

ISSN: 1303-0094



# **SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

## **JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Cilt: 11 Sayı: 2 2012

Vol.11 No. 2 2012

**Gaziantep Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi**

**University of Gaziantep  
Journal of Social Sciences**

**Amaç ve Yayın İlkeleri:** Atatürk İlkeleri ve Devrimleri doğrultusunda, toplum yararını esas alan derginin amacı, geniş bir dünya görüşüne sahip olan özgür bilimsel düşünce gücünü ve insan haklarına saygılı yayınları, kamuoyuna aktarmaktır. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde, derginin kıstaslarına, yayın etiğine uygun olan ve bilimsel hakem raporlarıncı onaylanan makaleler yayımlanacaktır.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Genel Antropoloji, Arkeoloji, Coğrafya, Dil Bilimi, Eğitim Bilimleri, Felsefe, Ekonomi, İşletme, Psikoloji, Tarih, Uluslararası İlişkiler, Sosyoloji, Edebiyat kapsamında bilimsel içerikli makaleleri kapsar.

**Yazım Dili:** Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Yazıların redaksiyonunu Yayın Kurulu yapar.

**Telif Hakkı:** © 2010Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan tüm yayınların telif ve yayın hakları, Gaziantep Üniversitesi'ne aittir. Dergide yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazara(lara) aittir.

Dergi yılda 3 kez yayınlanır.

**Editör Yazışma ve Abonelik Adresi:** Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi, 27310 Gaziantep TÜRKİYE

**Tel:** +90 3171896, **Fax:** +90 342 3601043

**e-mail:** sbdergi@gantep.edu.tr

**Aims and Scope:** It is the purpose of the Journal to bring articles to the attention of public which have independent scientific thoughts and a world-wide perspective in the framework of Atatürk's Principles and Revolutions. University of Gaziantep Journal of Social Sciences publishes scientific articles that contribute to the field of social sciences according to the referees' reports, evaluation criteria and ethics of publishing.

The Journal publishes refereed articles on theoretical or applied research in the following fields; General Anthropology, Geography, History, Psychology, Archeology, Sociology, Economics, Business Administration, Linguistics International Affairs, Educational Sciences, Literature, Philosophy.

**Language:** The official languages of the journal are Turkish and English. Articles are edited by Editorial Committee.

**Copyright.** © 2010 Gaziantep University. No parts of publication in the Journal of Social Sciences may be reproduced, stored, transmitted or disseminated, in any form, or by any means without prior permission from University of Gaziantep. Authors are responsible for all ideas in the manuscript.

Journal is published 3 issues in each year.

**Editorial Correspondence and Subscription Address:** University of Gaziantep, Institute of Social Sciences, Journal of Social Sciences, 27310 Gaziantep TÜRKİYE  
**Tel:** +90 342 3171896, **Fax:** +90 342 3601043  
**e-mail:** sbdergi@gantep.edu.tr

Uluslararası hakemli bir dergidir.

The Journal has an international editorial board.

**Baskı:** Gaziantep Üniversitesi Matbaası, Gaziantep, Gaziantep.

**Print:** University of Gaziantep Press,

*ISSN: 1303-0094*



1973

**GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**UNIVERSITY OF GAZİANTEP  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Cilt 11, Sayı 2, Nisan 2012  
(Volume 11, Number 2, April 2011)

**Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**  
University of Gaziantep Journal of Social Sciences

**Sahibi (Owner)**

Gaziantep Üniversitesi adına  
Rektör (President) Prof. Dr. M. Yavuz Coşkun

**Editör (Editor-in-Chief)**

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ağır

**Eş Editör (Co-Editor)**

Yrd. Doç. Dr. Servet Demir

**Yayın Kurulu (Editorial Board)**

Y. Doç. Dr. Ahmet Ağır

Y. Doç. Dr. Servet Demir

Doç. Dr. Selahattin Bekmez

Y. Doç. Dr. Celal Varışoğlu

Doç. Dr. Bilgehan Pamuk

Y. Doç. Dr. Sevilay Şahin

Y. Doç. Dr. İbrahim H. Seyrek

Doç. Dr. Özkan Yıldız

**Danışma Kurulu (Advisory Board)**

<b>Andrejs Geske</b> (University of Latvia, Latvia)	<b>Mustafa Yılmaz</b> (University of Hacettepe, Türkiye)
<b>B. N. Ghosh</b> (Eastern Med. Univ. North Cyprus)	<b>Nazmiye Özgüç</b> (University of İstanbul, Türkiye)
<b>Bayram Ürekli</b> (University of Selçuk, Türkiye)	<b>Şeyma Güngör</b> (University of İstanbul, Türkiye)
<b>Erdoğan Didar</b> (American University, Bulgaria)	<b>Şinasi Aksoy</b> (METU, Türkiye)
<b>Ercan Tatlıdil</b> (University of Ege, Türkiye)	<b>Tokay Gedikoğlu</b> (University of Gaziantep, Türkiye)
<b>Erman Artun</b> (University of Çukurova, Türkiye)	<b>Tuba Üstüner</b> (Cass Business School, UK)
<b>Hikmet Y. Celkan</b> (University of Gaziantep, Türkiye)	<b>Uli Schamilogli</b> (University of Wisconsin-Madison, USA)
<b>Hüseyin Bağcı</b> (METU, Türkiye)	<b>Ülkü Şişik</b> (University of Hacettepe, Türkiye)
<b>Jean Crombois</b> (American University, Bulgaria)	<b>Yasin Ceylan</b> (METU, Türkiye)
<b>Kemal Silay</b> (Indiana University, USA)	<b>Yusuf Akan</b> (University of Gaziantep, Türkiye)
<b>Lelio Iapadre</b> (University of L'Aquila, Italy)	<b>Zeynep Hamamcı</b> (University of Gaziantep, Türkiye)
<b>Michael Goldman</b> (University of Minnesota, USA)	<b>Zuhal K. Kara</b> (University of Harran, Türkiye)

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is abstracted and indexed in:

**ULAKBİM** national index,

**EBSCO Host** database, and

**Indexcopernius** index

**Akademia Sosyal Bilimler İndeksi**

**ERGO ( Educational Research Global Observatory)**

**NewJour**

**Türk Eğitim İndeks**

Cilt 11, Sayı 2, Nisan 2012

**Web:** <http://sbe.gantep.edu.tr/journal>

Volume 11, Number 2, April 2011

**e-mail:** [sbdergi@gantep.edu.tr](mailto:sbdergi@gantep.edu.tr)

## İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

	Sayfalar/ pages
Factors Affecting Tourist Expenditure Coming To Mugla Region <i>Fehime Korkmaz Bingöl ve Ozan Bahar</i> .....	293-308
Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler <i>Selim Güniüç, H. Ferhan Odabaşı ve Abdullah Kuzu</i> .....	309 -325
Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri <i>İrfan Yurdabakan</i> .....	327 -348
Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunla <i>Engin Aslanargun ve Sinan Bozkurt</i> .....	349 -368
Türkiye'deki Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleklerine Yönelik Görüşleri <i>Cihad Demirli, Seda Kerimgil ve Vildan Donmuş</i> .....	369 -388
The Need for Pedagogical Change in Online Adult Learning: A Distance Education Case in a Traditional University <i>Sönmez Pamuk</i> .....	389 -405
Üniversite Öğrencilerinin Sosyal ve Akademik Entegrasyonu: Boylamsal Bir Araştırma <i>Ahmet Aypay, Mustafa Sever ve Gökhan Demirhan</i> .....	407 -422
OKS, SBS ve TIMSS Matematik Sorularının 'MATH Taksonomi' Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi <i>Işıkhan Uğurel, Hasibe Sevgi Morali ve Şule Kesgin</i> .....	423-444
Türkiye ve Almanya'daki Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Dış Yapı Özellikleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Karşılaştırılması <i>Mehmet Fatih Kaya</i> .....	445 -464
Geç Ortaçağ Avrupa'sında Kıyafet Kültürüne Genel Bir Bakış <i>Pınar Ülgen</i> .....	465 -484
Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları <i>Çiğdem Öztürk ve Bahri Aydın</i> .....	485 -504
1642 Tarihli Avârız Defterine Göre Koğans Kazası <i>Alpaslan Demir</i> .....	505 -529

