyu ana kokusunun hasretini

çেকেcek ve yaşadığı dehşeti asla unutamayacak bir evlat” bıraktığı bilgisi, sıfat-fiilli hareketlerle sıfat tamlamasının ilk unsurunda bildirilmektedir. İki ana unsurun birinci unsurunda yer alan “geride ömür boyu ana kokusunun hasretini çekecek ve yaşadığı dehşeti asla unutamayacak bir evlat” şeklinde farklı bir sıfat tamlaması daha bulunmaktadır. Bu tamlamanın öznesi “bir evlat”tır. Öznenin “geride ömür boyu ana kokusunun hasretini” çekeceği ve “yaşadığı dehşeti asla” unutamayacağı bilgisi sıfat-fiilli hareketlerle verilmektedir. Örneklerde görüldüğü üzere anlatılmak istenen bir veya birden fazla hareket, sıfat-fiil ekleriyle birlikte bir kelime grubu içerisinde (üstelik öznesi hakkında çeşitli bilgiler vererek) yer alabilmektedir. Sıfat-fiil eklerinin, tek cümlede asıl fiille birlikte birden fazla hareketi bildirebilme işlevleri dolayısıyla kullanım sıklıkları diğer fiilimsi eklerine göre daha yüksektir. Sıfat-fiili sırasıyla isim-fiil (%28,904) ve zarf-fiil (%25,666) takip etmektedir.

Genel olarak en sık kullanılan fiilimsi eki, %18,492 oranla “-mAk” isim-fiil ekidir. “-mAk” isim-fiil ekine en yakın kullanım sıklığına sahip olan fiilimsi ekleri, sırasıyla “-DXK” (%18,417) ve “-An” (%18,247) sıfat-fiil ekleridir. Zarf-fiil eklerinden “-Xp” eki, %7,875 oranla fiilimsi eklerinin kullanım sıklığında ilk beşte olan tek zarf-fiil ekidir. Kullanım sıklığı en az olan fiilimsi ekleri, genellikle zarf-fiil ekleridir. Tabloda son on sıraya bakıldığında “-AsI” ve “-(X)r” sıfat-fiil ekleri ile birlikte sekiz zarf-fiil eki yer almaktadır. Son on sırada bulunan zarf-fiil eklerinin kullanımları %0,49 oranının altındadır.

Taranan öykülerden elde edilen verilerin sonucuna göre edebî dilde en sık kullanılan fiilimsi türü, 44,191% oranla sıfat-fiildir. Sıfat-fiili sırasıyla zarf-fiil (%31,035) ve isim-fiil (%24,775) takip etmektedir. En sık kullanılan fiilimsi eki, %19,754 oranla “-DXK” sıfat-fiil ekidir. “-DXK” sıfat-fiil ekine en yakın kullanım sıklığına sahip olan fiilimsi ekleri, sırasıyla “-An” (%16,404), “-mA” (%14,375) ve “-Xp” (%10,451) ekleridir. Gazete dilinde en sık kullanılan zarf-fiil eki “-ArAk” eki iken bulgulara göre edebî dilde “-ArAk” eki, zarf-fiil ekleri arasında dördüncü sıradadır.

Taranan köşe yazılarından elde edilen verilerin sonucuna göre gazete dilinde en sık kullanılan fiilimsi türü, %47,876 oranla sıfat-fiildir. Sıfat-fiili sırasıyla isim-fiil (%37,055) ve zarf-fiil (%15,069) takip etmektedir. En sık kullanılan fiilimsi eki, %26,618 oranla “-mA” isim-fiil ekidir. “-mA” isim-fiil ekine en yakın kullanım sıklığına sahip olan fiilimsi ekleri, sırasıyla “-An” (%21,885) ve “-DXK” (%15,777) sıfat-fiil ekleridir. Zarf-fiil eklerinden en sık kullanıma sahip olan “-ArAk” zarf-fiil eki, %6,513 oranla altıncı sırada yer almaktadır. Öykü taramalarında ve genel verilerde sıfat-fiil eklerinin kullanım sıklığına göre sıraları aynı iken gazete dilindeki sıralama farklıdır. Edebî dilde en sık kullanılan sıfat-fiil eki, “-DXK” ekidir, gazete dilinde ise en sık kullanılan sıfat-fiil eki, “-An” ekidir. Edebî dilde, “-mAz” sıfat-fiil ekinin kullanım sıklığı “-(X)r” ekinden daha fazla iken gazete

dilinde “-(X)r” sıfat-fiil eki, “-mAz” sıfat-fiil ekinden daha sık bir kullanıma sahiptir.

Gazete dilindeki fiilimsi gruplarını inceleyen Mazlum, çalışmasının *Sonuç ve Değerlendirme* bölümünde fiilimsi gruplarının kullanım sıklıklarına yer vermiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır (Mazlum, 2018, s. 257-277):⁴

Tablo 16

Üç Fiilimsi Türünün Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
Sıfat-Fiil	440	%40,4
İsim-Fiil	339	%31,1
Zarf-Fiil	311	%28,5

Tablo 17

İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-mA	230	%67,8
-mAk	84	%24,8
-Xş	25	%7,4

Tablo 18

Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-An	165	%37,5
-DXK	144	%32,7
-AcAK	76	%17,3
-mXş	44	%10,0
-(X)r	8	%1,8
-mAz	1	%0,2
-AsI	0	%0

⁴ Mazlum’un çalışmasında yer alan veriler, bu makalenin standartlarına uydurularak tablolaştırılmıştır.

Tablo 19
Zarf-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

Fiilimsi Eki	Sayısı	Oranı
-ArAk	116	%36,3
-ken	68	%21,2
-XncA	60	%18,9
-Xp	40	%12,5
-mAdAn	19	%5,9
-DXğXNdA	9	%2,8
-A	4	%1,2
-(X)r... -mAz	4	%1,2

Mazlum'un çalışması, kelime grubu merkezli bir çalışma olduğu için elde ettiği malzeme oldukça sınırlı ve az sayıdadır. Buna rağmen hem Mazlum'un ulaştığı veriler hem bu makaledeki veriler, fiilimsi eklerinin kullanım sıklığına dair yakın bir sonuç vermiştir. Her iki çalışmada da gazete dilinde en sık kullanılan fiilimsinin sıfat-fiil olduğu, en sık kullanılan fiilimsi ekinin “-mA” isim-fiil eki olduğu, en sık kullanılan sıfat-fiil ekinin “-An” eki olduğu ve en sık kullanılan zarf-fiil ekinin “-ArAk” eki olduğu saptanmıştır. Özellikle edebî dilin aksine her iki çalışmada da “-An” ve “-ArAk” fiilimsi eklerinin kendi türlerinin içinde en sık kullanılan ekler olarak saptanması, gazete dili ile ilgili bu kullanımın genel geçer olduğunu göstermiştir. Gazete dilindeki verilerin değerlendirildiği kısımda bahsedilen sıfat-fiil eklerinin, kullanım sıklığına göre sıralamalarının edebî dilden farklı olma durumu, Mazlum'un çalışmasında da gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerle ortaya çıkan sıralamanın Mazlum'un ulaştığı sıralama ile aynı olması, gazete diline dair bulguların standartlığını desteklemektedir.

Edebî dil, gazete dili ve genel veriler incelendiğinde elde edilen bulgulara göre sıraları farklı olmak üzere her üç sınıflandırmada da en sık kullanılan üç fiilimsi eki aynıdır. Bu ekler “-mA” isim-fiil eki ile “-An” ve “-DXK” sıfat-fiil ekleridir. Dolayısıyla bu ekler, kendi türleri içinde de en sık kullanılan eklerdir.

İsim-fiil eklerinden “-mA” eki, bir hareketin adını vermekte ve bunu yaparken çokluk ekini, hâl eklerini, genitif ekini ve iyelik ekini alabilmektedir. Böylelikle cümle kuruluşunda belirtili nesne, özne, yer tamlayıcısı ve yüklem olarak kullanılabilir. “-mA” isim-fiil eki, bir iş ismi yapmakla beraber seyrek de olsa sıfat yapma işlevine sahiptir. Mesela “*Artık fotoğrafçılık stüdyoda, yapma ışıklar ve modern makinalar ile yapılıyor.*” (Kutlu, 2023, s. 78) cümlesinde “yapma ışıklar” bir sıfat tamlamasıdır. Bütün bu özellikler “-mA” isim-fiil ekinin işlek ve verimli olmasını sağlamaktadır. “-mA” eki, hâl eklerinden sadece bulunma ve ayrılma eklerini alabilmektedir, belirtme ve yönelme hâl eklerini alamamaktadır. Ayrıca çokluk, genitif ve iyelik eklerini de alamamaktadır. Cümle öğelerinden özne, belirtisiz nesne, yer tamlayıcısı (“-A” yönelme hâli

ile kurulanlar hariç) ve yüklem olarak kullanılabilir. İyelik eki alamaması nedeniyle isim tamlamalarında tamlanan kısmında kullanılamamaktadır. Genitif eki alamadığı için de belirtili isim tamlamalarında bulunamamaktadır. Sadece belirtisiz isim tamlamalarında tamlayan kısmında seyrek de olsa kullanılabilir. Morfolojik verimlilikte “-mA” isim-fiil ekine göre daha az işlek olması dolayısıyla “-mA” ekinin gerisinde kalmaktadır.

“-Xş” isim-fiil eki, bir hareketin ismini bildirirken daha çok o hareketi bir tarz anlamı içinde vermektedir. “-mA” eki gibi çokluk, genitif, iyelik, ve hâl eklerini alabilmektedir. Cümlede özne, nesne, yer tamlayıcısı ve yüklem olarak kullanılabilir. Nesnenin her iki türünde yer alabilen tek isim-fiil ekidir. Bu yönüyle verimlidir fakat buna rağmen kullanımı diğer isim-fiil eklerine göre seyrek. Taramalarda kendi içinde sıralaması değişmeyen tek fiilimsi türü, isim-fiildir. İsim-fiil eklerinin hem edebî dilde hem de gazete dilinde (dolayısıyla genel veride) sıklık sıralamaları “-mA”, “-mAk”, “-Xş” şeklindedir.⁵

Sıfat-fiil ekleri doğrudan bir ismi niteledikleri için bu eklerden sonra herhangi bir ekin gelmemesi gerekmektedir fakat derin yapı dolayısıyla bir ismin alabileceği bütün ekleri alabilmektedirler. Derin yapıda olan bir özneyi temsil etmeleri işlekliklerini artırmaktadır. Sıfat-fiil eklerinden en sık kullanılanlar “-An” ve “-DXK” ekleridir. Ergin, “-An” sıfat-fiil ekinin “eskiden beri en geniş ölçüde” kullanıldığını ve özellikle sıfat-fiilde geniş zaman anlamını vermek için en çok bu eke başvurulduğunu belirtmiştir (Ergin, 2019, s. 335-336). Derin yapıdaki öznenin en büyük temsilcisi “-An” sıfat-fiil ekidir. Bu yönüyle cümle kuruluşunda özne, nesne, yer tamlayıcısı ve yüklem olarak kullanılması, diğer sıfat-fiil eklerine göre daha yaygındır.

Ergin’in “-DXK” sıfat-fiil eki ile ilgili “Kullanış sahasına hemen hemen daima iyelik ekli şekilleri ile çıkar ve böylece en geniş ölçüde kullanılır.” (Ergin, 2019, s. 335) ifadesiyle işaret ettiği iyelik eki ile birlikte kullanım, “-DXK” sıfat-fiil ekinin isim işlevidir. İyelik eki almadıklarında sıfat işlevinde olurlar. Örneğin “Akla gelmedik şeyler onun başına geliyordu.” (Uçar, 2024, s. 90) cümlesindeki “akla gelmedik şeyler” tamlamasında “-DXK” eki, sıfat görevindedir. “Akla gelmediği” şeklinde iyelik ekli bir kullanım ise isim işleyişine örnektir. “-AcAK” sıfat-fiil eki de iyelik eki olmadan kullanıldığında sıfat, iyelik ekiyle kullanıldığında isim görevindedir. “-AcAK” sıfat-fiil ekinin “-DXK” ekinden farkı, sıfat görevindeyken öznesini niteleyebilmesidir. “-DXK” sıfat-fiil eki, diğer sıfat-fiil eklerinin aksine yapanını niteleyememektedir. “Sevilen çocuklar”, “sevilesi çocuklar”, “sevilecek çocuklar”, “sevilir çocuklar”, “sevilmez çocuklar”, “sevilmiş çocuklar” örneklerindeki sıfat-fiiller özneyi

⁵ Bu sonuca göre *Giriş* bölümünde bahsedilen Özkan vd.nin çalışmalarındaki isim-fiil ekleri arasında “-mAk” ekinin daha fazla kullanıldığı iddiası geçersizdir.

nitelemiştir. “*Sevildik çocuklar*”, “*koklandık çiçek*” (“*koklanan çiçek*”, “*koklanacak çiçek*”, “*koklanmış çiçek*” vb.), “*sürüldük çamur*” (“*sürülesi çamur*”, “*sürülmez çamur*”, “*sürülür çamur*” vb.) gibi kullanımlar yoktur. Bu tip kullanımlar yalnızca olumsuzluk ekinin ardından gelen “-DXK” sıfat-fiil eklerinde görülmektedir: “*Sevilmedik çocuk olmamalı.*”, “*Koklanmadık çiçek kalmamış.*”, “*Sürülmedik çamur bırakmadılar.*”

“-DXK” ekinin, sıfat-fiil eklerinin temel görevlerinden biri olan kendi öznesini niteleme özelliğinde işlevsiz olmasına rağmen iyelik ekiyle birlikte kullanımı ve bu kullanımla birlikte doğrudan bir ismi niteleyebilmesi en sık kullanılan sıfat-fiil eklerinden biri olmasını sağlamıştır.