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi  
University of Gaziantep Journal of Social Sciences

Cilt 11, Sayı 2, Nisan 2011

Volume 11, Number 2, April 2011

**İÇİNDEKİLER (CONTENTS)**

	Sayfalar/ pages
Ebû İbrahim İsmail El-Muntasır'ın Sâmânî Devletini Diriltme Gayretleri Bağlamında Karahanlılar Ve Gaznelilerle İlişkileri <i>Abdullah Duman</i> .....	531 -553
Milli Mücadelede Adıyaman ve Çevresi <i>Hamdi Doğan</i> .....	555-585
Spiritual Paralysis and Epiphany: James Joyce's "Eveline" and "The Boarding House" <i>Zennure Köseman</i> .....	586-600

## **Factors Affecting Tourist Expenditure Coming To Mugla Region**

### **Muğla Bölgesine Gelen Turistlerin Harcamalarını Etkileyen Faktörler**

**Fehime Korkmaz Bingöl**  
**Mugla University**

**Ozan Bahar**  
**Mugla University**

#### **Abstract**

Increasing tourist expenditure is a means to increase tourism income, which is extremely important for local economies. The purpose of this study is to understand the expending pattern of tourists coming to Mugla Region and provide empirical background for the policies to increase per tourist expenditure. The survey conducted at Dalaman International Airport and the data has been analyzed using OLS method. Nationality, age, accommodation type, pension type, credit card usage, availability of shopping facilities, standard of night life and entertainment, quality of food and beverage, length of holiday and group size has been found as significant factors affecting tourist expenditure.

**Key Words:** Tourist expenditure, travel expenditure, spending pattern of tourist

#### **Özet**

Turist harcamalarının artırılması, yerel ekonomiler için son derece önemli olan turizm gelirlerini artırmanın yoludur. Bu çalışmanın amacı, Muğla bölgesine gelen turistlerin harcamalarını etkileyen faktörleri ortaya koyarak, turist harcamalarını artırmaya yönelik politikalara alt yapı oluşturmaktır. Dalaman Uluslararası Havalimanı'nda yapılan anket çalışmasında elde edilen veri EKK yöntemi ile analiz edilmiştir. Milliyet, yaş, konaklama tipi, pansiyon tipi, kredi kartı kullanımı, alışveriş olanakları, gece hayatı ve eğlencenin standartı, yiyecek içecek kalitesi, tatil süresi ve grup büyüklüğü anlamlı bulunan değişkenlerdir.

#### **1. Introduction**

Tourism has been one of the fastest growing industries in the world after 1950, emergence of commercial airline industry and the invention of the jet planes. International tourist arrivals have reached from 25 million in 1950 to 278 million in 1980 and 880 million in 2009 (UNWTO, 2006; UNWTO, 2011:1). Tourism also has been accepted an important growth engine for local economies (Bimonte, 2007: 2). With direct, indirect and induced impacts, tourism is an important source of

income for many countries and also tourism contributes to decrease the unemployment by providing employment for unqualified labor.

Beginning with 1980, tourism has been accepted as a driving force for Turkish economy and economic resources has been devoted for development of tourism. After those efforts, Turkey has been a popular tourism attraction centre in the world and tourism has become an important income source for the Turkish economy. Tourist arrivals have reached 28,511,000 in 2010 from 1,288,000 in 1980. International tourism income has reached USD 15,577 millions in 2010 from USD 326 millions in 1980. In 2011 it is expected that tourism income generates 4.1 % of GNP. While share of tourism income has been %11.2 in 1980, it reached 20.8% in 2009. In 2009 %54 of foreign trade deficit has been closed by tourism income ([tursab.org.tr](http://tursab.org.tr)). It expected that total contribution of tourism to employment will be 8.1 % in 2011 (WTTC, 2010: 6). According to UNWTO data, in 2010 Turkey has been ranked number seven in the world in terms of tourist arrivals. However, per person tourist expenditure is in a decreasing trend after 2000. Per person tourist expenditure increased to USD 736 in 1998 from USD 252 in 1980 and realized as USD 546 as a result of a decreasing trend after 2000 ([tuik.gov.tr](http://tuik.gov.tr)).

Increase in tourist arrivals with a decrease in daily expenditure could be an alarming sign since assuming a fixed per capita cost of tourism, an increase in the number of tourists could result in degradation of the environment and natural resources (Pongsirirushakun and Naewmalee, 2003: 9). At this point, understanding spending behavior of tourist can help to create policies in order to increase per person tourist expenditure.

On the other hand, increasing tourist expenditure is a means to increase tourism income, which is extremely important for local economies. In order to propose tourism plans and policies to increase tourist expenditure, expenditure pattern of travelers should be understood. By understanding the spending behavior of tourist and categorization, it will be possible to optimize resources and maximize the benefits of international tourism. From this point of view, the purpose of this study is by determining the factors affecting the tourist expenditure coming to Mugla region, to find out the tourist profiles contributing the local economy most and guide tourism planning and promoting efforts.

In the second part tourist expenditure literature is summarized in respect to the factors affecting tourist expenditure. In the third part conceptual framework of the study and the model is introduced. The datacollection and survey is introduced. In the fourth section study results are presented. And lastly in the fifth section the findings and conclusions are summarized.

## **2. Literature Review**

As long as importance of tourism in the economies of the countries has increased, numerous studies have been made to estimate the determinants of tourist expenditure (Divisekera, 2010; Jang et al., 2004; Kim et al, 2008; Kozak et.al,



2008; Lee, 2001; Nicolau and Más, 2005; Odunga, 2005; Peerapatdit, 2004; Perez and Shampol, 2000; Shuib and Bulan, 1996). According to those studies socio-economic factors such as household income, education and occupation; demographic factors such as age, marital status and sex; travel related factors such as accommodation type, number of people travelling, first time or repeat visits, length of holiday are influential on travel expenditure.

Jang et al. (2004), Lee (2001), Nicolau and Más (2005), Shuib and Bulan (1996) found a positive relationship between household income and travel expenditure. It is expected that the tourists spends more where head of the family is white-collar. According to the study of Jang et al. (2004), Japanese tourists at management positions spend more than the other while their visits to United States. Perez and Sampol (2000) reached similar results in their study about Balearic Islands. It is a fact that well educated people can find high salary jobs and have higher holiday budgets. Well educated people also prefer holidays abroad more than the people less educated (Nicolau and Más, 2005: 277). Jang et al. (2004) stated that well educated Japanese tourists visiting United States has a tendency to spend more than less educated counterparts. On the other hand Nicolau and Más (2005) could not find a significant effect of education on tourist spending. Kim et al. (2008) found a negative relationship between education and entertainment spending, but a positive relationship between education and food and beverage spending at their research on festival visitors.

Nicolau and Más (2005) revealed a non-linear U shaped relationship between age and tourist expenditure. Within the tourist visiting Spain, the age group 26-45 and 46-65 spends more than the other age groups. The second group has smaller coefficient than the former since the tourists are in a tendency to spend less after the age 46 and reached the minimum spending at the age group 65 and more. On the other hand, Jang et al. (2009) found that the age group 65 and more spends more than the age group 45-65 while the second group has more tendencies to travel in their analysis of travel expenditures of baby boomer and older seniors. Jang et al. (2004) stated that Japanese tourists visiting United States has more tendencies to spend as they are getting older. Perez and Sampol (2000) found that the age group younger than 30 spends less in their study about Balearic Islands. Similarly, Kim et al. (2008) stated that festival visitors older than 30 has more tendency to spend for accommodation than the ones at their 20s.

Although women and men has different spending patterns, in the tourism literature sex has not been found as a significant factor on tourist spending since tourism behavior has been examined in group (family) base, not individually (Peerapatdit, 2004: 19). Exceptionally, Shuib and Bulan (1996) found that male tourists eat outside the hotel more than the female tourists. However, there are substantial amount of studies in tourism literature that found a relation between marital status and tourist expenditure (Nicolau and Más 2005: 277; Peerapatdit,

2004: 20). Kim et al. (2008) stated that married festival visitors spend more for souvenirs than the single ones. Although Jang et al. (2009) found no significant relationship between marital status and travel expenditure of baby boomers; they found a significant effect of marriage for the older senior.