Yapılan taramalarda kullanım sıklığı en az olan sıfat-fiil ekinin “-AsI” olduğu gözlemlenmiştir. “-AsI” sıfat-fiil eki yazı dilinde olduğu gibi konuşma dilinde de seyrek bir kullanıma sahiptir. Konuşma dilinde “yoğunlukla argo, beddua gibi olumsuz yönü ağır basan ifadelerde kullanım göstermektedir.” (Altuntaş, 2020, s. 68). Dolayısıyla anlam dünyası ile kullanıldığı alan daralması ve kullanımdan düşmesine neden olmuştur.

Bulgulara göre zarf-fiil ekleri, edebî dilde sık bir kullanıma sahipken gazete dilinde daha seyreklerdir. Nitekim edebî dilde kullanım oranları %31,035 iken gazete dilinde %15,069’dur. Zarf-fiiller; isim-fiil ve sıfat-fiil eklerinin aksine isim çekim eklerini alamazlar. İsim-fiil ve sıfat-fiil ekleri genellikle hâl eklerini alarak cümlelerin öğelerini oluştururlar. Zarf-fiiller ise ek almamalarına karşın bütün fiilimsi gruplarında zarf tümleci olabilirler ve fiilimsi ekli her hareketin tarzını, sebebini veya zamanını niteleyebilirler. Genel itibarıyla en sık kullanılan zarf-fiil ekleri “-A”, “-ArAk”, “-ken” ve “-Xp” ekleridir.

“-Xp” zarf-fiil eki bağlama unsurlarının yerine kullanılabilir. “*Helallik alıp İstanbul’un yolunu tuttu.*” (Kutlu, 2023, s. 77) cümlesi, “*Helallik aldı ve İstanbul’un yolunu tuttu.*” işleyişindedir. İki farklı cümle “ve” ile bağlanırken “-Xp” zarf-fiil ekiyle tek cümlede aynı anlam verilebilmektedir. Bir cümlede asıl fiilin veya bir fiilimsi grubunda asıl unsurun hareketini nitelerken bir öncelik sonralık sıralaması yapar. “-Xp” eki, söz konusu özellikleriyle kullanım sıklığını korumaktadır.

“-ArAk” zarf-fiil ekinin işlek olmasının nedenlerinden biri, diğer zarf-fiil eklerinin yerine kullanılabilir olmasıdır. “*Mağaranın derinliklerinden kıvrıla kıvrıla geliyor.*” (Arslan, 2024, s. 69) cümlesindeki “-A” zarf-fiil ekinin ikilemeyle bildirdiği ifadeyi “-ArAk” zarf-fiil eki, “*Mağaranın derinliklerinden kıvrılarak geliyor.*” şeklinde tek bir kelimeyle anlatabilmektedir. “*Herhangi bir engeli düşünmeksizin ilerlemek gerekir.*” cümlesindeki “-mAksızIn” zarf-fiil eki yerine “*Herhangi bir engeli düşünmeyerek ilerlemek gerekir.*” örneğinde olduğu gibi “-ArAk” zarf-fiil eki kullanılabilir. “*Bismillah deyip sağ ayağımı içeri attım.*” (Orman,

2024, s. 122) cümlesindeki “-Xp” zarf-fiil eki yerine “*Bismillah diyerek sağ ayağımı içeri attım.*” şeklinde “-ArAk” zarf-fiil eki kullanılabilir. ⁶

“-A” zarf-fiilli kullanımlarda en çok “*diye*” kelimesine rastlanmıştır. Taranan metinlerden elde edilen verilere göre gazete dilinde 31 “-A” zarf-fiil ekli kelimenin 26 tanesi (yani %83,87’si), edebî dilde 425 “-A” zarf-fiil ekli kelimenin 288 tanesi (yani %67,75’i) “*diye*” şeklindedir. Genele bakıldığında 456 “-A” zarf-fiilli kelimenin 314’ü (yani %68,86’sı) “-*diye*”den oluşmuştur. Ergin, “-A” zarf-fiil ekinin “*diye*”de tek “-e” ile kullanılmasını “edat durumuna düşmüş gibidir.” şeklinde açıklamıştır (Ergin, 2019, s. 339). Neden bildiren edat olarak kullanıldığı için zarf-fiil eklerinin ek almama özelliklerine aykırı olarak (ek fiilin derin yapıda bulunmasıyla) “-DX”, “-mXş, ve “-sA” ekleriyle birleşebilmektedir. Örneğin “*Hastane valizimi hazırlıyorum. Pijama, terlik, ıslak mendil, tarak... Başka ne gerekiyor acaba? Çocukken ıssız bir adaya düştüğümüzde yanımıza almak istediklerimizi sorarlardı. Böyle zamanlara hazır olalım, diyeydi muhtemelen.*” (Altundağ, 2024, s. 81) cümlesinde “*diye*” edatı ek-fiil dolayısıyla “-DX” ekini almıştır. Seyrek bir kullanımı olsa da ek-fiil aracılığıyla ek alması ve “-de-” fiili ile “-A” zarf-fiil ekinin birlikteliğinden bir neden bildirme işlevi oluşması dolayısıyla “-A” zarf-fiilli kelimeler içinde “*diye*”nin kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır.

“-ken” zarf-fiil eki, ek-fiil ile en sık kullanılan fiilimsi ekidir. Bu özelliği ile isimlere de gelebilmektedir. Genel itibarıyla nitelediği asıl fiille veya fiilimsi grubundaki asıl unsurla bir eş zamanlılık ifadesi taşımaktadır ve karşılaştırma yapma işlevinde de kullanılabilir. Sıralanan özellikler dolayısıyla kullanım sahası birçok zarf-fiil ekine göre daha yaygındır.

Literatürde bir biçim birimin veya herhangi bir dil unsurunun kullanım sıklığına dair tahmin yürütmek yerine sıklık çalışmalarıyla gerçeğe yakın bir sonuca ulaşmak gerekir. Bu çalışmayla fiilimsi eklerinin kullanım sıklığı, bulgular sonucu gerçeğe en yakın şekilde saptanmaya çalışılmıştır. Türkçenin tarihî dönemleri ile çağdaş Türk dillerinin morfolojik özellikleri de bu tip nicel araştırmalarla farklı bir açıdan değerlendirilmelidir.

⁶ Son örnek cümledeki kullanım, çok yaygın değildir. “-Xp” zarf-fiil eki öncelik sonralık sıralaması yaparken bitmiş bir eylemin ardından asıl fiilin gerçekleştiğini bildirir. “-ArAk” zarf-fiil eki ise bir eş zamanlılık ifadesi taşır. Bu yüzden yakın kullanımda olsalar da özellikle yazı dilinde birbirlerinin yerine kullanımları seyrektir.

Kaynakça

- Altuntaş, S. (2020). Türkiye Türkçesinde iç içe fiilimsi grubu (Tez No. 629304) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Altuntaş, S. (2022, Mayıs 18-20). *Yazı dilinde bir uzun cümle sağlayıcı: iç içe fiilimsi grubu* [Sözlü bildiri]. Bilim ve Yazı Dili Olarak Türkçe Sempozyumu, Kayseri, Türkiye.
- Argunşah, M. (2011). Türkçede zarf-fiil eklerinin durum ekleriyle kalıplaşması. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), ss. 55-68. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1931>
- Bayraktar, N. (2018). *Türkçede fiilimsiler*. TDK Yayınları.
- Deniz Yılmaz, Ö. (2009). *Türkiye Türkçesinde eylemsi*. TDK Yayınları.
- Eraslan, K. (1980). *Eski Türkçede isim-fiiller*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Gülsevin, G. (2000). Türkiye Türkçesinde birleşik zarf-fiiller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 122-143. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/2455>
- Johanson, L. (1972, Eylül 27-29). *Fiilimsi önermelerin görevleri üzerine* [Sözlü bildiri]. *I. Türk Dili Bilimsel Kurultayı*, Ankara, Türkiye.
- Mazlum, A. (2018). Gazete dilinde fiilimsi grupları (Tez No. 489099) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özkan, A. Toker, M. ve Aşçı, U. D. (2020). *Türkiye Türkçesi söz dizimi*. Palet Yayınları.
- Seyidoğlu, H. (2000). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Yayınları.

Örneklerin Alındığı Kaynaklar

- Arslan, B. (2024). Mağara. *Dil ve Edebiyat*, 189, 67-71.
- Kılınç, İ. (2024). Benekli. *Türk Dili*, 870, 64-67.
- Kutlu, M. (2023). Fotoğrafçı sarhoş Mustafa. *İyiler ölmez*. Dergâh Yayınları.
- Orman, M. (2024). Aldanmak. *Olağan Hikâye*, 24, 122-124.
- Uçar, B. (2024). Hesna'nın günahı. *Türk Dili*, 865, 90-94.
- Ünüvar, A. (2024). Riga cetveli. *Türk Dili*, 868, 102-104.

Ek**Öykü Kitaplarından Taranan Metinler**

- Altan, M. (2019). Koku. *Kördüğümün kanatları*. AZ Yayıncılık.
- Arslan, G. (2022). Ben evlat, kız evlat! *Kanayak*. Can Sanat Yayınları.
- Erdem, K. (2023). Seyrek yolcu. *Şu yağmur bir yağsa*. Sel Yayıncılık.
- Eriş, M. Ü. (2022). Tekfur çiftliği. *Kara yarısı*. Can Sanat Yayınları.
- Kesmez, M. (2014). Bir dost. *Atları bağlayın geceyi burada geçireceğiz*. Sel Yayıncılık.
- Koçak, N. (2021). Bir kelam lütfen. *Gölgedeki yüzler*. Tohum Yayıncılık.
- Kopan, Y. (2021). Uyku koyunu. *Bana kuşlar söyledi*. Can Sanat Yayınları.
- Kutlu, M. (2023). Fotoğrafçı sarhoş Mustafa. *İyiler ölmez*. Dergâh Yayınları.
- Mungan, M. (2017). Anahtar kelime. *Dokuz anahtarlı kırk oda*. Metis Yayınları.
- Özsoy, A. M. (2017). Çatısı akmış fotoğraflar. *Korku yokuş aşağıydı*. Doğan Kitap.
- Pehlivan, K. (2018). Nejat. *Yüzyıllık defter*. Ötüken Neşriyat.
- Saymaz, İ. (2020). Bünyamin. *Balkon sefası*. İletişim Yayınları.
- Söğüt, M. (2011). İyi geceler ölü kediler. *Deli kadın hikâyeleri*. Yapı Kredi Yayınları.
- Tan, C. (2019). Çılgılık. *Issız kadınlar sokağı*. Doğan Kitap.
- Yaşar, Ş. (2018). Teessüf ederim Muazzez. *Göçüp gidenler koleksiyoncusu*. Doğan Kitap.

Dergilerden Taranan Metinler

- Akad, N. (2024). Uğursuz. *Dil ve Edebiyat*, 191, 83-84.
- Alkan, A. (2024). Lâl. *Olağan Hikâye*, 22, 100-102.
- Alp, E. (2024). Oyaladım en acı yerlerinden çevremi. *Türk Dili*, 865, 106-109.
- Altundağ, D. (2024). Başka ne isterim? *Dil ve Edebiyat*, 183, 78-81.
- Altundağ, D. (2024). Zart zurt TV. *Olağan Hikâye*, 23, 12-15.
- Anlamaz, M. E. (2024). Dert salan. *Olağan Hikâye*, 24, 100-103.
- Arslan, B. (2024). Mağara. *Dil ve Edebiyat*, 189, 67-71.
- Arslan, Ş. (2024). Gece kırsağına rastladım. *Türk Dili*, 870, 38-42.

- Atak, F. Z. (2024). Berahut. *Olağan Hikâye*, 23, 91-93.
- Bozok, S. (2024). Kerpiç evlerin gölgesinde. *Olağan Hikâye*, 25, 100-102.
- Buğdaycı, E. (2024). Seyfettin'in uçuşu. *Olağan Hikâye*, 23, 80-82
- Büyükbayram, Ş. (2024). Sakat atları vururlar. 865, 96-99.
- Canıbek Kesikoğlu, E. (2024). Bir kuşun başını. *Türk Dili*, 865, 86-89.
- Canıbek Kesikoğlu, E. (2024). Makarina. *Olağan Hikâye*, 23, 22-25.
- Ceylan, A. (2024). Nafile. *Dil ve Edebiyat*, 184, 77-81.
- Ciğirim, C. (2024). Avuç içi kadar. *Dil ve Edebiyat*, 190, 92-93.
- Çerçi, F. R. (2024). Öldü sanmışım. *Olağan Hikâye*, 22, 4-7.
- Erdem, Ö. (2024). Kontun düşüşü ve inci küpeli kızın yükselişi. *Olağan Hikâye*, 23, 103-106.
- Etöz, M. (2024). Kâfurlu eller. *Olağan Hikâye*, 23, 77-79.
- Eyüboğlu, D. (2024). Uzun zamandır bekliyorum, Kalipso. *Dil ve Edebiyat*, 186, 72-75.
- Genç, E. (2024). Tam şarkıya girilecek yer. *Türk Dili*, 869, 54-57.
- Gezer, E. (2024). Memento mori. *Dil ve Edebiyat*, 189, 90-91.
- Gökçe, N. (2024). Bir saniye. *Olağan Hikâye*, 24, 34-35.
- Göktaşoğlu, D. (2024). Avanoslu. *Olağan Hikâye*, 23, 100-102.
- Güleç, Y. (2024). Hulki Tözenç'in ruhsatı. *Olağan Hikâye*, 25, 92-95.
- Gültekin, H. (2024). Bekleyenler. *Olağan Hikâye*, 23, 97-99.
- Günay, A. (2024). Ceket cebindeki para. *Türk Dili*, 872, 98-102.
- Gündüz, T. (2024). Duvarların dili. *Türk Dili*, 869, 26-29.
- Kahraman, B. (2024). Yüzümdeki fare. *Olağan Hikâye*, 21, 85-88.
- Kakçı, K. (2024). Ev. *Dil ve Edebiyat*, 188, 74-78.
- Kara Subaşı, A. (2024). Zaten yazıldılar. *Olağan Hikâye*, 21, 94-96.
- Keleş, H. (2024). Yağmur. *Olağan Hikâye*, 24, 26-29.
- Kılıç, H. (2024). Kule. *Olağan Hikâye*, 21, 25-26.
- Kılınç, İ. (2024). Benekli. *Türk Dili*, 870, 64-67.
- Meraki, S. (2024). Dede adam. *Olağan Hikâye*, 21, 44-48.
- Mert Yunak, H. (2024). Mülteci. *Olağan Hikâye*, 24, 97-99.
- Nizam, S. (2024). Deli deliden hoşlanır. *Türk Dili*, 867, 50-52.