Nationality is one of the important factors effecting travel expenditure since economic status and cultural factors also affect expenditure patterns. Perez and Sampol (2000) reported that German tourists visiting Balearic Islands spends more than their British counterparts, while Italian tourists spend the most. While Divisekera (2010) found positive coefficient for accommodation expenditure of Japanese and American tourists, he found negative coefficient for accommodation expenditure of tourists coming from Britain and New Zealand. In the same study, he found positive coefficients for food expenditure of British and New Zealander tourist and for entertainment expenditure of Japanese and New Zealander tourists.

Empirical studies also show that travel related factors such as accommodation type, number of people travelling, first time or repeat visits; length of holiday has been significant on determining level of tourist expenditure. Nicolau and Más (2005) found that tourists staying at hotels spend more than the ones staying at their own, rental villa or relatives or friends house. Jang et al. (2004) stated that, tourists traveling in group have more tendencies to spend than the ones travelling individually. According to the study of Nicolau and Más (2005) household size has a positive effect on travel expenditure. Jang et al. (2004) found an insignificant relationship between number of children and expenditures. In the same study, it is stated that first time visitors spend more than the repeat visitors. On the other hand Kim at al. (2008) found that repeat festival visitors spend more than the first time for food and beverage. Jang et al. (2004) revealed a positive effect of length of holiday on travel expenditures. Nicolau and Más (2005) stated that, short term travelers spend more in day basis than the long term travelers.

### **3. Data Set and the Model**

#### **3.1 Conceptual Framework**

The basic behavioral hypothesis of the economic theory of consumer demand is that households choose a basket of goods that is preferred to all the other baskets that they can afford (Betti, 2000:3). Households will choose the best bundle among all possible bundles that will maximize their satisfaction. The consumer takes his/her budget constraint, comparative prices and tastes into consideration during this selection process. In this way, it is possible to express per capita expenditure on any good as a function of a series of variables including per capita income, prices, time, tastes, preferences, etc (Agüero ve Silva, 2009:3).

Basically Engel curves describe how household expenditure on particular goods and services relates to income and other factors such as demographic variables and consumer characteristics holding the prices fixed (Houthakker, 1987: 142; Chai and Monata, 2010:225; Varian, 2006:97). So it is possible to express an

Engel Curve as  $x_i = f_i(y, z)$ , where  $x_i$  is the quantity consumed of good  $i$ ,  $y$  is income, wealth or total expenditures on goods and services and  $z$  is a vector of variables effecting consumption like characteristics of consumer such as age, education, race and ethnicity and household composition, seasonal effects, etc. As soon as the law of one price holds, the empirical dependence of  $x_i$  on  $y$  and  $z$  in a population sampled in one time and place is also called an Engel curve (Lewbell, 2006:1-2).

The analysis of tourism expenditure depends on separability feature of the utility function. According to the consumer behavior of neoclassical economic theory, utility function is 'separable', which means that commodities can be grouped as each have sub utility functions and values of these sub utilities combine to give total utility (Deaton and Muellbauer, 1980: 122). In this way, consumer's utility maximization problem can be represented by a multistage budgeting process. At the first stage, consumer budget is allocated across all goods and services including tourism. In the second stage consumer tourism budget allocated across all tourism products (destinations) and at the third stage consumer's budget for a destination is allocated among various goods and services at the destination (Divisekera, 2010: 2).

The model used in the study is an Engel function as below. The model is in logarithmic form. Logarithmic models have been used often in analyzing expenditure relationships since logarithmic forms results better statistical outcomes (Shuib and Bulan, 1996: 168).

$$\text{LogExp}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{LnPer}_i + \beta_2 \text{LnDays}_i + \sum_j (\beta_j X_{ij}) + u_i$$

$\text{LogExp}_i$  implies logarithm of total expenditure of  $i$ th tourist group.  $\text{LnPer}_i$  stands for the logarithm of number of persons travelling together.  $\text{LnDays}_i$  is the logarithm of length of travel in days of the  $i$ th travel group.  $X_{ij}$  are other variables pertain to the head of the tourist group and the vacation including age, gender, nationality, occupation, income, vacation type, accommodation type, value for money, standard of the services and facilities.

### 3.2. Data Collection and the Survey

The data for estimating tourist spending is collected through three different ways: asking the respondents to keep a diary, distributing surveys prior only to departure for home and sending surveys to respondent's address after the vacation. In order to get accurate information from the respondent and have a high response rate (Kozak et al., 2008: 5), delivering surveys at the airport is chosen as data collection method.

Being inspired from the prominent research of Kozak et al. (2008), the survey constructed as three parts. In the first part based supply side evaluation of the tourists such as quality of services, sea and beaches, level of hospitality, standard of health services, facilities for children, suitability of nightlife and entertainment, availability of shopping facilities, etc. At the second part respondents are asked their future intentions like their satisfaction with the current holiday or if they will either come again or recommend Turkey. The third part consists of socio-demographic, economic and holiday related questions such as nationality, gender, age, yearly income, type of holiday, accommodation type, number of people travelling, channel of reservation. Lastly length of holiday, name of the holiday destination, the amount paid for package tour and money spent in Turkey, credit card usage and breakdown of holiday expenses as food and beverage, souvenir and gifts, visiting attractions, clothes, local transportation, daily tours and excursions and rent a car are asked.

The questionnaire has been carried out at Dalaman airport, which is one of the two airports of Mugla region. The sample has been specified by the country of origin of the subject. The survey has been carried out to the tourists coming from United Kingdom, Holland, Germany, Russian Federation and Poland as they are ranked in the top six of tourist coming to Mugla region. The survey is prepared in English, German and Russian languages in order to reach more respondents and served out to the tourists ready to leave the country at the gate. After a pilot application yielding 130 surveys in September 2009, the survey has been conducted 3 days in September 2010, Mondays of each week. The survey yielded 640 valuable questionnaires after the elimination of invalid ones.

#### **4. Study Results**

The data has been analyzed using OLS method. OLS method is the best method to estimate the relation between dependent and independent variables in case specific assumptions have been ensured (Tari, 2002:22). Stata software program is used to calculate OLS estimates and make specific tests. The OLS estimates of the total expenditure of tourists are summarized in Table 1.

Heteroscedasticity, which is the result of uneven distribution of random variable, causes inconsistency of variance and covariance of estimated independent variables and makes the hypothesis tests invalid (Ramanathan, 1992: 337–339). The heteroscedasticity problem detected using Breusch-Pagan test is corrected by Stata program. Validity of the model is tested using Ramsey-Rest test and it is concluded that there is no modeling error. F test implies that the independent variables have an overall influence on dependent variable at %1 significance level. Calculated  $R^2$  value shows that the %52 of changes of total tourist expenditures can be explained by independent variables used in the model. According to the estimation results nationality, age group 14-24, pension type, accommodation type, credit card usage, evaluation of food and beverage quality, shopping availability and standard of night

life and entertainment have significant effect on total expenditure of tourists. On the other hand the effects of sex, annual income, education, occupation, purpose of visit have been found insignificant.

**Table 1: Estimate Results of Total Tourist Expenditure\***

<b>Independent Variable</b>	<b>Coefficient</b>	<b>Standard Error**</b>	<b>Effect***</b>
Constant	3.222939 (5.46)***	0.5904436	
British Tourists	0.416009 (3.18)***	0.1308826	49.02
Russian Tourists	0.322136 (1.35)	0.2393486	30.32
Polish Tourists	0.264611 (1.73)*	0.1532261	27.27
Belgian Tourists	0.439998 (2.05)**	0.2145721	48.28
Dutch and Danish Tourists	0.66902 (1.86)*	0.3595515	71.56
Age 1: 15-24	-0.23357 (-1.64)*	0.1423049	-22.42
Age 2: 25-34	-0.11356 (-0.98)	0.1157884	-11.92
Age 3: 45-54	-0.12115 (-1.11)	0.1087173	-12.45
Age 4: 55-64	-0.19806 (-1.5)	0.1323057	-19.39
Age 5: 65 and above	-0.16866 (-0.88)	0.1926759	-18.60
Sex	-0.05228 (-0.82)	0.0638487	-5.48
Education level high school and below	-0.28576 (-0.65)	0.4393187	-38.04
Education level university	0.017093 (0.21)	0.0812809	1.05
Education level post graduate and	0.12505	0.1274379	11.49

\* \* Number in parenthesis are the t-values; \*, \*\* and \*\*\* indicate significance at the 10%, 5% and 1% respectively.

\*\* Heteroscedasticity consistent standart errors.

\*\*\* Percentage effect of dummy variables on dependent variable comparing with the control group.

higher	(0.98)		
Married	0.010146 (0.12)	0.0879688	0.24
<b>Independent Variable</b>	<b>Coefficient</b>	<b>Standard Error</b>	<b>Effect</b>
Living with partner	0.059089 (0.6)	0.0977151	5.08
Retired	-0.2575 (-1.54)	0.1667499	-24.82
Other Occupation	-0.19708 (-1.23)	0.1597821	-19.96
Manager, professional	-0.19909 (-1.47)	0.1355545	-19.54
Self Employed, Craftsman/Tradesman	-0.03337 (-0.21)	0.1553015	-5.59
Housewife, student	-0.13917 (-0.8)	0.1737498	-15.58
Annual income € 9.999 and below	-0.14206 (-1.26)	0.1131034	-14.35
Annual income € 10.000- € 20.000	0.000916 (0.01)	0.1143995	-1.21
Annual income € 30.000 and above	0.089193 (1.12)	0.0796178	8.64
All inclusive	-0.34745 (-3.34)***	0.1041033	-30.11
Half board	-0.1004 (-0.35)	0.2838855	-16.56
Bed and breakfast	0.337785 (3.47)***	0.0973941	38.86
Self- catering or only flight	0.354678 (3.08)***	0.1152209	40.69
Main purpose of holiday: sea and sun	0.200602 (0.49)	0.4064884	3.60
Main purpose of holiday: history and culture	0.031899 (0.08)	0.4127701	-12.93
Main purpose of holiday: sports	0.183812 (0.41)	0.4520142	-2.03
Main purpose of holiday: business	0.509567 (1.03)	0.494664	30.33
<b>Independent Variable</b>	<b>Coefficient</b>	<b>Standard</b>	<b>Effect</b>



	(0.27)		
Length of holiday	0.858385 (8.68)***	0.0988955	
Credit card usage	0.247819 (3.31)***	0.0749391	27.41
Good service quality	0.199499 (1.6)	0.1245312	20.20
Poor service quality	0.509425 (2.37)**	0.2146411	58.94
Good hospitality	-0.04323 (-0.42)	0.1030062	-5.24
Poor hospitality	-0.00216 (-0.01)	0.1965438	-4.00
Good value for money	0.017242 (0.24)	0.071715	1.22
Poor value for money	0.01697 (0.11)	0.1524723	-0.63
Good food and beverage quality	-0.03531 (-0.82)	0.043098	-3.65
Poor food and beverage quality	-0.26616 (-1.83)*	0.145798	-24.98
Good night life and entertainment standard	0.163689 (2.21)**	0.0741293	17.14
Poor night life and entertainment standard	0.075864 (0.58)	0.1311101	6.04
Good attractiveness of natural environment	0.050551 (0.58)	0.0876674	4.38
Poor attractiveness of natural environment	0.315106 (1.55)	0.2039339	31.46
Good attractiveness of historical attractions	0.104593 (1.42)	0.0734746	10.43
Poor attractiveness of historical attractions	0.423531 (2.89)***	0.1464591	49.49
Good availability of shopping facilities	0.232299 (2.75)***	0.0844331	25.25
		<b>Standard</b>	
<b>Independent Variable</b>	<b>Coefficient</b>	<b>Error</b>	<b>Effect</b>
Poor availability of shopping facilities	0.140724	0.1828473	11.33



	(0.77)		
Good quality of local transportation	0.014294	0.0783581	0.82
	(0.18)		
Poor quality of local transportation	-0.23253	0.2257049	-24.68
	(-1.03)		
Overall attractiveness of Turkey good	-0.06106	0.0995625	-6.85
	(-0.61)		
Overall attractiveness of Turkey poor	-0.08818	0.2346397	-13.34
	(-0.38)		
Effectiveness of promotion and publicity good	-0.1302	0.0796254	-12.76
	(-1.64)*		
Effectiveness of promotion and publicity poor	0.042979	0.1957153	0.47
	(0.22)		
Overall satisfaction good	0.081745	0.1557347	5.92
	(0.52)		
Overall satisfaction poor	0.41616	0.2199999	44.45
	(1.89)*		
High probability to come back	0.005471	0.137647	-1.4
	(0.04)		
Low probability to come back	0.230176	0.206229	20.64
	(1.12)		
Recommend others	-0.17336	0.2049815	-19.38
	(-0.85)		
Doesn't recommend others	-0.32176	0.2168361	-30.84
	(-1.48)		
F test (79,473)	8.54***		
R <sup>2</sup>	0.5170		
Ramsey-Reset test F(3,470)	1.93		
Prob>F	0.1234		

The coefficients of quantitative variables such as length of holiday, number of person travelling show the percentage effect of one percentage change in independent variable on total expenditure. Dummy variables are used to estimate the effect of qualitative variables such as nationality, age, marital status, accommodation type. Since the dependent variable is also in logarithmic form, the effect of dummy variables is calculated differently. In order to calculate the percentage change between two categories, the difference between estimated

coefficient and half of its variance is exponentiated and subtracted 1 from it, and then the result is multiplied by 100 (Ramanathan, 2002: 305). The effects of the dummy variables are presented at effect column of Table 1 and 2.

The significant variables effecting total tourist expenditure are summarized at Table 2. According to the study results, British tourists spends 49%, Polish tourists 27%, Belgian tourists 48%, Dutch or Danish tourists spends %72 more than German tourists keeping all other variables constant. In accordance with the studies of Nicolau and Más (2005), Perez and Sampol (2000), Kim et al. (2008), age group 15-24 spends 22% less than the age group 35-44. Effects of the other age groups are found insignificant.

**Table 2: Summary of significant research findings**

<b>Dependent Variable</b>	<b>Effect (%)</b>
Positive Effects (+)	
British	49
Polish	27
Belgian	48
Dutch or Danish	72
Bed and breakfast	39
Self catering	41
Good standard of nightlife and entertainment	17
Good availability of shopping facilities	25
1% increase on the group size	0.62
1% increase on the length of holiday	0.86
Credit card usage	27
Negative Effects (-)	
Age 14-24	22
All inclusive	26
Staying own-friends house	31
Poor food and beverage quality	25

Pension type is also a significant determinant of tourist expenditure. The study results show that, all inclusive tourists spend 30% less than the control group half board tourists. On the other hand bed and breakfast tourists spend 39 %, self catering (room only, apart, villa, only flight) tourists spend 41% more than half board tourists. Thus, it is possible to say, all inclusive tourism has the least contribution to the local economy. On the other hand, self catering tourism types allow the tourist to use local markets, restaurants and contribute most to the local economy.

The effect of accommodation type is compatible with the effect of pension type. The tourists staying at holiday villages spend 26%, staying at friend's-own house %31 less than the ones staying at city hotels. Holiday villages are generally

established at a distance from city enters and aimed to satisfy all the needs of tourist within the hotel. Besides, most of the holiday villages are all inclusive facilities. Therefore the tourists do not have any motivation or need for shopping or eating outside the hotel. The study results also show that real estates sales abroad and holiday lettings contribute local economy least comparing with the other accommodation types.

The assessment of tourists about their holiday and Turkey is analyzed in 3 groups: the tourist has negative, positive and neutral consideration. The assessments normalized around neutral consideration. The study results reveals that, the tourist who find the food and beverage quality low, spend 25% less than the neutral ones. All the other variables constant, the tourists who find the standard of night life and entertainment good spends 17% more than the neutrals. Similarly, the tourists find the availability of shopping facilities satisfactory spends 25% more than the neutrals. These results show that of unsatisfied tourists make less while satisfied tourists spend more. From this point of view, it is possible to say increasing service standards and quality will contribute to local economy by increasing tourist expenditure.