- Oğuz, S. (2024). Öğle arası 6. *Türk Dili*, 871, 101-103.
- Oğuzbey, O. (2024). Çok güzel üzüldü Mualla. *Olağan Hikâye*, 25, 30-33.
- Oral, İ. (2024). Yenildim. *Dil ve Edebiyat*, 185, 95-96.
- Orman, M. (2024). Aldanmak. *Olağan Hikâye*, 24, 122-124.
- Öcal, T. (2024). Uzaktan. *Olağan Hikâye*, 22, 96-99.
- Önür, F. (2024). Ölüm ilanı. *Olağan Hikâye*, 25, 13-15.
- Özcan, R. (2024). Hiçbir şey yerli yerinde değil. *Türk Dili*, 871, 40-43.
- Öztoprak, M. (2024). Gemileri yakan. *Olağan Hikâye*, 23, 94-96.
- Öztürk, Ö. (2024). Dergâha gelmek. *Olağan Hikâye*, 21, 97-100.
- Pamuk, G. (2024). İlhami. *Olağan Hikâye*, 21, 125-128.
- Safalı, E. (2024). El yazısı. *Olağan Hikâye*, 22, 25-27.
- Selvi, F. (2024). Seddülbahir’de bir seher vakti. *Olağan Hikâye*, 21, 78-81.
- Şengül, M. (2024). Yöntem ve bir yılan. *Olağan Hikâye*, 23, 87-90.
- Taş, İ. (2024). Eski zaman. *Dil ve Edebiyat*, 190, 87-91.
- Tuncel, F. E. (2024). İbrahim. *Dil ve Edebiyat*, 188, 79-81.
- Tuncer, S. (2024). Bir sabah. *Dil ve Edebiyat*, 181, 66-69.
- Uçar, B. (2024). Hesna’nın günahı. *Türk Dili*, 865, 90-94.
- Uzun, F. (2024). Erteleme çabası. *Olağan Hikâye*, 25, 96-99.
- Ünivar, A. (2024). Riga cetveli. *Türk Dili*, 868, 102-104.
- Yalçın, Z. S. (2024). Karanlık bir yaz. *Türk Dili*, 869, 94-98.
- Yaşaroğlu, M. (2024). Yalnızlık kalbin çocukluğudur. *Dil ve Edebiyat*, 182, 93-96.
- Yetik, A. (2024). Gelinim elinden. *Olağan Hikâye*, 23, 4-7.
- Yıgıcı, S. (2024). Cevdet’in düşüşü. *Dil ve Edebiyat*, 183, 82-84.
- Yıldırım, Y. (2024). Vasata dönüş. *Dil ve Edebiyat*, 189, 76-77.
- Yılmaz, A. (2024). Boşluğun sesi. *Olağan Hikâye*, 24, 104-106.
- Yılmaz, A. (2024). Kızın adı Ayça. *Türk Dili*, 867, 95-97.
- Yılmaz, G. (2024). Yüzünden düşen. *Olağan Hikâye*, 24, 16-19.
- Yırtmaz, M. (2024). Devrilmesi gerekenler. *Dil ve Edebiyat*, 189, 86-89.

Gazetelerden Taranan Metinler

- Açar, M. (2024, 25 Eylül). Coppola'dan epik bir film Megalopolis. *Haber Türk*.
- Aka, E. (2024, 14 Ekim). Sanatçılar kadına şiddete 'dur' dedi. *Milliyet*.
- Alabarda, Y. (2024, 25 Eylül). İddialara göre. *Akşam*.
- Albayrak, L. (2024, 8 Ekim). Kullandığımız ama başka anlamlara sahip kelimeler 2. *Takvim*.
- Alçı, N. (2024, 10 Ekim). Yeni bir çözüm süreci mümkün mü? *Haber Türk*.
- Aliçavuşoğlu, S. (2024, 25 Eylül). Teknoterör. *Aydınlık*.
- Alkin, K. (2024, 14 Ekim). 21. yüzyıl refah toplumunun kodları. *Sabah*.
- Altınok, M. (2024, 25 Eylül). Affı kaldırın. *Sabah*.
- Andaç, F. (2024, 8 Ekim). Edebi buluşmaların anlamı. *Cumhuriyet*.
- Aşık, M. (2024, 8 Ekim). Cinnet hâli. *Milliyet*.
- Bardakçı, M. (2024, 14 Ekim). Büyük devlet olmanın yolu kendi silâhını bizzat yapmaktan geçer ve kredi kartlarından alınacak 750 lira bu yolda sadece bir katredir! *Haber Türk*.
- Bayer, Y. (2024, 8 Ekim). Kanlı kargaşa... Uluslararası gerginlik ve krizde neredeyiz. *Hürriyet*.
- Behramoğlu, A. (2024, 25 Eylül). Allah korkusu ve kuldan utanmak. *Cumhuriyet*.
- Bengin, T. (2024, 14 Ekim). BM sen de İsrail'i istenmeyen ülke ilan et. *Milliyet*.
- Bol, F. (2024, 14 Ekim). Enerji teknoloji ve millî güvenlik (6). *Hürriyet*.
- Çakır, C. (2024, 8 Ekim). Satmak bile zor. *Aydınlık*.
- Çekirge Paksoy, A. (2024, 14 Ekim). Toplumsal gelişim için her alanda eğitim şart. *Posta*.
- Çelik, H. (2024, 8 Ekim). Gazze'nin yeniden inşası 80 yıl sürebilir. *Posta*.
- Çelik, M. (2024, 8 Ekim). Vahşi gündem ve ruh sağlığımız. *Posta*.
- Diler, E. (2024, 25 Eylül). Ring. *Takvim*.
- Donat, Y. (2024, 25 Eylül). Urfa'nın etrafı dumanlı dağlar. *Sabah*.
- Erandaç, B. (2024, 15 Eylül). Türk enerjisi. *Takvim*.
- Erdoğan, K. (2024, 14 Ekim). Masa tenisinde gelenek sürüyor. *Aydınlık*.
- Ersanel, N. (2024, 25 Eylül). Cennetin krallığı. *Yeni Şafak*.

- Esen, M. (2024, 14 Ekim). Hükümetler gelir gider, anayasa kalıcıdır. *Cumhuriyet*.
- Evren, B. (2024, 25 Eylül). Bu kez de kitaptan tasarruf. *Aydınlık*.
- Fırat, H. (2024, 8 Ekim). Şiddete ve ruhsal hastalıklara karşı acil eylem planı şart. *Hürriyet*.
- Genç, H. (2024, 25 Eylül). Ün'ün kaçakçılıktan haberi yokmuş! *Akşam*.
- Güçlü, A. (2024, 25 Eylül). O, 0.1'lik puanlar kader belirliyor. *Milliyet*.
- Güler, Ç. (2024, 8 Ekim). Yoksulluk şişmanlığı. *Cumhuriyet*.
- Güler, H. (2024, 8 Ekim). Kazakistan'a 12 milyar dolar getiren tahkim modeli. *Sabah*.
- Güller, M. A. (2024, 14 Ekim). TRT İsrail'i memnun edecek. *Cumhuriyet*.
- Gültekin, S. (2024, 14 Ekim). Parayı yönetemeyen Makbule Hanım. *Posta*.
- Güngör, D. (2024, 25 Eylül). Türkiye'de yatırım sözü. *Sabah*.
- Güngör, N. (2024, 8 Ekim). Sadece siyasi sınırlar mı? *Habertürk*.
- Güven, U. (2024, 8 Ekim). Eski zaman gerçek mi oluyor? *Aydınlık*.
- Hacısalihoğlu, Y. (2024, 8 Ekim). Soykırımın bir yıllık acı tablosu. *Akşam*.
- Heper, T. (2024, 25 Eylül). Kirayı elden vermek. *Posta*.
- Kalkandelen, Z. (2024, 25 Eylül). Solun asıl sorunu: solmuş gibi rol yapan sahtekârlar. *Cumhuriyet*.
- Kantar, C. (2024, 14 Ekim). Riskler artıyor ama sağlığın yeri başka. *Posta*.
- Karagöl, E. T. (2024, 14 Ekim). BRICS dengeleri değiştirebilir mi? *Yeni Şafak*.
- Karagozoğlu, N. (2024, 14 Ekim). İsteğim var. *Takvim*.
- Kılıç, C. (2024, 14 Ekim). Genel sağlık sigortası hakkında her şey. *Milliyet*.
- Kızıldaş, E. (2024, 25 Eylül). Dünya umurunda değil. *Takvim*.
- Koçak, D. (2024, 25 Eylül). Şehre dönüş notları. *Milliyet*.
- Kutay, T. (2024, 14 Ekim). Şimdi susarsan kaybedersin. *Akşam*.
- Levent, S. (2024, 25 Eylül). Yapay zekâ ne getiriyor ne götürüyor. *Hürriyet*.
- Metiner, M. (2024, 8 Ekim). Gümülcine'den Kırcaali'ye... Yürek coğrafyamıza kim sınır çizebilir? *Yeni Şafak*.
- Miş, N. (2024, 14 Ekim). Bölgesel kriz, iç cephe ve uzlaşma iklimi. *Sabah*.

- Müftüoğlu, O. (2024, 14 Ekim). Yeni bir tehdit kronik hastalık pandemisi. *Hürriyet*.
- Ölker, K. (2024, 25 Eylül). Konser hikâyesi film oluyor. *Posta*.
- Öymen, A. (2024, 25 Eylül). Bir o eksikti. *Cumhuriyet*.
- Özcan, G. (2024, 14 Ekim). Nefret sevgiyi nasıl yeniyor? *Yeni Şafak*.
- Özçelik, İ. (2024, 25 Eylül). ABD ve İsrail'in çılgın dönemi. *Aydınlık*.
- Özer, M. (2024, 8 Ekim). Özgüven devrimi ve köleler. *Akşam*.
- Pazarcı, E. (2024, 25 Eylül). Adam yok belli. *Akşam*.
- Sandık, U. (2024, 14 Ekim). Otomotivin kalbi Paris'te atıyor. *Sabah*.
- Sarıkaya, M. (2024, 25 Eylül). Orta Doğu'nun düştüğü suskunluk sarmalı. *Haber Türk*.
- Sarısu, E. (2024, 25 Eylül). Aylıkların düşüp düşmeyeceği aralıkta netleşir. *Posta*.
- Sayiner, A. (2024, 14 Ekim). Boğaz'da sörf trendi. *Hürriyet*.
- Sipahi, D. (2024, 25 Eylül). Dijital göçebeler için dünyada yarış var. *Hürriyet*.
- Soylu, Ö. B. (2024, 25 Eylül). Hayaller AB, hayatlar BRICS mi? *Yeni Şafak*.
- Şahin, Z. (2024, 8 Ekim). Çevreci görünümlü sömürge modeline hayır. *Milliyet*.
- Şeker, M. (2024, 8 Ekim). Taş yağsa daha iyiydi. *Yeni Şafak*.
- Şen, B. (2024, 14 Ekim). Ankara'nın tarih ve kültür hazinesi Beypazarı. *Posta*.
- Şendir, Ö. (2024, 25 Eylül). Suç işlemekte ısrara ceza. *Milliyet*.
- Tan, E. (2024, 8 Eylül). İnsanlık ile savaşılan kavim. *Takvim*.
- Tayız, K. (2024, 14 Ekim). İran'ı rahatsız mı edeceğiz? *Akşam*.
- Temel, Ş. G. (2024, 14 Ekim). Kök hücre maymun retinasını onardı. *Aydınlık*.
- Tutar, B. (2024, 8 Ekim). Batı'nın yeni laneti. *Sabah*.
- Türkyılmaz, S. (2024, 14 Ekim). Kolonyal bir ideoloji olarak Siyonizm'in iflası. *Yeni Şafak*.
- Ünal, A. (2024, 14 Ekim). Yeni bir çözüm süreci mi? *Yeni Şafak*.
- Üstün, K. (2024, 25 Eylül). Washington'ın gözüyle BM ve Türkiye'nin reform ısrarı. *Yeni Şafak*.

Yalçın, H. (2024, 25 Eylül). Ara sıcak. *Takvim*.

Yerlikaya, T. (2024, 14 Ekim). Yeni anayasa ne kadar mümkün? *Yeni Şafak*.

Yıldırım, A. (2024, 14 Ekim). Faiz farkı ile güçlü dolar zayıf euro. *Haber Türk*.