The variables group size and length of holiday are used in logarithmic form. The models, where both dependent and independent variables are in logarithmic form are called double logarithmic formulation (Ramanathan, 1992:123). Keeping all the other variables constant %1 increase on the group size increase total expenditure by 0.62%. Although the group size has a positive effect on total expenditure, the increase on expenditure is smaller than the increase on the group size because of the economies of scale. On the other hand, a 1% increase on the length of holiday increases the total expenditures by 0.86% keeping all other variables constant.

The tourists using credit card spends 27% more than the ones who does not use keeping all the other variables constant. As a facilitating factor, credit card usage increase tourist expenditure. Therefore it is possible to say that motivating the tourism establishments to accept credit card could increase tourism income.

## **5. Summary and Conclusion**

In this study, it is aimed to estimate the determinants of tourist spending in Mugla region. Effects of socio-economic, demographic and travel specific variables are analyzed using OLS method. Although aware of its limits due to data collecting, this study contributes to understand the expenditure behavior of tourists coming to Mugla region and could form a ground for tourism policies to increase the tourism income.

The results show that country of origin, accommodation type and pension type are significant determinants of tourist expenditure coming to Mugla region.

The findings disclose that the tourists coming from UK, Poland, Belgium, Holland and Denmark spend much higher than their German counterparts. This result is consistent with the study of Kozak et. al (2008). Increasing the marketing activities for the tourist coming from high expenditure countries will contribute to increase tourism income of the region. Besides, analyzing the consumption behavior of German tourist and creating specific products accordingly could increase the expenditure of German tourists coming to Mugla region. The age group 15-24 spends 22% less than the age group 35-44. The age group 35-44 includes families with small children. Preparing holiday programs for those families that facilitate their holiday such as mini clubs, baby sitting service and targeting directly this age group could increase the tourism income.

Pension type is found to be another significant determinant of tourist expenditure. In line with the study of Kozak et. al (2008), all inclusive tourists spend 30% less than the half board tourists. On the other hand bad and breakfast tourists spend 39%, self catering tourists spend 41% more than half board tourists. This result could contribute as empirical evidence to the hot discussion topic all-inclusive tourism. Accommodation type is also a significant determinant of tourist spending. The tourists staying at holiday villages spend 26%, staying at friend's own house %31 less than the ones staying at city hotels.

The study results show that tourists using credit card spends 27% more than the ones who does not. Thus, it is possible to say that the policies to increase the credit card usage in the tourism sector could increase tourism income. Policies could include shopping insurance, special credit card rates for POS machines for tourism sector and motivations for tourism establishments to use POS machines.

The primary limitation of the study is the annual income being asked in Likert scale due to the need to have high rate of return of valid surveys. Because of lack of annual income in number format, income elasticity could not be calculated. Another limitation of the study is the limited time span that the survey conducted. The survey is conducted in September 2010. A future study that spread all the year around will have the chance to determine seasonal effects on tourist expenditure.

## **References**

- AGUERO, A. and DE SILVA, H (2009), "Bottom of the Pyramid Expenditure Patterns on Mobile Phone Services in Selected Emerging Asian Countries", 4th Communications Policy Research, South Conference, Negombo, Sri Lanka.
- BETTI, G (2000), "Quadratic Engel Curves and Household Equivalence Scales: the case of Italy 1985-1994", *Statistics Research Report LSERR50*, London School of Economics.
- BIMONTE, S. (2007), "Park Visitors vs Seaside Tourists in Maremma", *EdATS Working Paper Series*, n:8, Economia dell'Ambiente e del Turismo Sostenibile Osservatorio per il Turismo Sostenibile.

- CHAI, A. and MONETA, A (2010), “Retrospectives, Engel Curves”, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 24, No. 1, pp. 225-240.
- DEATON, A. and MUELLBAUER, J. (1980), *Economics and Consumer Behaviour*, Cambridge: Cambridge University Pres.
- DIVISEKERA, S. (2010), “Economics Of Tourist’s Consumption Behaviour: Some Evidence From Australia”, *Tourism Management*, Vol. 31, No. 5, pp. 629-636.
- HOUTHAKKER, H. S. (1987), “Engel’s Law”, *The New Palgrave: A Dictionary of Economics*, Vol.2, Editors: Eatwell, J; Milgate M. ve Newman, P., The Macmillan Pres, pp. 143-144.
- JANG, S., BAI, B., HONG, G, and O’LEARY, J. T. “Understanding Travel Expenditure Patterns: A Study of Japanese Pleasure Travelers to the United States by Income Level”, *Tourism Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 331–341.
- JANG S. and HAM, (2009), “A Double Hurdle Analysis of Travel Expenditure: Baby Boomer Seniors versus Older Seniors”, *Tourism Management*, Vol. 30, No. 3, pp. 372-380.
- KOZAK, M., GOKOVALI, U. and BAHAR, O. (2008), “Estimating the Determinants of Tourist Spending: A Comparison of Four Models”, *Tourism Analysis*, Vol. 13, No. 2, pp.143-155.
- LEE, H. (2001), “Determinants of Recreational Boater Expenditures on Trips”, *Tourism Management*, Vol. 22, No. 6, pp. 659-667.
- LEWBEL, A (2006), “Engel Curves”, Entry for the New Palgrave Dictionary of Economics, 2. Edition.
- NICOLAU, J. L. and MÁŠ, F. J. (2005) “Heckit Modeling of Tourist Expenditure: Evidence from Spain”, *Journal of Service Industry Management*, Vol. 16, No. 3, pp. 271–293.
- ODUNGA, P.O. (2005), “Choice of Attractions, Expenditure and Satisfaction of International Tourists to Kenya”, *Unpublished PHD Thesis*, Wageningen Universiteit, Nederland.
- PEREZ, E. A. and SAMPOL ,C. J. (2000), “Tourist Expenditure for Mass Tourist Markets”, *Annals of Tourism Research*, Vol. 27, No 3, pp. 624-637.
- PEERAPATDIT, N. (2004) “The Impact of Selected Socio-Demographic, Travel Related and Psychographic Variables on Travel Expenditures”, *Unpublished Postgraduate Thesis*, University of Central Florida, Rosen College of Hospitality Management: Orlando, Florida, USA.
- PONGSIRIRUSHAKUN, A. and NAEWMALEE, K.(2003), “An Analysis of Foreign Tourist Expenditure in Thailand, *TDRI Quarterly Review*, June 2003, pp.1-22.
- RAMANATHAN, R (2002). *Introductory Econometrics with Applications*, USA: Harcourt Brace Jojanovich College Publishers.
- SHUIB, A. and BULAN, D. (1996), “Expenditure Patterns of Singaporean Tourists in Malaysia”, *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, Vol. 4, No. 2, pp. 165-173.
- TARI, R. (2002), *Ekonometri*, İstanbul: Alfa Press.
- TUIK Tourism Statistics, [http://tuik.gov.tr/AltKategori.do?ust\\_id=14](http://tuik.gov.tr/AltKategori.do?ust_id=14) 07.03.2012.

TURSAB Statistics, [www.tursab.org.tr](http://www.tursab.org.tr) 28.03.2011.

UNWTO, World Tourism Barometer, Advance Release 2011, p.1.  
<http://mkt.unwto.org/ru/node/29670>

UNWTO, "Tourism Market Trends-World Overview & Tourism Topics", 2006 edition, Annex-3.

VARIAN, H. R. (2006), *Intermediate Micro Economics*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.

S. Kim, H. Han and K. Chon, (2008), "Estimation of the Determinants of Expenditures by Festivals", *Tourism Analysis*, Vol. 13, No. 4, 2008, pp. 387-400.

WTTC, *Travel and Tourism Economic Impact 2011-Turkey* [www.wttc.org](http://www.wttc.org)  
28.03.2011

## Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

### Factors Affecting Lifelong Learning

Selim Günüç\*  
Anadolu Üniversitesi

H. Ferhan Odabaşı\*\*  
Anadolu Üniversitesi

Abdullah Kuzu \*\*\*  
Anadolu Üniversitesi

#### Özet

Yaşam boyu öğrenme; bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimler yer almaktadır. Literatür, yaşam boyu öğrenmenin birçok faktörle ilişkisine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi kuramsal bağlamda ortaya koymaktır.