Yıldızoğlu, E. (2024, 14 Ekim). Geçmiş her gün yeniden tanımlanır. *Cumhuriyet*.

Yılmaz, İ. (2024, 25 Eylül). Müzayede sezonu ustalarla açılıyor. *Hürriyet*.

Yücel, M. İ. (2024, 14 Ekim). Hükûmet direksiyon hakimiyetini kaybetti. *Aydınlık*.

Zengin, T. (2024, 14 Ekim). Bu tarihe dikkat. *Akşam*.

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Bu çalışma için etik kurul iznine gerek yoktur. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.

Yazarların Katkı Oranları

Makale tek yazarlıdır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada çıkar çatışmasına neden olabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Finansman

Bu makale ile ilgili herhangi bir finansal destek alınmamıştır



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

**ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ**

KAREFAD



Çankırı Halk Kültüründe Manzum Dualar ve Beddualar

Ahmet Serdar Arslan* 

Öz

Manzum metinler, bir estetik haz ve yapı ortaya koyarken aynı zamanda onu üreten, aktaran veya söyleyenin kişisel ve sosyal hayatından kesitler sunar. Bir manzumede ele alınan “gurbetlik” olgusu, insanoglunun ortak duygulanış biçimi iken gurbet çekmenin türleri, ilgili topluluk açısından değişime uğramaktadır. Halk kültüründe tek bir olgunun geçirdiği değişimlerin bağlamsal analizlerinin ortaya konulmasıyla bu değişim izlenebilir ve kültürel süreçlerin anlamları tamamlanabilir. Özellikle sözlü kültür içerisinde bir yönden müstakil bir sanatsal form olarak icra edilebilen öte yandan söyleyenin bireysel tutumlarını ve inançlarını ortaya çıkaran olguların başında ise din gelmektedir. Manzum metinlerin içerisinde dinî öğütlerden dualara, övgülerden beddualara kadar dinî bilgilerin izlerini sürmek mümkündür. Dualar ve beddualar ise alkış ve kargış olmak üzere müstakil bir tür olmasının yanında söyleyenin veya bir şairin yaşanmışlığını, umutlarını, dinî temayüllerini ve hatta dünyevî algılarını ortaya koyan eşsiz numuneler olarak karşımızı çıkarlar. Bu kapsamda Çankırı ilinin yâranlık gibi halk gelenekleri sayesinde sözlü ve sanatlı iletişimi canlı olarak sürdürmesi bu bölgeyi özel bir konuma taşımaktadır. Sözlü geleneğin aktarılmasında Çankırı iline ait pek çok manzum metnin bulunması da bu önemi pekiştiren bir diğer nedendir. Dolayısıyla bu çalışmada Çankırı halk kültüründe yer alan manzum dua ve beddualar konu edilecektir. Bu amaç doğrultusunda literatür taraması yapılmış, Çankırı halk kültürünü konu alan eserlerde dualar ve beddualar bulunarak tahlil edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca incelenen manzumelerde yer alan unsurların dinî veya dünyevî olgular açısından kültürel işlevleri ortaya konulmuş ve gündelik yaşantı ile din arasındaki yoğun söylemlere dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çankırı, halk kültürü, manzume, dua, beddua

* Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Çankırı/Türkiye, E-posta: asarslan@karatekin.edu.tr

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

20.03.2025

Kabul Tarihi

24.04.2025

doi: 10.57115/karefad.1662266

Atf: Arslan, A. S. (2025). Çankırı halk kültüründe manzum dualar ve beddualar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 99-122.
<https://doi.org/10.57115/karefad.1662266>

Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Yayımlanan makalenin telif hakkı CC BY-NC 4.0 lisansı altında yazarına aittir. Bu lisansın bir kopyasını görüntülemek için <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr> adresini ziyaret ediniz.



Prayers and Curses in Poetic in Çankırı Folk Culture

Ahmet Serdar Arslan* 

Abstract

A poetics text, while revealing aesthetics and structure, also presents fragments of the personal and social life of the person who produces, expresses, or speaks them. While the concept of “expatriation” dealt with in a verse is a common form of human emotion, the types of expatriation change in terms of the related community. Therefore, by presenting contextual analyses of the changes of a single phenomenon in folk culture, this change can be traced and the meanings of cultural processes can be completed. Especially in oral culture, religion is one of the most important concepts that can be performed as an independent artistic form on the one hand and reveal the individual attitudes and beliefs of the performer on the other. It is possible to trace religious knowledge in them, from preachings to prayers, from praises to curses in poetics text. Prayers and curses are a specific genre and they appear as unique examples that reveal the experiences, hopes, religious tendencies and even worldly perceptions of the speaker or a minstrel. In this context, the fact that Çankırı province maintains oral and artistic communication alive thanks to folk traditions such as yâranlık carries this region to a special position. The presence of many verse texts in Çankırı province, which play a role in the transmission of oral tradition, is another reason that enhances this importance. Therefore, this study will focus on prayers and curses in verse in Çankırı folk culture. For this purpose, a literature review was conducted and prayers and curses were tried to be found and analyzed in the works on Çankırı folk culture. In addition, the cultural functions of the elements in the analyzed verses in terms of religious or worldly concepts were revealed and the intense discourses between daily life and religion were drawn attention.

Keywords: Çankırı, folk culture, verse, prayer, curse

*Corresponding Author: PhD., Research Assistant, Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Çankırı/Türkiye, E-mail: asarslan@karatekin.edu.tr

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	03.20.2025	04.24.2025

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY-NC 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en>

Giriş

Çankırı bölgesinin Türk halk kültürü tarihi çerçevesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Cumhuriyet'in erken dönemlerinde yetişmiş aydınlarının halk kültürü konusunda bilimsel çalışmalar ortaya koyması bu durumun ilk göstergelerinden birisidir. Tahsin Nahit Uygur'un (2002) *Çankırı Halk Edebiyatı*, Hasan Hacıseyhoğlu Üçok'un (2002) *Çankırı Tarih ve Halkiyatı*, Ahmet Talât Onay'ın (2012) *Türk Halk Şiirinde Şekil ve Türler* isimli eserleri halk kültürünün dün ile bugününü kıyaslama imkânı sunar. Bunlar arasında Onay'ın (2018) *Çankırı Şairleri* isimli eseri gerek yerel gerek ulusal düzeyde edebiyat çalışmalarına kaynaklık edebilecek bir kitaptır. Sözlü gelenek açısından Latifi tezkiresinde Çankırı'da yetişen en eski şairin Yavuz Sultan Selim dönemi şairlerinden Mevlvî tarikatına mensup Zamirî olduğunun (Canım, 2000'den akt. Akyol, 2016, s. 9) belirtilmesi, Çankırı şiir geleneğinin ne kadar uzun ve sağlam bir geçmişe dayandığının başka bir delilidir. Çankırı'nın eski ve köklü bir âşık kültürüne sahip olduğunu söyleyen Hatice Sargın (2011, s. 134) “Bu derece köklü bir geçmişe sahip olan âşıklık geleneğinin günümüzde de devam etmesini sağlayan, bu geleneği besleyen bazı oluşumlar vardır. Bu oluşumun temelinde yapı olarak medreseler, köy odaları, eski kahvehaneler bulunmaktadır” demektedir. Bu açıdan sözlü geleneğin sürdürülmesinde en temel unsur sosyal ortamdır. İnsanlar bugün olduğu gibi geçmişte de duygularını, düşüncelerini ifade etme yollarını ararken hem dünyevî hem de dinî boyutuyla ferdî ve toplumsal düzen içerisinde birlikte yaşamının çözümünü sözlü gelenek içerisinde saklamışlardır. Bu kültürel uyumun sağlanmasında Çankırı'yı öne çıkaran uygulamalardan bir diğeri olan yâranlık geleneği ise hem sözlü hem de maddî kültür unsurlarını besleyen ve gündelik yaşama taşıyan önemli bir kültürel sayacağıdır. Ayrıca yerel edebiyat çalışmalarının bölgesel ve ulusal etkisinin karşılaştırılmasında bu tarz kültürel törenlerin önemli olduğu düşünülebilir.

Sözlü gelenek içerisinde Çankırı sosyal hayatında kültürel tutumların gelişmesine katkı sunan diğer önemli olgu ise tasavvufur. Çankırı sözlü kültürünün yapıtaşları içerisinde tasavvufun güçlü bir etkisi olduğu vurgulanabilir. Nitekim Cahit Aktaş (2011, s. 47) “Çankırı şehir merkezinde daha 12. yy.ın ilk yarısından itibaren medeni Türk ve Müslüman bir şehir oluşmaya başlamıştır. 1100'lü yıllarda Çankırı ve havalesinde yaşadığı tespit edilen pek çok esnaf, sanatkâr, tüccar, askeri şahıs ve ilim adamının varlığı bu durumun ispatıdır” demektedir. Bu ifadeler Çankırı'nın sosyal yaşamında dinî- tasavvufi uygulamaların kökenleri hakkında bir fikir sunmaktadır. Bu tasavvufi etki üzerine daha pek çok çalışmadan örnekler verilebilir. Örneğin İbrahim Akyol (2016, s.10) Çankırı-Şabanözü yöresinde Alevî-Bektâşî geleneğine mensup pek çok halk şairlerinden söz eder. Çankırı Şabanözü Âlevî- Bektâşî gülbengleri üzerine çalışan Ersal ve Ersöz (2013, s. 54) cem ritüellerinde inanç önderleri ile hizmeti yapanların söylediği iki farklı dua

tipinden bahsetmektedirler. Nitekim Çankırı halk kültürü uzun bir geçmişe dayanmakta, gerek takvime bağlı törenleri gerekse zengin sözlü birikimi ile günümüze son derece renkli ve geniş bir yelpazede davranış ve söz örüntüleri sunmaktadır.

Çankırı halk kültürü çerçevesinde tasavvuf, yaranlık geleneği gibi herhangi bir sosyal ortamdaki ilişkiler ağının sözlü geleneği besleyen ve halk edebiyatına malzeme sağlayan unsurlar olduğu belirtilebilir. Yörede sözlü geleneği besleyen kaynaklar, insanı sosyal hayatta var eden gündelik yaşam, ekonomi ve ahlak çerçevesinde işlevlere sahiptir. Bu geleneksel yapılar içerisinde bir de halk edebiyatı mahsullerini üretenler yer alır. Gerek divan gerek halk şiiri çerçevesinde eserler vermiş şairlerin Çankırı’da etkin olması, sözlü geleneğin geleceğe taşınmasında önemli bir rol oynamıştır.¹ Özellikle de halk şairlerinin şiirlerinde salt sanat formlarının gösterilişi değil, sanatlı söyleyişin gündelik biçimlerine de rastlamak mümkündür. Belirli bir dünya görüşü çevresinde eser veren şairlerin şiirlerinde ekonomiden sağlığa, aşktan gurbete kadar çok çeşitli konularda bağlamı ortaya çıkaran, oluşturan bilgilere erişmek mümkündür. Bunlar arasında dikkat çeken konulardan biri ise dualar ve beddualardır.

Manzum dualar ve beddualar; halk inançları, ritüeller, şiirler ve hatta maddi kültür ürünleri olmak üzere halk yaşantısının her boyutunda bireyin gündelik dilinden sanatlı söyleniş biçimine kadar pek çok durumda başvurduğu bir ileti biçimidir. Duayı ve bedduayı özel bir konuma taşıyan ise çağa bağlı değişimlerin getirdiği anlam kayıplarına en az uğrayan kalıp sözlerden olmalarıdır. İletişimin, hayat koşullarının, teknolojinin değişmesi ve eskiden gerçekleşen uygulamaların ortadan kalkmasından dolayı hem eş zamanlı hem de art zamanlı benzer sosyal, dinî ihtiyaçları göstermesi bu türü daha değerli kılmakta, çok yönlü bir anlam ağı ortaya çıkarmaktadır. Dualar ve beddualar bireysel dışavurumların yanında toplumun yakarış biçimlerini göstermesi açısından da önemlidir. Özellikle şiirin sanatlı yapısı içerisinde dinî ifadelerin aktarımı, dinleyiciyi şairle eşit bir düzleme çeker. Pek çok şairin öğüt verme, yol gösterme, ilenme ya da Allah’a yalvarma gibi durumları şiirlerine yansıtması ve bunların bir çeşit dinî ileti oluştururken aynı zamanda gündelik pratiklere dair bilgiler sunması kaçınılmazdır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın konusunu Çankırı sözlü geleneğinde yer alan manzum dua ve beddualar teşkil edecektir. Çalışmada duaların ve bedduaların kullanılış biçimlerine, anlamsal yapılarına yer verilecek; halk bilgisi kapsamında sözel bağlamı üzerinde durulacaktır. Bu kapsamda literatür taraması yapılmış, halk kültürü içerisinde ağızlardan ve diğer edebî numunelerden elde edilen dua parçaları yahut uygulamaları

¹ Örneğin Yapraklı’da gerçekleştirildiği bilinen panayır, bu coğrafyada sözlü kültürün önemine dair güçlü bir ipucu içermektedir. Yapraklı Panayırı hakkında daha fazla bilgi için bkz. (Hacışeyhoğlu Hasan Üçok, 2002, s. 292).

derlenmiştir. Bunun sonucunda elli sayfalık dua ve beddua tespit edilmiştir. Çalışmanın sınırları gereği dua ve beddua içeren bütün mısralara yer verilmesi mümkün olmayacağından dolayı olabildiğince farklı eserlerden örneklemeler seçilmiştir. Ayrıca burada aktarılan verilerin dışında, farklı kültürel uygulamalarda da duaların ve bedduaların yer alabileceği kabul edilmiş, bu manzumelerin Çankırı sosyal hayatı içerisindeki yerinin önemli olduğu çalışmanın temel savı olarak ileri sürülmüştür. Dua ve bedduanın hangi durumlarda ve koşullarda ortaya çıktığı, ne gibi hassasiyetler taşıdığı, bireysel ve toplumsal anlamda hangi ihtiyaçlara yanıt verdiği, şiirin kendi nesneselliği üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Duaların tematik biçimleri dinî mahiyetiyle halk kültürüne sirayet etmiştir. Benzer dinî söylemler çerçevesinde toplumun dinî algılayışında ve yaşantısında dua ve bedduanın önemli bir vasıta olarak kullanıldığı görülmüştür.