Bu çalışmada, literatür taraması yöntemi kullanılarak derleme türünde bir araştırma yapılmıştır. Çalışma sonucunda yaşam boyu öğrenme bileşenlerini oluşturan yapılar belirlenmiş ve kuramsal bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu yapı içerisinde yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen kültürel yapı, tutum, beceri, yeterlik, okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi faktörler diğer bileşenlerle ilişkili olarak şemalaştırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme

#### Abstract

Lifelong Learning is an inclusive term sporting whole individual, social and professional, knowledge, skills and competence development activities. Lifelong learning covers a range of educational structures including formal, nonformal,

---

\* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, [sgunuc@anadolu.edu.tr](mailto:sgunuc@anadolu.edu.tr)

\*\* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, [fodabasi@anadolu.edu.tr](mailto:fodabasi@anadolu.edu.tr)

\*\*\* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, [akuzu@anadolu.edu.tr](mailto:akuzu@anadolu.edu.tr)

vocational, technical and in-service learning. Related literature indicates relationships between various factors and life-long learning. In this context this paper aims to reveal factors affecting lifelong learning and relationships among these factors on a theoretical basis.

In this study, a review research was done through used literature review method. Paper concludes with a list of factors constituting lifelong learning and a theoretical framework utilizing these factors. This framework represents such as cultural structures, skills, attitudes, competences, literacies and ICT factors within a scheme.

**Keywords:** Lifelong Learning, Lifelong Education, Continuing education

## I. GİRİŞ

Bugün dünya genelinde, eğitimin ve eğitim sonucundaki kazanımların önemi bilinmektedir. Bu öneme yönelik farkındalığın daha yerleşmiş olduğu toplumlarda öğrenmenin doğumdan ölüme yaşamın her anına yayılması gerektiği vurgulanmış, bireyin doğumundan itibaren kendi öğrenimine devam etmesini savunan bu kavram yaşam boyu öğrenme olarak ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme; bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002).

Yaşam boyu öğrenme ilk kez 1960 yılında UNESCO tarafından düzenlenen konferansta ifade edilmiştir. Kısa bir süre sonra Hamburg’da UNESCO Eğitim Enstitüsü tarafından yaşam boyu öğrenme kavramı yeniden ele alınmış ve geliştirilmiştir. 1970 ve 1980’li yıllarda birçok araştırmacı tarafından yaşam boyu öğrenmeye ilişkin teorik ve pratik çalışmalar yapılmıştır. 1970’li yılların başlarında, yaşam boyu öğrenme Avrupa Konseyi tarafından “education permanente”, OECD tarafından ise “recurrent education” olarak ifade edilmiştir. Ancak “education permanente” kavramı özellikle sosyal ve kültürel değişimler tarafından şekillenen yaşam boyu öğrenmeyi ifade ederken, “recurrent education” kavramı ekonomik ve teknolojik değişimlerin şekillendirdiği yaşam boyu öğrenmeyi ifade etmektedir (Óhidy, 2008).

Literatür incelendiğinde, birçok araştırmacı tarafından yaşam boyu öğrenme farklı yönleriyle tanımlanmıştır. Jarvis’e (2004) göre yaşam boyu öğrenme bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünüdür. Holmes (2002) ise yaşam boyu öğrenmeyi bir yaklaşım ve disiplin olarak tanımlamıştır. Eğitim ya da kurs almak ile aynı kavram olmadığını ifade ederek yaşam boyu öğrenmeyi; kişisel gelişim, planlanmış gelişim, planlanmamış gelişim ve deneyim tabanlı gelişim olarak ele almıştır. Kulich (1982) yaşam boyu eğitimi, bireye yaşamı boyunca eğitimin sunulması olarak ifade etmişken, White (1982) ise bireylerin yaşamlarını yönetebilmeleri için hazırlanmaları şeklinde ele almıştır.

Yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimler yer almaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin evde, işte, okulda ya da bireyin olduğu her yerde gerçekleşebileceği söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi kavramlarla ilgili kısıtlamaları kaldırmakta ve her bireye fırsat eşitliği sunmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004).



Literatür incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin birçok faktörle ilişkisi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi kuramsal bağlamda ortaya koymaktır.

## II. YÖNTEM

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla literatür taraması yöntemi kullanılarak derleme türünde bir araştırma yapılmıştır. Bir literatür tarama araştırması; araştırmacılar tarafından daha önceden tamamlanan ve kayıt altına alınan tanımlanmış, değerlendirilmiş ve sentezi yapılmış sistemli, açık ve üretilebilir bir yöntemin kullanıldığı çalışmalardır (Fink, 2009). Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranmış ve kuramsal bağlamda analiz edilerek yaşam boyu öğrenme yapısı (framework) oluşturulmaya çalışılmıştır.

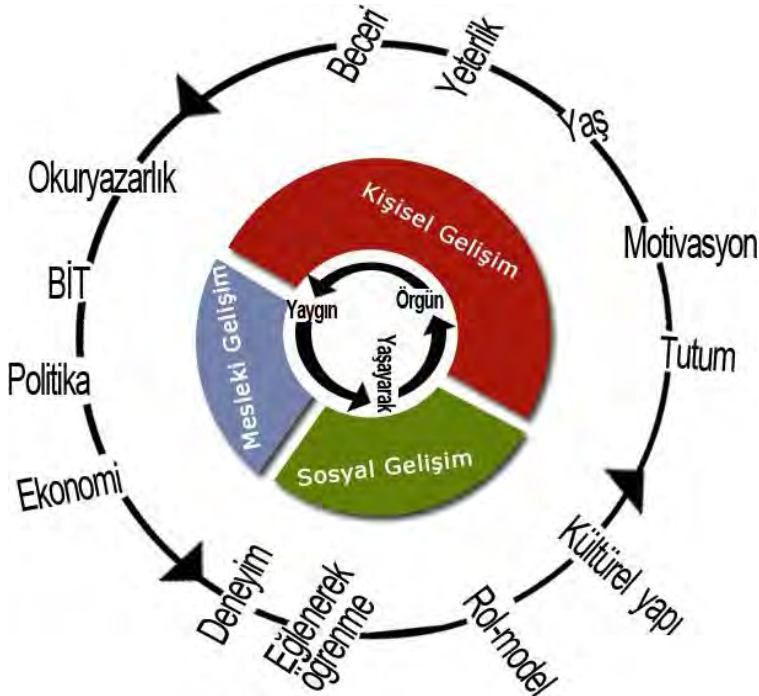
## III. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN BİLEŞENLERİ

Yaşam boyu öğrenme yaşam ile iç içedir. Başka bir ifadeyle, bilginin yaratıldığı ve pratiğe döküldüğü yer gerçek yaşamdır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmeyi kişisel, sosyal ve mesleki bağlamda ele almak uygun olacaktır. Yaşam boyu öğrenen ise bu üç temel çatının tamamını kapsamaktadır. Birey kendi kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini yaşam boyu öğrenme ile sağlayabilmektedir. Kişisel bağlamda yaşam boyu öğrenme, bireyin ilgili olduğu alanda daha iyi bir performans göstermesini ve kendi kişisel gelişimini sağlamasını amaçlamaktadır. Birey bu gelişimi sırasında fiziksel, psikolojik ve sosyolojik bir takım etmenlere maruz kalmaktadır. Sosyal bağlamda yaşam boyu öğrenme, bir grubun belirli bir amaç için bilgi paylaşımı ve var olan bilginin geliştirilmesi için bir araya gelmesini amaçlanmaktadır. Bu süreçte birey sosyal becerilerini geliştirerek diğer bireylerle iletişime geçer. Mesleki bağlamda yaşam boyu öğrenme ise, bireyin meslekte daha iyi bir performans sağlaması için işlevsel bilginin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda üniversitelerin kurum, kuruluş ve diğer organizasyonlarla iş birliği içinde olması gerekmektedir (Dowling ve diğerleri, 2004). Mesleki gelişimde özellikle yüksek öğretim kurumlarının önemi daha çok artmaktadır. Dinevski ve Dinevski (2004) yaşam boyu öğrenmede yüksek öğretim kurumlarının rolünü; mesleki gelişim olanağı sağlayan ve mesleki gelişimi destekleyen, bilginin yayılma yollarını geliştiren ve e-öğrenme, sanal üniversite, internet tabanlı eğitim gibi metotları geliştiren kurumlar şeklinde tanımlamıştır. Yüksek öğretim kurumları, yetişkin eğitimindeki rolü kadar enformasyonun dağıtımını konusunda da önemli bir role sahiptir. Yüksek öğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen enformasyon dağıtım metotları; yüz yüze öğrenme, akademik dergilerin okunması, uzaktan eğitim, çoklu ortam araçlarının kullanımı ve video konferans, teknoloji tabanlı eğitim vb. şeklinde sıralanmaktadır. Bu metotlarla yaşam boyu öğrenene fırsat eşitliği sunulmakta ve bilgiye erişimi sağlanmaktadır.

Cropley ve Dave (1978) yaşam boyu öğrenmenin karakteristiklerini bütünsellik, entegrasyon, esneklik, demokratikleştirme ve kendini gerçekleştirme şeklinde özetlemiştir. *Bütünsellik*: Yaşam boyu öğrenmenin okul öncesi eğitimden

başlayarak yetişkin eğitimini de içine alan her yaştan bireyin bulunduğu örgün ve yaygın eğitim sistemlerini kapsamaktadır. *Entegrasyon*: Okul, üniversite gibi örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme sürecine ev ve toplum yaşamının entegre edilmesidir. *Esneklik*: Yaşam boyu öğrenmenin değişim ihtiyaçlarına uyarlanabilirliği ve yeni medya ve fırsatlara olanak tanınmasıdır. *Demokratikleşme*: Yaşam boyu öğrenmenin farklı paydaşların entelektüel gelişimleri, ilgileri ve motivasyonları için eğitimden fayda görmesini mümkün kılmasıdır. *Kendini gerçekleştirme*: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli hedefi kendini gerçekleştirmektir. Bu sayede yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşam kalitesini geliştirmesini de amaçlamaktadır. ELLI (2010) ve Saisana ve Cartwright (2007) ise yaşam boyu öğrenmenin yapı taşlarını benzer bir paralellikte dörde ayırarak ifade etmiştir. Bu yapı taşları; *bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme, birlikte yaşam için öğrenme* ve *var olmak için öğrenme* şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda bireyin örgün öğrenme süreci, mesleki eğitim süreci, sosyal gelişim süreci ve son olarak kişisel gelişim ya da kendini gerçekleştirme süreci ele alınmıştır.

Birey kendini gerçekleştirme yolunda yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyar. Her bireyin bu noktaya ulaşması beklenemez çünkü bireyin bu süreçte karşısına çıkan bir takım engeller ve yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen faktörler vardır. Şekil 1’de görüldüğü üzere bireyin yaşam boyu öğrenmede başarılı olabilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için teknoloji erişim ve kullanımından, öğrenmeye yönelik istekli ve bilinçli olmasına kadar birçok faktör bulunmaktadır. Tüm faktörlerin yaşam boyu öğrenmede etkili olduğu ancak her faktörün doğrudan ilişkisinin olduğu kişisel, mesleki ve sosyal gelişim bileşenleri vardır (Tan ve Morris, 2006). Birey kişisel, mesleki ve sosyal gelişimini tamamlayabilmek için örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme döngüsünde yaşamını devam ettirir. Bu sürecin ağırlıklı gelişim aşaması kişisel gelişim bileşenidir çünkü bireyin her yaşam boyu öğrenme aşamasındaki etkinliği ve çabası kişisel gelişimini de etkilemektedir. Tüm bu bağlamlar doğrultusunda şekil 1’de yaşam boyu öğrenme ile ilgili görülen faktörler ele alınmıştır.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri

**Örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme:** Öğrenme ortamının ve öğrenme şeklinin farklılığı hem bireysel hem de sosyal anlamda farklılıklara neden olabilmektedir. Bunun yanında, örgün ve yaygın öğrenmeye katılım toplumdan topluma farklılık göstermektedir (OECD, 2010). Bu durum, bireysel, mesleki ve sosyal gelişimi de etkileyebilmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme; okulları, eğitim enstitülerini ve üniversiteleri içeren organize edilmiş ve yapılandırılmış ortamlarda gerçekleşen örgün (formal) öğrenme, örgün eğitim dışında gerçekleşen ve bazı beceri ve yeterliklerin kazanımını amaçlayan planlanmış öğrenmeleri kapsayan yaygın (non-formal) öğrenme, iş, aile ve boş zamanlara ilişkin günlük yaşamdan edinilen deneyim ya da etkinlikler sonucu rastgele ya da plansız gerçekleşen yaşayarak (informal) öğrenme şeklinde üç alanı kapsamaktadır (Avrupa Konseyi, 2009; Cedefop, 2003; Tan ve Morris, 2006; Werquin, 2010). Yaygın öğrenme, hem örgün ve hem yaşayarak öğrenmenin bazı özelliklerini taşıyan bir özellik gösterir. Yaşayarak öğrenme kasıt ve amaç taşımaz iken, yaygın öğrenme amaçlı ve yapılandırılmıştır. Bunlara karşın örgün öğrenme amaçlı, yapılandırılmış ve kontrol altına alınmış bir öğrenme şeklidir (Werquin, 2010).

Bunun yanında OECD, yetişkin eğitiminde öğrenmeyen bireyleri parasal, zamansal vb. nedenlerle öğrenemeyenler ve öğrenmek istemeyenler olarak ikiye ayırmaktadır. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme yaygın öğrenmeyi içerse de yaygın öğrenme geleneksel eğitim metotlarının hala etkisindedir ve bu nedenle yaşam boyu öğrenme yaklaşımı farklılık göstermektedir.

**Yaş:** Yaşam boyu öğrenme her ne kadar beşikten mezara öğrenme süreci olarak ifade edilerek tüm yaş gruplarını içerse de, her yaş döneminde yaşam boyu öğrenme farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Knapper ve Cropley (2000) çocuk ve yetişkin öğrenenler arasında yaşam boyu öğrenme bağlamında önemli farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda yetişkin öğrenen bireylerin çocuk öğrenen bireylere göre; daha fazla deneyime sahip olması, öğrenme alışkanlığının daha yerleşik olması, daha bağımsız olmaları nedeniyle hedeflerini belirleyerek kendi tercihlerini uygulayabilmeleri, yeni öğrendiği durumları anında uygulayabilme olanaklarının olması gibi farklılıklara sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte toplumların yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları ve bunun sonucunda düzenlemeleri farklılık göstermektedir. Bazı toplumlar yaşam boyu öğrenmeye yönelik politikalarını çocukluk döneminden başlatarak, bazı toplumlar ise sadece yetişkin ve mesleki eğitimine odaklanarak düzenlemektedir (Chapman ve diğerleri, 2003).

**Ekonomi ve politika:** Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yaklaşım farklı toplumlarda farklı yaş gruplarına odaklanmıştır. Bunun önemli nedenlerinden biri ekonomik kaygılardır. Birçok toplum, fertlerinin refahını sağlamak ve toplumun ekonomik gelişimini sağlayarak kalkınmak için yaşam boyu öğrenme politikalarını genç ve orta yaş bireylere yönelik düzenlemektedir (Chapman ve diğerleri, 2003; Hughes, Blaxter, Brine ve Jackson, 2006). Politikanın yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi son yıllarda daha çok önem kazanmıştır ve bunlar; ulusal düzeyde entegrasyon ve denetim odaklarının koordinasyonunun sağlanması, devletin kolaylaştırıcı rol üstlenmesi, eğitim ve toplum arasında bağlantıyı sağlama gibi konuları içermektedir (Edwards, Miller, Small ve Tait, 2002). Bu bağlamda politika yapıcılarının devlet politikalarını; öğrenen merkezli sistemlerin oluşturulması, halk kaynaklarının geliştirilmesi, öğrenenlerin önemli ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin çaba harcanması, yaşam boyu öğrenme önündeki engellerin kaldırılması ve öğrenme fırsatlarının yaratılmasına yönelik gözden geçirmesi ve düzenlemesi gerekmektedir (Chapman ve Aspin, 1998; Dünya Bankası, 2003; Morgan-Klein ve Osborne, 2007).