Sözlü Gelenekte Manzum Dualar ve Beddualar

Türk toplumunda din, halk yaşantısının ve geleneklerinin şekillenmesinde en önemli olguların başında gelmektedir. Bireyler hayatlarındaki bütün hususları dinin emirlerine göre şekillendirmiş, takvimden törenlere, alışverişten sohbete kadar her bir olguyu dinî inanışlarına göre düzenlemiş ve bunu sosyal düzen içerisinde belirli kültürel ifadelerle dökmüştür. Nitekim *Kur'an-ı Kerim*'de dua ile ilgili pek çok ayet bulunmaktadır.² Dinî ifadelerin sanatlı söyleyişinde tasavvufun yoğun bir etkisi bulunurken mahallî ve yerel gelenekler içerisinde dahi bu dinî yapıtların yer aldığı sıkça dile getirilmiştir. Literatürde ise dua ve beddua çoğunlukla birlikte incelenmiştir. Dua kelimesi *Güncel Türkçe Sözlük*'te "1. Allah'a yalvarma, bir şeyin olmasını veya olmamasını isteme; alkış, 2. Allah'a yalvarmak için söylenen dinî metin, 3. yakarış" anlamlarıyla verilmektedir.³ *Dîvânü Lûgat-it Türk*'te ise "alkış" kelimesiyle karşılanan bu kelime "dua etme, övme, birinin iyiliklerini sayma" anlamlarıyla kullanılmıştır (Kâşgarlı Mahmud, 2013, s. 97). Bu yönden dua, kulun Allah'a yalvarmasının yanında bir başkası hakkında gösterilen iyi niyetlerin dile getirilmesi açısından sosyal mevzuları konu edinen bir niteliğe de sahiptir.

Halk kültüründe dualar üzerine müstakil çalışmalar yapan araştırmacıların konuyla ilgili pek çok tespiti bulunmaktadır. Doğan Kaya (2001, s. 4) duaları, *iyi dilekleri ihtiva eden kalıplaşmış sözler*, şeklinde tanımlamıştır. Kaya (2001, s. 4) ayrıca "Duaların en belirgin vasfı teslimiyeti, inanmışlığı ve bir ümidi ihtiva etmeleridir" der. Dualar üzerine kapsamlı çalışmalardan bir diğeri ise Ahmet Keskin tarafından

² İslam Ansiklopedisi'nde dört bölüm hâlinde yer alan "dua" maddesinde Mustafa Çağrıcı "*Kur'an-ı Kerim*'de dua ile ilgili âyetler"den bahsetmektedir. Daha detaylı bilgi için bkz. (Mustafa Çağrıcı, "Dua", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/dua#4-literatur>, E.T. 11.03.2025).

³ "Güncel Türkçe Sözlük", TDK, <https://sozluk.gov.tr/?ara=dua>, E.T. 11.03.2025.

hazırlanmıştır. Ahmet Keskin (2018, s. 43) duayı “evrensel bir olgu olan, çeşitli inanç ve kültürlerde iyi dilek, isteme, övgü vb. eylemleri karşılayan kapsayıcı bir üst terim” olarak nitelendirmiştir.⁴ Uğur Başaran (2011, s. 26) ise duaları “iyi dilek sözleri” şeklinde tanımladıktan sonra “...toplum içinde insanların birbirine olan duygularının olumlu yönde ilerlemesine de katkıda bulunduğu” düşüncesindedir. Erman Artun (1998) da “Duaların alkıştan farkı, dua edenin ya kendisi için ya da genel olarak insanlar için Allah’tan olmasını istediklerini belirtmesidir. Dualar güzel söylenirse etkili olacağı inancı yaygındır” şeklinde değerlendirmektedir.

Dua üzerine hazırlanmış çalışmalar arasında Amil Çelebioğlu (1998, s. 100) aruz veya hece vezni ile yazılmış muhtelif konulardaki duaların çeşitliliğinden söz eder. Çelebioğlu (1987, s. 95) farklı konularda dua örneklerine yer verdikten sonra dua barındıran pek çok türden bahsetmektedir.⁵ Bu türler arasında yer alan münâcât için Ahmet Talât Onay (2012, s. 226) ise “Cenab-ı Hakk’ın af ve mağfiretini, peygamberin şefâat ve ruhâniyetini niyaz eden şiiirlerdir” şeklinde tanımlar. Dualara dair daha pek çok çalışmadan söz edilebilir.⁶ Öte yandan bahsi geçen çalışmalarda incelenmiş duaların ve bedduaların tasniflerine yer verildiği de görülmektedir. Bunlar arasında alkış ve kargışları metin ve bağlam merkezli inceleyen Ahmet Keskin (2018, s. v-viii) manzum dua ve beddua örneklerine değinmiş; ritüeller ve törenler, geçiş dönemleri, halk hekimliği, yatak duası, sofraya duası gibi gündelik yaşam, toplumsal hayat vd. konulardaki dualara yer vermiş, dua ve bedduaları kapsamlı bir tasnife tabii tutarak değerlendirmelerde bulunmuştur. Çankırı literatürünü temel alan bu çalışmada da Ahmet Keskin’in (2018) tespit edip ortaya koyduğu konu başlıklarına katkı sunulmuştur.⁷

Alkış ve kargışın bir halk edebiyatı türü olup olmadığı konusunda tartışmalar da bulunmaktadır. Ahmet Keskin (2018, s. 670) bu konuda farklı araştırmacıların değerlendirmelerine yer verdikten sonra “Bu bakımdan alkışlar ve kargışlar, söz konusu iletişim süreçlerinin bir parçası ve anlamlı mesajlar sistemi olarak Türk kültür tarihinde, erken dönemlerden başlamak

⁴ Ayrıca Keskin (2018, s. 669- 674) alkış ve kargışların tür mü yoksa kalıp sözler mi olduğu ile ilgili tartışmalara da yer vererek bazı değerlendirmelerde bulunmuştur. Daha fazla bilgi için bkz.

⁵ Dua içeren nazım şekilleri hakkında bkz. (Çelebioğlu, 1987, s.95).

⁶ Duaların biçim ve özelliklerinden bahseden diğer çalışmalar için bkz. (Kaya, 2001; Keskin, 2018; Tekin, 2023).

⁷ Keskin’in hacimli çalışması, alkış ve kargışları daha pek çok perspektiften ele almaktadır. Daha fazla bilgi için bkz. (Keskin, 2018). Ayrıca incelemiş oldukları duaları ve bedduaları tasnif eden başka çalışmalar da mevcuttur. Kaya (2001, s. 6) duaları zaman, olay ve durumlarına göre üç grupta toplar. Tekin (2023) incelediği duaları hem yapısal hem de tematik açıdan ele almaktadır. Konu hakkında daha fazla bilgi için bkz.

üzere, müstakil birer tür niteliği taşıdığı açıktır” diyerek bunları tür olarak kabul etmektedir. Öte yandan Ali Duymaz (2000, s.18) alkışlarla ilgili yapılan tasnifleri değerlendirdikten sonra “alkışları sınırları tespit edilememiş bir tür” şeklinde nitelendirir. Hatta nazım özelliği olan mani, ninni veya tekerleme gibi bazı türlerle karıştığına örnekler verir (Duymaz, 2000, s. 18). Bu çalışmada ise gündelik söylemin sanatlı bir söylenişi olması açısından dua ve bedduanın Çankırı halk kültüründeki durumu ele alınmış, tür tartışmasına girilmemiştir. İster tür ister şiir unsuru olarak işlev görsün dua ve beddua üzerine hazırlanmış çalışmalarda araştırmacıların ortak kanısı bunların halk hayatı üzerinde etkili ve dinî yaşantının belirgin göstergeleri olduğu yönündedir. Bu açıdan bakıldığında hâlihazırda manzum türler içerisinde duanın yapı açısından önemli bir yeri bulunmaktadır. Âmil Çelebioğlu (1998, s. 349) bu durumu “...dinî olsun olmasın mensur veya manzum eserler, basit şekliyle, Besmele’den sonra Hamdele ve Salveyle başlayıp dua veya münâcat ile bitmesiyle gelenek hâlini alan bir tertip hususiyeti kazanmıştır” diyerek somutlaştırmaktadır. Âşık şiiri içerisinde de dua ve bedduaların önemli bir yeri bulunmaktadır. Adana âşıklık geleneğinde alkışları kargışları inceleyen Erman Artun (1998) bunların “âşıkların dolaylı olarak bağlı bulundukları geleneğin ve yaşadığı yöre insanının, düşünce yapısını, beğenisini, kızgınlığını” yansıttığını söylemektedir.⁸

Duaların karşıtı olan beddualardan da söz etmek gerekir. *Dîvânü Lûgat-it Türk*’te kargış kelimesiyle karşılanan bu söz “lânet, ilenme” anlamıyla kullanılmaktadır (Kâşgarlı Mahmud, 2013, s. 461). Şükrü Elçin (1986, s. 662) bedduayı “duânın aksi ve zıddı olan lâ’net, inkisar, belâ ve gazap ifâde eden menfî sözlerdir” şeklinde tanımlar. Beddualar üzerine en kapsamlı çalışmalardan birisini hazırlamış olan Doğan Kaya (2001, s. 22-24) kötü dilek olarak nitelenebilecek bedduaları; söyleniş sebeplerine göre sınıflandırarak özetle millî hisler, haksızlık, zulüm, günlük olaylar, karşılıksız aşk, gurbet gibi nedenlere bağlanabileceğini belirtir.⁹ Kaya (2001, s. 36) ayrıca bedduaların “kalıplaşmış sözler” olduğunu ancak halk şairlerinin şiirlerinde kullanılan beddualarda şairin bedduayı basmakalıptan kurtarıp biraz da şiir tekniği nedeniyle kendisine has bir ifadeyle ortaya koyduğunu söylemektedir.

Görüldüğü üzere literatürde dua ve beddua ile ilgili olarak pek çok çalışma hazırlanmış ve bu çalışmalarda dua ve bedduanın anlamı, niteliği, mahiyeti, özellikleri ve tasnifleri, işlevleri ve yapısına yer verilmiştir.¹⁰ Türk

⁸ Âşık şiirinde alkış ve kargışların kullanılmasıyla ilgili yapılmış diğer değerlendirmeler için bkz. (Şahiner, 2014; Keskin, 2018, s. 575).

⁹ Kaya (2001) beddualara birçok örnek vermekte ve kapsamlı şekilde tasnif etmektedir. Daha fazla bilgi için bkz.

¹⁰ Bedduaların dikotomi oluşturmaları ve anti-yapı, hedef-yapı kapsamında incelenmesi hakkında bilgi için bkz. (Akın, 2021).

halk kültürünün bir parçası olarak Çankırı’da da manzum dualar gündelik yaşantının, halk inancının, törenlerin, sanatlı söyleyişin yerel numunelerini barındırır. Dualarda Allah’tan talep edilen ve gerçekleşmesi istenen dilekler, talepler, arzular sözlü geleneğin sürdürülmesinde de işlev görür. Burada duayı eden veya söyleyen, bu özel iletişim biçimine aynı zamanda sosyal bir nitelik kazandırır. Başka bir deyişle sadece sanatlı bir söyleyiş açısından değil gündelik hayatın işlevsel unsurlarını ortaya koyması bakımından da dua ve beddua belirgin rol oynar. Yine dua (alkış) ve beddua (kargış) üzerine literatürde hazırlanmış pek çok çalışmadan söz edilebilirse de yukarıdaki bilgiler ışığında bir sonraki bölümde çalışmanın esas konusunu teşkil edecek Çankırı kültüründeki manzum dua ve beddualardan örnekler verilecek, kullanıldığı halk kültürü bağlamında dua ve beddualardan örnekler verilecek, böylelikle Çankırı’daki durumu ortaya konulacaktır.

Çankırı Halk Kültüründe Manzum Dualar ve Beddualar

Çankırı’da manzum dualar ve beddualar sözlü, yazılı ve maddî kültür unsurlarıyla ilişkilendirilebilirse de bu çalışmanın ana unsurunu basılı eserler teşkil edecektir.¹¹ Bu eserler içerisinde tespit edilen pek çok dua ve beddua, çalışmanın hacmini zorlayacağından dolayı örnekleme yoluna gidilmiş, geniş manzum metinlerde mısralar örneklendirilmiş ve kullanılış bağlamları gösterilmiştir. Bunlar içerisinde törenler, inançlar, ritüeller, halk ve divan şiiri, efsane, masal, halk hikâyesi ve gündelik anlatılar ile âşık ve divan şiiri önemli bir yer tutar. Dinî- tasavvufî edebiyatta yer alan “münacat”, “mevlid”, “naat”, “alkış” ve “kargış” gibi doğrudan dua konulu türlerin de Çankırı edebiyatında pek çok örneği bulunmaktadır. Bunların dinî, kültürel ve sosyal nitelikleri diğer pek çok olguda olduğu gibi iç içe geçmiş bir yapı barındırır. Örneğin Çankırı’da söylenen manzum yağmur duaları; kültürün din, coğrafya ve sosyal boyutuyla doğrudan ilişkili ritüellerinden birisidir. Çankırı’da söylenen manzum yağmur duaları üzerine bir makale hazırlamış olan Akyol’un (2020a, s. 280) verdiği şu örnekte dinî ifadeler “biz” gibi sosyal bir söyleme, “kuru yer” gibi coğrafi bir niteliğe işaret eder:

Onsekizbin âlemin Peygamberi

Enbiyâlar asfiyalar serveri

Hürmetine ol Muhammed son Nebi

Semâdan indir bize rahmetini

Kuru yerlerde bitir nimetini.

Başka bir örnekte ise Onay (2018, s. 118) çalışmasının dipnotunda, 1865 yılında yazılmaya başlamış olan ve babası merhum Numan Efendiye

¹¹ Çankırı’nın tuz diyarı olmasından ötürü, üzerinde dinî nitelikli manzume bulunan tuz lambası bu maddî kültür ürününe örnek gösterilebilir.

ait bir mecmuada “münacât-ı Hurrem Efendi” yağmur için” ser-levhasıyla görülen...” bir şiire yer vermektedir:¹²

Hudâvendâ sana hamd ola her an
Resûlüne salât olsun firâvân
Meded kat’ı matardan cümle nâlân
Nüzûl-i rahmetinle eyle şâdân.

Burada olduğu gibi daha pek çok eserde “meded dileme”; Allah’a, peygamberlere ve evliyalara hitap edilişte ortak bir ifadedir. Benzer şekilde “rahmet eylemek ve etmek” gibi dua ifadeleri pek çok şiirde geçen ortak taleplerden birisidir.

Toplumsal nitelikli iyi dileklerin ve temennilerin yer aldığı bir diğer etkinlik, kına ve düğün törenleridir. Türk toplumunda bölge ve coğrafyaya göre niteliklerinin ve uygulamalarının az veya çok değiştiği bu kültürel uygulamalar içerisinde iyi dilekler ve temenniler sıkça dile getirilir. Burada duanın temel işlevi, duayı eden ve dua edilen arasındaki sosyal ilişkileri göstermesinin yanında “Her şeyin Allah’tan dilenmesi gerektiği”, “Ahiret, kader inancı” vb. gibi dinî bir iletinin hatırlatılmasını kapsayabilmektedir. Dolayısıyla edilen dua aynı zamanda inancın temel unsurlarını da alt metinde barındırabilir. Örneğin Eldivan Sarayköy’de İlknur Bayrak İşcanoğlu (2007, s. 150-151) tarafından derlenmiş kına gecesi ilahisi içerisindeki şu mısralar dinî dünya görüşünün sanatlı ifade edilmesine verilebilecek bir örnektir:

...sırtına giydireyin bir cübbe çuhâ
Hak sel’âmeti hazreti Nûha
Kabirde azâb olmasın rûha...

Ayrıca bu ilahinin son iki mısrası ise toplumsal nitelikteki şu niyaz ile bitmektedir:

...cumhuriyetimizin eyyâmı şerefine

verelim din kuvvetine Muhammed’e selavat (Bayrak İşcanoğlu, 2007, s. 150-151).¹³

Yukarıda sözü edilen kına gecesi ilahisi, Çankırı yâran geleneği içerisinde düğün zamanında başdonanma denilen damadın giydirilmesi

¹² Bu konuya değinen başka bir çalışma için bkz. (Eren, 2019, s. 97).

¹³ Yazar çalışmasında ağız özelliklerini göstermek için transkripsiyon alfabesi kullanmış olup burada sadeleştirerek aktarılmıştır. Orijinal metine ulaşmak için bkz. (Bayrak İşcanoğlu, 2007).

sırasında da söylenmektedir.¹⁴ Orhan Özkan (2006, s. 86) özetle başdonanmada yemekler yenildiğinden ve duaların edildiğini belirttikten sonra Peygamber Efendimize salavat-ı şerif getirildiğinden söz etmektedir. Bu manzumenin ilk kısmı şöyledir:

Evvela diyelim euza besleme
Saniyen diyelim hamd ve salvele
Sözüm nasihattır kulak verene
Peygamber canına, yiğitler aşkına
Verelim Muhammed’e salavat (Özkan, 2006, s. 86).

Sofra adabı içerisinde de manzum duanın bir yeri bulunur. Bu dualarda hane halkına, sofrada bulunanlara, topluma ve devlete dualar edilir. Varvar (2010, s. 211) “yemeğe besleme ile başlanır ve yemekler sofrada duası ile bitirilir” dedikten sonra şu “Yemek Duası”na yer vermektedir:

Dirildi geldi nimet veren Allah’ım ne cömert,
Ölenlere gani gani rahmet,
Sağ kalanlara sıhhat selamet,
Soframız nur, kaza bela geri dur,
Ev hanesini eyle mamur,
Devamı devlet kesiri rahmet,
Kabulü dua zıt vela tuğallit bi hürmet-il Fatiha (Varvar, 2010, s. 211).

Şenlikler içerisinde bir başka manzum dua örneği teşkil eden ve Çankırı’da söylenen Pehlivan Salâvatlanması ise şu şekilde başlamaktadır:

Allah Allah illallah
Hayırlar feth ola
Şerler def ola

El göbekte, diz yerde... (Hacışeyhoğlu Hasan Üçok, 2002, s. 258).

Manzum dua geleneğine halk inanışları içerisinde de rastlanılmaktadır. Özetle, geç yürüyen çocukları sokak kapısının eşğine

¹⁴ Düğün âdetleri içerisinde başka manzum metinler de bulunmaktadır. Örneğin Melek Varvar (2010, s. 271) gerdekten evvel söylenen ve içerisinde dua barındıran bir ilahi örneği vermektedir. İlahi olduğunun belirtilmesinden bu metnin ezgili bir söyleyişi olduğu varsayılmaktadır. Hacışeyhoğlu Hasan Üçok (2002, s. 269-270) ise gelinin evden çıkmasıyla alakalı “kapı bucağı akçesi” kısmında okunan ve dua barındıran başka bir ilahi örneği vermektedir.

oturtarak “Allah ayak ver/ Demir dayak ver” şeklinde bağtırttıktan sonra Salâ verilirken çocuğun kollarından tutarak “salladım salaya, yürüsün gelecek cumaya” denilmesi buna örnek verilebilir (Hacışeyhoğlu Hasan Üçok, 2002, s. 167).

Kaside gibi dua bölümlerinin bizzat yapısında yer alan ve manzum duaların yoğunlukta olduğu Mevlid geleneği hakkında Abdulselam Arvas (2017, s. 121) incelemiş olduğu Mevlid kitabındaki derkenarda yer alan *Kaside-i Mevlid* başlıklı şiir hakkında “Allah’tan lütuf, cennette huri-gilmân, cehennemden emân bulmak ve sırat köprüsünden geçmek isteyenler mevlid dinlemeye çağrılır. Mevlid dinleyip Hz. Resûl’e salat getirenlerin sonunun hayırlı olacağı ifade edilir” şeklinde bilgi vermektedir.

Ali Duymaz’ın (2000) Amil Çelebioğlu’ndan (1982) aktararak söz ettiği dua mahiyetindeki ninnilerin başka bir örneği, Çankırı’da Taş Bebek efsanesi etrafında oluşturulmuş olarak karşımıza çıkar. Özetle Orhan Özkan (2006, s. 90), çocuğu olmayan Merem ismindeki kadının Hz. Hızır’ın yardımıyla ve Allah’ın lütfuyla erkek bir bebeğe dönüşen taş hakkındaki bu efsanede Merem’in oğlunu büyürken söylediği ninniye yer vermektedir.¹⁵ Bu ninninin varyantlarından söz eden Hasan Özdemir (2004, s.141) Konya varyantına göre Çankırı varyantının dua bölümlerinin daha geniş bir şekilde yer aldığını söyleyerek değerlendirmelerde de bulunmaktadır. Peygamber Efendimizin ve din ulularının isimlerinin zikredildiği ninnide her bir dörtlüğün son mısrası “O da bize himmet etsin” talebiyle sona erer (Özkan, 2006, s. 90). Özkan (2006, s. 93) tarafından aktarılan ninniler arasında bir diğer varyantın ilk dörtlüğü ise şöyledir:

Hüdaya eyledim zari
Taşa can verir belli
Mahsun eylemezse bari
Mevla sana bir can versin

İçerisinde sıkça dua ve beddua içeren manzum metinlerden bir diğeri halk türküleridir. *Çankırı Halk Edebiyatı* adlı eserde yer alan *Ayrılık Türküsü*’nün nakaratı hem bir talep hem de sitem içeren duaya örnek verilebilir:

Yandım Allah hasretime kavuşturun ulaştır

Ya kavuşturun ya sevdâyı savuşturun savuşturun (Uygur, 2002, s. 76).

Burada doğrudan “Allah” lafzının kullanıldığı ve “Yandım Allah” gibi gündelik dilde kullanılan kalıp sözlere yer verildiği görülmektedir. Bu dizeler aynı zamanda Hacışeyhoğlu Hasan Üçok’un (2002, s. 55) söz ettiği

¹⁵ Bu eser, “Taş Bebek Ninnisi” başlığıyla Uygur (2002, s. 211-216) tarafından da aktarılmıştır.

ve yâranın akşam faslında okunan türkünün varyantını oluşturmaktadır.¹⁶ Bunun yanında “Halay çekme” geleneğinden söz eden Hacışeyhoğlu Hasan Üçok (2002, s. 247) davul zurna eşliğinde söylenen ve içerisindeki “Gülüm elimden alan/Bulsunlar Allah’ından” mısralarında beddua geçen bir havayı örnek vermiştir.

Türkülerin dışında pek çok manide de dua ve beddua örneklerine denk gelinmektedir. Esasında manilerin söyleniş biçimlerinde dilek- şart, istek kiplerinin yoğun kullanılması, onları dilek ve temennilerin en net şekilde ifade edilebileceği türlerden birisi yapmaktadır. Aşağıdaki manide mizahî bir tutumla temenni bildirilirken dua vasfı düşüktür:

Karanfil verdim sana
Kanın kaynasın bana
Seni büyüten ana
Olsun bana kaynana (Uygur, 2002, s. 179).

Doğrudan Allah’tan dilenerek dünyevî isteklerin yer aldığı mani örnekleri de bulunur:¹⁷

Bir su içtim bakırdan
Bir yar sevdim yakından
O yar benim olmazsa
Allah gelsin hakkından (Uygur, 2002, s. 158).

Manilerin Ramazan ayında söylenen ve dinî uygulamalar açısından da önemli görülen bir kültürel uygulama alanı da vardır. Bu maniler içerisinde talepler, dilekler yer alabileceği gibi doğrudan bir dua da içerebilir:

Besmeleyle çıktım yola
Selam verdim sağa sola
A benim devletli¹⁸ beyim
Ramazanın mübarek ola (Özkan, 2006, s. 143).

Çankırı halk edebiyatı içerisinde dua konulu anlatılara da yer verilmektedir. Bunlar arasında manzum nitelikte olmasa bile şairlerle ya da manzumeye konu edilmeleriyle ilgili olanları dikkat çekicidir. İbrahim Akyol’un (2016, s. 14-15), Bektaşî şairlerinden vasiyeti gereği Hacet

¹⁶ Yâranlık geleneğinde pek çok pratik içerisinde dua önemli olduğu gibi manzum metinler içerisinde de dua örnekleri bulunmaktadır. Ancak burada tür açısından örneklendirildiğinden ayrıca gösterilmemiştir.

¹⁷ Çankırı halk kültüründe dua içeren diğer mani örnekleri için bkz. Üçok (2002), Özkan (2006).

¹⁸ Bu kelimenin “devletli” olması gerekir.

Tepesine gömülmüş olan Âşık Sabri'nin Allah'a yalvararak duasının kabul olması neticesinde yağmur yağdırdığına dair paylaştığı hikâye bu nevidendir. Öyle ki bu anlatı, şair hakkındaki efsanelerde de belirgin bir yer tutmuştur. 1938 yılında Çankırılı Ozan'ın yazdığı Âşık Sabri'nin mezarının ziyaret edilip onun kabri başında dilek ve duada bulunulduğuna dair halk inanışını şiirine şöyle yansıtmıştır:¹⁹

Ziyaretten sonra mezarı “Sabri”
Görölmek adetti rüyayı cebri.....

....

Çankırılı kadın, erkek ahali
Bir milli şairdi görüp kemali
Kabrini öperler ravza misali

Dilerim hüdadan onu kayıra.... (Çankırılı Ozan, 1938, s. 3, akt. Bozgedik, 2018, s. 419- 421).²⁰

Diğer manzum dua ve beddua örnekleri gazete ve mecmualarda yer alan şiirlerde sıkça yer almaktadır. Bunlar hemen her konuda ve nitelikte olabileceği gibi ve içerisinde özellikle yayınlandığı döneme dair bilgileri barındıran ve belirli olayları dile getiren dua veya bedduaları da barındırmaktadır. Örneğin *Halk Yolu Mecmuası*nda *Tahsin Nahit*'in savaş zamanında yazdığı *Gün Batarken* isimli şiirde yurdun kurtulması için şöyle dua edilir:

Sönmesin Allahım ümid yıldızı

Ezmesin rûhları bu ince sızı

Yetimler inliyor, sen kurtar bizi

Yurdumuz ebedî bir bahâr ister (Cansız, 2014, s. 230).

Yine savaş hakkında Asrî Baba adıyla yer alan ve *Kengiri İçin* notuyla verilen *Öğütlerim* isimli şiirde savaş sona erdiği için şükredilirken başka problemlerden de haber verilir:²¹

Oh Yarabbi şükür sana harb bitti diyorken

Bir de çıktı başımıza post kavgası öteden (Cansız, 2014, s. 480).

¹⁹ Yine Çankırılı Ozan'a ait “Kale Gezmesi (1) başlığıyla verilen şiirde halk inanışları, temenniler ve dua ilişkisi bulunan mısralara yer verilmektedir. Şiir hakkında daha fazla bilgi için bkz. (Bozgedik, 2018, s. 417-419).

²⁰ Yazar tarafından Çankırılı Ozan hakkında yapılmış başka bir değerlendirme için bkz. (Aydın, 2022, s. 138).

²¹ Asrî Baba'nın *Zenginlere Candan Yürekten Bir Pendi* isimli şiirinde de bir dua örneği bulunmaktadır (Cansız, 2014, s. 559). Bunun dışında *Halk Yolu Mecmuası* içinde *Kengiri Zirâ'at Bankası Me'mûru Ali Rıza* adıyla verilen *Sulh Manzûme-i Tarihiyesi* isimli şiirde de duaya yer verilir (Cansız, 2014, s. 324-326).

İhsân Kamî mahlaslı şairin *Gazi Re'îs-i Cumhûrumuza* başlıklı şiirinde ise “Yâ Rab yâ Rab tevki'im bu/ Al rûhumu Mustafa yolunda” (Cansız, 2014, s. 554-555) şeklindeki sevginin bir tezahürü niteliğindeki yakarışı yine dua açısından ele alınabilmektedir.

Şathiye gibi türlerin yanında mizahî şiirlerde de dua unsurlarına rastlanılmaktadır. Kalender mahlaslı şairin *Çuvaldız'a* başlığıyla yazdığı şiirin dua unsuru içeren dördüğü şöyledir:

Seni iğfal eyleyen hangi kâfir şeytân

Râh-ı zdalâlette bırakmış bî-dermân

Dilerim Hüdâ'dan son nefesinde bile

Ona kısmet olmasın bâde-i cânân (Cansız, 2014, s. 756).

Başka bir örnekte ise bedduanın yapısını kullanan ve mizahî bir tutum içeren bilmecelelere de yer verilmiştir. Hacışeyhoğlu Hasan Üçok'un (2002, s. 197) aktardığı ve cevabı *sümük* olan şu bilmece buna örnek teşkil eder:

Aldım ele, urdum yere.

Tüh Allah belâsın vere.

Fakirler sokağa atar,

Zenginler cebine sokar.

Elbette bu tarz dua ve beddua unsurlarının Allah'a bir yakarış veya dinî bir ileti işlevi bulunmamaktadır. Burada daha çok dinî iletinin hatırlatılması amacıyla bedduanın farklı anlamsal işleyişle kullanımı örneklendirilmektedir. Bu noktada dua ve beddua denildiğinde ciddî ve dinî nitelikte olanları dua ve beddua kalıbıyla kullanılan gayriciddi biçimlerden ayırt etmek gerektiği düşünülmelidir. Halk edebiyatı açısından daha pek çok manzum dua örneğine yer verilebilir. Dehri Dilçin'in (2002) *Çankırı Masalları* isimli kitabı içerisinde yer alan halk hikâyelerinde (2002, s. 52, 72, 97, 100, 117) ve aynı kitapta yer alan Hürü masalında (2002, s. 242, 259) manzum dualara dair örnekler yer almaktadır. Anonim eserlerin yanında yukarıda da birkaç örneği bulunan manzum dualara ve beddualara tertip edilmiş divan ve cönklerde de geniş yer verildiğinden ayrıca incelenecektir.

Çankırlı Şairlerin Şiirlerinden Dua-Beddua Örnekleri

Âşıklık geleneği içerisinde pek çok şairin şiirinde dua ve beddua örneklerine rastlanılmıştır. Bunların çoğunluğunu dinî ve ciddi nitelikte olanlar teşkil ederken aşk gibi beşerî ve gündelik konularda yazılan koşma, destan türünden eserler içerisinde de yoğun bir dua kullanımı yer alır. Yapılan literatür taramasında Çankırı şairlerinin eserlerinde yer alan dua ve bedduaların müstakil bir çalışmaya konu edilebilecek hacimde olduğu görülmüştür. Burada birkaç örneğine değinilecek olan dualar ve beddualar daha sanatkârane ve didaktik nitelikler taşımaktadır. Bunun yanında âşıkların

hayatı ve âşıklığa ilk adımları hakkındaki bilgilerde de “dua” ile ilişkilendirilebilecek durumlar söz konusudur. Örneğin Sargın (2011, s. 142) “Bazı Çankırı âşığına rüyasında “sazının üstüne saz sözünün üstüne söz olmasın” diye dua edildiğini, Çankırlı Âşık Ömer’in de “bu şekilde dua etmiş olup sazının ve sözünün gücünü buradan aldığını” belirtmektedir. Bu durum şair açısından duanın, dolayısıyla dinî temayülün sadece şiiriyle değil şairlik durumuyla da alakadar olduğunu göstermektedir. Şairliğe başlangıç aşamasında şiirlerinde duaya yer veren bir diğer şair Âşık Edna’dır. Esas adı Murat Özdemir olan şairin mahlas alması rüya neticesinde gerçekleşmiş, rüyalarının ardından söylediği şiirlerinde dualara yer verilmiştir (Kaderoğlu, 2007, s. 66-67). Örneğin âşığın söylediği ve her dörtlüğün sonu “elhamdülillah” ile biten üçüncü şiirin son dörtlüğü şu şekildedir:

Edna Murat Veli’ye,

Allahümme Salli’ye,

Hak, Muhammed, Ali’ye,

Erdik elhamdülillah. (Kaderoğlu, 2007, s. 68).

Burada “Allahümme Salli” “salavatı”, “elhamdülillah” ise “Allah’a şükretmeyi” içermektedir. Şair, gördüğü rüya neticesinde âşıklığını bu hamd ve şükür ile ifade etmiştir.

Bektaşî şairlerinden olup günlük hayatında sarhoş hâlde gezdiği bilinen ama aynı zamanda bir vakit namazını bırakmadığından söz edilen Ilgazlı Nâilî (Onay, 2018) hakkında Deva Özder (2023, s. 545-546) “düşmana karşı savaşmak maksadıyla gurbete giden oğlunu koruması için Allah’a yalvarmakta” olduğunu belirterek bir şiirine yer verir. Bu şiirin ilk dörtlüğünde Nâilî, Allah’ın “Hak” ve “Hafız” esmâlarını kullanarak şöyle demektedir:

Dört taraftan düşman eyledi hücum

Yetiş imdadıma ya hazret-i Hak

Cigerparem gurbet illerde malum

Ya hafız ismile hıfz eyle mutlak (Ataman, 1937, s. 17-18’den akt. Özder, 2023, s. 546).

Yine Nâilî’nin “fıkır it” redifli destanında şairin Allah’ın (c.c.), Kerim, Hâdi ve Gaffâr esmâlarına yer verdiği ve bağışlanma dilediği görülmektedir:

Kelâmımda kusurum çok ya Kerim

Bu kadarca beyân eyledi dilim

Çekdirme ıukbâda azab-ı elim

Yâ Hâdi ismiyle Gaffârî fıkır it (Özder, 2023, s. 556).²²

Şiirlerinde pek çok dinî- tasavvufî terim ve mazmun kullanan şairlerden birisi de Âşık Sabri'dir (Akyol, 2016, s. 21). Kaderden sık sık şikâyet eden şair, Allah'ın adını sıkça anarak dua etmekte, bunu yaparken de ümmeti düşünen bir tavır sergilemektedir. Sabri'nin şiirlerinin ifade ediliş biçimlerinde olaylardan çok kader, ayrılık gibi olguların öne çıkarıldığı ve duaların tamamına yakınının belirli bir durumdan ziyade genel nitelikte olduğu söylenebilir. İlahî yardım arayışları şiirlerinde kendisini belli etmektedir. Bir koşmasında geçen şu mısralar bu duruma güzel bir örnektir:

Kimseyi ey Hüdâ koyma hasrette

Gerek bu dünyada gerek ahrette (Akyol, 2016, s. 29).

Bu noktada ilahi, kalenderî, münacat gibi türlerde de eserler veren Âşık Sabri'nin İslam ahlakını benimsediği ve bencillikten uzak olduğu dikkat çeker. Nitekim Akyol'un (2016, s. 20) onun eğitiminin temelinde yâranlık olduğunu belirtmesi söyleminin niteliğini daha net ortaya koyar. Âşık Sabri'nin şiirlerinde dua kısmında kullanılan esmâlardan bazıları şunlardır: "Hazreti Mevla, Yâ ilahî!, Ey Hüdâ, meded Yâ Râb" (Akyol, 2006, s 29- 57).

Bir diğer şair olan Ali Bezlî Efendi'nin Sırp seferine katılmasını konu alan ve Onay'ın eserden aklında kalanları aktardığı destanda şu duaya yer verilir:

Çoğalmış ayrılan din-i mübinden

Mevla doğrulara versin selamet (Onay, 2018, s. 20).

Bazı şiirlerde şairlerin doğrudan Kur'an-ı Kerim'e atıfta bulunduğu ve "dua"lara yer verdiği görülür. Örneğin Ali Kadrî Efendi'nin Kalenderilerinde "Biz ehl-i hakikat kuluyuz hamdü felillâh" ve "Lâ ye'tûye illâ lehümü'l-hükmü minallâh" (Onay, 2018, s. 30) mısraları bu duruma örnektir. Cevheriye Bânu Hanım'ın şiirinde yer alan "Fetebârekalla" güneş yüzünü/ Ahsenü'l-hâlıkın" leziz sözünü" (Onay, 2018, s. 72) mısraları ise Mü'minûn Sûresi 14. Ayet'ten iktibastır.²³ Bunun yanında şiirlerde Kur'andan ayet okumakla ilgili bilgilere de yer verilmektedir. Sıdkı Hanım'a ait şiirin bir dörtlüğünde geçen "Âyete'l- Kürsî'yi okur dilinde/ Nûrdan kadeh ile bâde elinde" mısraları örnek verilebilir (Onay, 2018, s. 256).

Alî Kadrî'nin Selis olarak verilen şiirleri arasında yer alan şu beyitte ise genellikle dua ile ilişkilendirilen "secde", "şükür", "kıble-nümâ" kelimelerinin farklı bir bağlamda söylediği görülür:

²² Destanın orijinali transkripsiyon alfabesiyle verilmiştir. Destanın tamamına ulaşmak için bkz. (Özder, 2023).

²³ Kur'an-ı Kerim, 23/14.

Secde-i şükr edelim rıfk ile meyhâneciye

Sâkinin kaşlarını kible-nümâ eyleyelim (Onay, 2018, s. 31).

Şiirlerde dua, beddua veya bunlara ait unsurların dışında doğrudan “dua etme” olgusunun kendisiyle alakalı durumlar da yer alır. Alî Kadrî’nin *Hayat Destanı*’nda geçen ve damadın gerdek odasına gitmeden önce yapılanları terennüm eden şu dörtlük, şiir içerisinde doğrudan dua etme olgusunu konu olan şiirlere örnektir:

Camiden çıkanlar kapıya gelir

Güveyi yetişir dualar olur

Amin amin derken yumruk vurulur

Kakarlar içeri tükenir kavga (Onay, 2018, s. 43).

Şairin sadece kendi söylediği değil, kendisine söylenen veya söylenmiş gibi aktarılan dualara veya beddualara da şiirlerde yer verilebilir. Cünûnî söylenen bedduadan yakınarak kendisini çaresiz kıldığını ifade etmektedir:

Ettiğin âlemde bulsun demişsin

Hasret kıyâmete kalsın demişsin

Ya zâlim bu dertten ölsün demişsin

Bî-çâre Cünûn’a bed-duâcısın (Onay, 2018, s. 80).

Şiirlerinde en çok dua eden şairlerden bir başkası ise Mecbûr Efendidir. Onay (2018, s. 143) Mecbûr Efendi’nin “Feyz-i eseri aşk-ı cemâlinle ilâhî/ Dilde koma kayd u gam-ı evlâd ile ezvâc” temennisinde bulunduğunu ve duasının kabul olduğunu ancak çocuklarının vefat etmesiyle üzüntüsünü ibadet ve taatla geçirmeye çalıştığını söyler (Onay, 2018, s. 144).

Ahmet Mecbur Efendi, şairliğine vesile olup mahlas verdiği genç şairlere şöyle dua eder:

Vefdî sana ilham ile mahlas dedi Sermest

Bâ feyz-i Hudâ sana ki bu nâm vere şöhret (Onay, 2018, s. 146).

Ahmet Mecbur Efendi’nin divanında münâcâtları geniş yer kaplar. Bu münâcâtlar içerisinde pek çok esmaya yer verilmiş olup “yâ Rabbenâ” redifli şiiri şöyle başlamaktadır:

Besmeleyle başladım divânımı yâ Rabbenâ

Hamdeyle cebr kıl noksânımı yâ Rabbenâ (Akyol, 2020b, s. 65).

Asıl adı Abdullah Özay olan Necâtî mahlaslı şairin manzum mektup türündeki eserinde ise Hakk Te‘âlâ’dan sağlık ve afiyet dilenilmektedir:

Bugün yine gözüm aydı sevincime hiç pâyân yok

Efendimin mübârek mektubu geldi sevindim çok

Sıhhat haberiniz bizi memnûn bıraktı serâpâ

Sıhhat ü âfiyette eylesin dâim Hakk Te‘âlâ... (Alper, 2004, s. 167).

Sözlü gelenek içerisinde bedduaların farklı bağlam ve anlamlarla beraber kullanıldığı ve bunların dinî mevzulara göndermede bulunarak yer verildiği belirtilebilir. Yesarî'nin bütün dörtlükleri beddua örneklerinden teşekkül şiiri, sadece onu söyleyenin taleplerini, uğradığı zulmün boyutlarını değil, “ah almanın”, “olumsuz anılma”nın, “haksızlık yapmanın” veya haksızlığa uğradığını düşünmenin” toplum içerisinde dehşetli bir eleştiri mekanizmasına uğrayabileceğini de okuyucuya göstermektedir.²⁴

Yesârî ağladı sen dahi gülme

Gez dolaş dünyada bir murad alma

Ölürsen ahrette hiç iman görme

Yılanı çok bir mezara giresin (Onay, 2018, s. 269).

Dualar tarihî ve önemli bir olayı hatırlatma amacıyla da şiirlerde yer bulur. Bu kapsamda tarih düşürme yahut mersiye gibi türlerde dualara sıkça yer verilmektedir. Çerkeşşeyhizâde Muhammed Tevfik'in *Mersiye-i Hüseyin*'inde geçen ve sabr-ı cemil istenip kalplerin avunmasını dileyen şu beyit bu duruma örnek verilebilir:

Telh-kâm oldu bu hâletten mizâc-ı selsebil

Tesliyet-bahş-ı kulüb olsun bize sabr-ı cemil (Sona, 2022, s. 74).

Daha pek çok şairin şiirlerinde dua ve beddua örnekleri bulunmaktadır. Bunların bir kısmı nefes gibi dinî- tasavvufî türlerde yazılmış eserlerden oluşuyorken bazıları duayı bağlamı dışında kullanmıştır. Yine şiirlerde geçen dualarda *Kur'an-ı Kerim*den belirli ayetlere yapılan hatırlatmalara, Arapça dualara atıfta bulunan mısralara, talep, dilek, arzu, istek gibi dua biçimlerine, şükür ve hamd etme nevinden sözlere, dua niteliğinde verilen öğütlere, dua unsurlarının bağlamının dışında kullanılmasına ve doğrudan dua etmekle ilgili bilgilere işaret etmektedir. Şiirlerinde dua bulunduğunu tespit ettiğimiz diğer şairlerin bazı mısraları şöyledir: Kazım'ın “Şükrolsun Hudâ'ya elhamdülillah” (Onay, 2018, s. 123) şeklinde başladığı nefesi, Hayrî'nin “Meded yâ Hazreti Mevlâ” (Onay, 2018, s. 86) şeklinde meded dilediği müstezatı ve “Tâ sallu alâ seyyidînâ âli-Muhammed” (Onay, 2018, s. 87) şeklinde salavat getirdiği kalenderisi gibi daha birçok dua örnekleri gösterilebilir. Yine Hurrem'in şiirlerinde

²⁴ Onay tarafından yer verilen Yümnî'nin hicviyesinde de pek çok beddua yer almaktadır. Daha fazla bilgi için bkz. (Onay, 2018, s. 278).

“Hamdülillâh” (Onay, 2018, s. 119), Osman Vehhâç’ın “Yâ Rab” redifli gazeli (Onay, 2018, s. 210), Rindî’nin “Edelim Rindî gibi tevbeyi taksirimize” (Onay, 2018, s. 228) şeklinde verilen mısralar örnek verilebilir.

Sonuç

Literatürden tespit edilen örneklerden hareketle Çankırı halk kültürü içerisinde yoğun bir manzum dua ve beddua söyleme geleneğinin olduğu görülmektedir. Çankırı halk kültürü içerisinde yazıya aktarılmış sözlü geleneğin büyük bir bölümünü şiirler kapsamaktadır. Halk türkülerinin yanında cönk, divan, mecmua ve gazetelerde yayınlanan pek çok manzum eserin içerisinde dua ve bedduaya yer verilmiştir. Yerel edebiyat çalışmaları bağlamında Çankırı şairlerinin şiirlerindeki tematik konulara değinen az sayıda çalışmaya katkıda bulunmak amacıyla tespit edilen dua ve beddua örnekleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu tarz çalışmalarda bağlamın tespit edilmesi çalışmanın zor kısmını teşkil ederken nesnenin kendi bağlamının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bir şiir parçası içerisinde şairin hayatı hakkındaki yetersiz verilerden şairin gerçekten aşk acısı çekip sitem ettiğinin tespit edilmesi zor olsa da şairin bu durumu kanıksadığını, aşk acısı çekme olgusunun anlamsal niteliğini ve bunun aktarıldığı dönem içerisinde bağlamsal unsurlarını tespit edebilmek mümkündür. İfadelerin eş ve art zamanda sadece birey için değil, nesne için de güncellenebilirliği geçmiş zamanın bir ürünü olan şiirin içerisindeki nesneselleşen unsurların ifade ediliş şekillerinin değişimlerini de ortaya koyar. Nitekim ortaya konulan örneklerden hareketle sofrada geçen “Ölenlere gani gani rahmet, Sağ kalanlara sıhhat selamet” gündelik dilde bugün dahi kullanılan bağlamı belirli kalıplaşmış bir duadır. Bu durum duanın halk dilinde manzum ve mensur geçişlilik sağlamasına da örnek oluşturmaktadır. Manzum dua ve bedduanın önemli bir özelliği dinî ritüellerin ve eylemlerin değişmezliğinden ileri gelen bir kalıp oluşturmasıdır. Ancak âşık ve divan şiiri açısından durum farklılaşmaktadır. Bunlardan ilki Yesârî’nin “yılanı çok bir mezara giresin” mısrasında görüldüğü gibi sanatlı ve orijinal söyleyişlerin yer almasıdır. İkinci olarak iki asır önce yaşamış bir şairin dileklerinin ve taleplerinin günümüz insanı açısından anlam kaybına uğrayan iletileri de içerebileceğidir. Hicviyelerde veya mizahî eserlerde yer alan dua ve beddua unsurları çağa göre değişime örnek verilebilir. Hicveden ve hicvedilen arasındaki ilişkilerin boyutlarının tam bilinmemesi durumunda metnin tek boyutlu yapısı değerlendirmeye konu edilecek, okur ya da dinleyici şairle benzer bir söylem alanına çekilecektir. Ayrıca mizah konulu eserlerde dahi dua ve beddua gibi dinî iletilere yer verilmesi, şairin söyleminde dinin bir dünya görüşüne, kültürel bir tutuma dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Yine bu şiirlerin çoğunda kullanılan ifadelerin mazmun veya kalıp sözler içerdiği, başka şairlerin şiirlerine öykünerek ya da nazire biçiminde yazılabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak, Çankırı halk kültürü içerisinde dua ve beddua, kültürel ürünlerin ve sosyal

yaşantının içerisinde önemli bir yer kaplamaktadır. Bunlar içerisinde yapılacak daha kapsamlı tasnifler, karşılaştırılmalı çalışmalara imkân tanıyabileceği gibi, Türk kültür coğrafyasında dualar ve beddualar konusunda hazırlanabilecek geniş indekslere de katkı niteliğinde olacaktır.

Kaynakça

- Akın, E. (2021). Kargışların (Beddualar/Kötü Dilekler) "Dikotomi", "Anti-yapı", "Hedef-yapı" ve "Araçsal Sebep" kavramları açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1571-1585.
- Aktaş, C. (2011). Çankırı tasavvuf tarihine genel bir bakış. *Çankırı Araştırmaları*, 6(8), 45-52.
- Akyol, İ. (2016). *Çankırlı Âşık Sabrî*. Çankırı Belediyesi Dr. Rıfki Kamil Urga Çankırı Araştırma Merkezi Yayınları.
- Akyol, İ. (2020a). Kültürümüzde manzum yağmur duaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 268-284. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705614>
- Akyol, İ. (2020b). *Çankırlı Mecbûr Efendi Dîvânı*. Kriter Yayınları.
- Alper, K. (2004). Ahmet Talât Onay'ın "Çankırı Şairlerine Ek: Çankırlı Bilinmeyen Birkaç Şair: Rüyetî, Nailî Baba, Necâtî, Vehbî. *Millî Folklor*. 16(61), 160- 171.
- Artun, E. (1998). Günümüz Adana Âşıklık Geleneğinde Alkış Kargış (Kara Alkış), III. Uluslararası Çukurova Halk Kültürü Bilgi Şöleni, 30 Kasım-2 Aralık 1998, Adana, https://turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROVA/sempozyum/semp_3/artun.php, E.T.: 12.03.2025
- Arvas, A. (2017). *Bir Halk Kitabı Olarak Mevlidün-Nebî (İnceleme ve Metin)*. Sonçağ.
- Aydın, K. (2022). Çankırı Basınında (1923- 1938) Yer Alan Şiirlerden Çankırı'ya Bakış. F. Sona ve İ. Sona (Ed.), içinde Çankırı Edebiyat Araştırmaları (s. 127-157). Son Akademi.
- Başaran, U. (2011). Ahmet Şükrü Esen Defterlerinde Anonim Türk Halk Edebiyatı Ürünleri (Atasözü-Beddua-Bilmece-Deyim-Dua-Tekerleme-Fıkra) (İnceleme-Metinler) (Tez No. 285958) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bayrak İşcanoğlu, İ. (2007). Eldivan ilçesi (Çankırı) ağzı (Tez No. 205596) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bozgedik, K. (2018). Çankırı basınında Edebî Muhteva (1921-1938) (517842) [Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Cansız, D. (2014). *Halk Yolu Mecmuası (1923- 1927) 1. Cilt*. Çankırı Belediyesi Yayınları.

- Çelebioğlu, A. (1987). *Kültürümüzde Yatak Duaları. III. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri. IV. Cilt.* Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Çelebioğlu, A. (1998). *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dilçin, D. (2002). *Çankırı Masalları.* Ali Birinci (Ed). Okuyan Adam Yayınları.
- Duymaz, A. (2000). Sihir şiirlerinin bir türü olarak alkışlar. *Milli Folklor* (45). 15-21.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş.* Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eren, A. (2019). *Hânî-zâde Seyyid İbrahim Hurrem Dîvânı.* Gece Akademi.
- Ersal, M., & Ersöz, S. (2013). Alevi gülbenglerinin temel yapısı üzerine bir değerlendirme. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 65, 53-80.
- Güncel Türkçe Sözlük, TDK, <https://sozluk.gov.tr/?ara=dua>, E.T. 11.03.2025.
- Kaderoğlu, M. (2007). Âşık Edna Murat'ın Hayatı-Edebî Şahsiyeti-Eserleri. (Tez No. 207202) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kâşgarlı Mahmud (2013). *Divânü Lûgat-it Türk.* (Çev. Besim Atalay). TDK.
- Kaya, D. (2001). *Folklorumuzda Beddua Söyleme Geleneği ve Türk Halk Şiirinde Beddualar.* Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Keskin, A. (2018). Türk kültüründe alkışlar (Dualar/İyi dilekler) ve kargışlar (Beddualar/Kötü dilekler): Metin ve bağlam merkezli bir inceleme (Tez No. 502931). [Doktora Tezi Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meali. (1993). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrı, M. "Dua", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/dua#4-literatur>, E.T. 11.03.2025
- Onay, A. T. (2012). *Türk Halk Şiirinde Şekil ve Türler.* Cemal Kurnaz (Haz.). Kurgan Edebiyat.
- Onay, A. T. (2018). *Çankırı Şairleri.* İbrahim Akyol (Haz.). Çankırı Belediyesi Dr. Rıfki Kamil Urgan Çankırı Araştırmaları Merkezi.
- Özdemir, H. (2004). Taş Bebek. Doğumunun 100. Yılında Zeki Ömer Defne ve Çankırlı Şairler Sempozyum Bildirileri. 19-20 Eylül 2003, Çankırı (s.136- 145). Çankırı Valiliği.

- Özder, D. (2023). Ilgazlı Nâilî'nin hayatı, edebî kişiliği ve derlediği şiir mecmuası. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 540-562.
- Özkan, O. (2006). *Çankırı Gelenekleri ve Yâran Kültürü*. Çankırı Valiliği Kültür ve Sanat Yayınları.
- Sargın, H. (2011). Çankırı Âşıklık Geleneği ve Çankırlı Âşık Durmazî (Bilal Durmaz). *Çankırı Araştırmaları* 6(8), 121- 156.
- Sona, F. (2022). Çerkeşşeyhizâde Muhammed Tevfik'in Mersiye-i Hüseyin'i. F. Sona ve İ. Sona (Ed.), içinde Çankırı Edebiyat Araştırmaları (s. 51-79). Son Akademi.
- Şahiner, A. E. (2014). Gaziantep halk kültüründe dua (Alkış) ve Bedduaların (Kargış) halkbilimsel incelemesi (Tez No. 454320) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tekin, C. (2023). Klasik Türk şiirinde dua (Tez No. 821598) [Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uygur, T. N. (2002). *Çankırı Halk Edebiyatı*. Ali Birinci (Ed.). Okuyan Adam Yayınları.
- Üçok, Hacışeyhoğlu H. (2002). *Çankırı Tarih ve Halkıyatı*. Ali Birinci (Ed.). Okuyan Adam Yayınları.
- Varvar, M. (2010). Çankırı'da kına, nişan ve düğün geleneği (Tez No. 286045) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Bu çalışma için etik kurul iznine gerek yoktur. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.

Yazarların Katkı Oranları

Makale tek yazarlıdır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada çıkar çatışmasına neden olabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Finansman

Bu makale ile ilgili herhangi bir finansal destek alınmamıştır.