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sadece devlet politikaları değil kurum ve kuruluşlarında birtakım üstlendiği sorumluluklar bulunmaktadır. Bu bağlamda kurumların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin işlevi; öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin beklentilerini karşılama, öğrencilerin öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlamak, sınıf dışında da öğrenme fırsatlarını sunmak, öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak ve öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek şeklinde sıralanabilir (Parkinson, 1999).

**Motivasyon:** Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri motivasyondur (Crow, 2006; OECD, 2000; Scales, 2008; Tan ve Morris, 2006). Öğrenenler, yaşam boyunca sık sık karşılaştıkları engelleri aşmak ve öğrenmeyi devam ettirebilmek için motive edilmeye ya da motivasyonlarını yüksek tutmaya ihtiyaç duyarlar (OECD, 2005). Bu anlamda, özellikle okul gibi öğrenme ortamlarının da yaşam boyu öğrenenlerini motive edecek şekilde düzenlenmesi

önem taşımaktadır (Dowling ve diğerleri, 2004). Motivasyon, yaşam boyu öğreneni tarafından hedef merkezli, etkinlik merkezli ve öğrenme merkezli olarak üç şekilde sağlanabilir. Birincisi, öğrenenin hedef merkezli yaklaşım sergilemesi, ikincisi sosyal ihtiyaçlar nedeniyle etkinliklere katılma isteği, üçüncüsü ise bilgiye ulaşma isteği şeklinde sıralanabilir (Kirby ve diğerleri, 2003; Knapper ve Cropley; 2000). Yaşam boyu öğrenmede başarılı olmanın önemli faktörlerinden biri olan motivasyon bazı yollarla sağlanabilir. Bunlar arasında; projeler ya da portfolyolar oluşturmak, eğitmenin, bir rol modelin olması, yeterliklerine göre derecelendirme ya da notlandırmanın yapılması, eğlenerek öğrenmenin sağlanması yer almaktadır (Parkinson, 1999).

**Rol model olarak öğretmen:** Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre öğretmen; bir model, klavuz ve yardımcı rolü üstlenmelidir. Öğretmen, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışı ile örnek olmalıdır (Jarman, Mcaleese ve Mcconnell, 1997; Steward, 2009). Öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemeleri ve kendi süreçlerini değerlendirmeleri konusunda eğitmenin, danışmanın ya da öğretmenin önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin de bilmediği birçok şey olduğu ve sürekli öğrenme ihtiyaçlarının olduğu biçimindeki rol modeli öğrenenlere yansıtılmalıdır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre her öğrenci değerlidir ve öğretmenin her öğrenci ile ilgilenmesi gerekmektedir (Avrupa Komisyonu, 2002; Bryce, 2006). Öğrenenlerin bir rol modele ihtiyaç duyması, öğrenci için sadece bir klavuz ya da destekçi değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinde iyi bir motivasyon kaynağıdır (Parkinson, 1999).

**Eğlenerek öğrenme:** Öğrenenler, eğlenceli öğrenme ortamlarında daha kolay öğrenirler. 21. yüzyılın geleneksel cezalandırıcı, boyun eğen ve sessiz sınıf ortamı bugün paylaşımcı, eğlenceli, açık ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarına yerini bırakmıştır (Bryce, 2006). Öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde neşeli zaman geçirmeleri ya da eğlenerek öğrenmeleri sadece kalıcı öğrenme konusunda değil aynı zamanda öğrenenlerin motivasyonlarını sağlama konusunda da önemli bir etkidir (Parkinson, 1999).

**Kültürel yapı:** Toplumların eğitim sistemleri birbirinden farklılık göstermektedir. Farklı eğitim sistemleri bireylerin farklı yetişmesine ya da eğitim-öğretim alışkanlıklarının farklı olmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, toplumların örgün ve yaygın öğrenmelere katılım oranlarının birbirinden farklı olduğu da görülmektedir (OECD, 2010). Yine Şekil 1’de görülen yaşam boyu öğrenmenin çatısını oluşturan bileşenlerin gerçekleşme oranı da toplumdan topluma farklılık göstermektedir (ELLI, 2010). Bu bağlamda bir toplumdaki fertler için yaşam boyu öğrenme yüksek öneme sahipken, başka bir toplumda düşük olabilir ya da bir toplumda yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olma oranı yüksek iken, başka bir toplumda düşük olabilir (Akkuş, 2008; Cedefop, 2003). Bununla birlikte yaşam boyu öğrenmeye karşı küresel anlamda bir farkındalığın oluştuğu söylenebilir. Çünkü birçok toplum, fertlerinin refah düzeyini artırma ve kalkınmasını sağlama adına yaşam boyu öğrenmenin önemli bir etkisi olduğu bilincindedir. Bu anlamda, yaşam boyu

öğrenme ve küreselleşme arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır ve aynı dönüşüm sürecini geçirmektedirler (Ugla, 2008).

**Okuryazarlık:** Okuryazarlıklar sadece yaşam boyu öğrenenleri etkileyen bir faktör değil aynı zamanda ülkelerin gelişmişliğinin de önemli bir göstergesidir. Okuryazarlık düzeyi sadece ülkeler arasında değil aynı ülke içindeki bireyler arasında da önemli farklılıklar göstermektedir (Wagner, 2002). Yaşam boyu öğreneni olmak için; temel düzeyde enformasyon okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel okuryazarlıklara sahip olmak gerekmektedir. Enformasyon okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenenin enformasyon kaynaklarına nasıl ulaşabileceği ve ulaştığı enformasyonu bir araya getirerek analiz edip nasıl organize edebileceği ile ilgilidir. Enformasyon okuryazarlığı, kişinin kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olarak enformasyonu nasıl elde edeceğini bilmesidir (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2002; Bryce, 2006; Candy, Crebert ve O'Leary; 1994). Okuryazarlıkların kazandırılması anlamında okuryazarlık eğitimi önem taşımaktadır. Okuryazarlık eğitimi; bireyin kendine olan güvenini artırır, mesleki gelişimine katkı sağlar, sosyal ve politik katılımını destekler. Bu bağlamda, okuryazarlık kursları genç ve yetişkin bireylerin eğitimlerine devam edebilmeleri için ikinci bir şans tanımaktadır (Duckworth ve Tummons, 2010).

**Tutum:** Yaşam boyu öğreneni, değişime açık olmalı ve değişime kolayca uyum sağlayarak dönüşüm sürecini yaşayabilmelidir. Öğrenmeye karşı merak içinde olunması, yaşam boyu öğrenmenin devamı için büyük önem taşımaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002; Bryce, 2006). Bireyin geleceğe ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum sergilemesi ve umutlu olması bireyin özellikle kişisel gelişimi açısından da önem taşımaktadır (Goeller, 2008).

**Yeterlikler:** Yaşam boyu öğrenenin temel yeterlikleri; ana dilde iletişim becerileri, yabancı dilde iletişim becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen ve teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sosyal ve vatandaşlığa ilişkin yeterlikler, girişimcilik ve kültürel ifadelendirme şeklinde sıralanmıştır (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2002; Avrupa Konseyi, 2006). Yaşam boyu öğrenenin bu yeterliklere sahip olduğu düzeyde öğrenme başarısının artacağı ve bu anlamda yeterliklerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yeterliklerin kazanılmasının gerek okuryazarlıkların gerek ise, becerilerin geliştirilmesi bağlamında da önemli olduğu ve birbirleriyle etkileşim içinde oldukları söylenebilir.

**Beceriler:** Yaşam boyu öğreneni; öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi yaratmayı öğrenme, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme, risk ve sorunlarla baş etme gibi yöntemsel becerilere ve bunun yanında matematik, fen, bilgi ve iletişim teknolojileri, problem çözme, analitik beceri, yabancı dil bilgisi gibi teknik becerilere sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenenin sahip olması gereken bu beceriler, bireyin yaşam boyu öğrenmedeki başarısına katkı sağlayan önemli etkenlerdir (Scales, 2008). Yaşam

boyu öğrenenin bu becerilere sahip olması için eğitim kurum ve kuruluşların gereken ortam ve olanakları sağlaması gerekmektedir (Avrupa Komisyonu, 2002; Dowling ve diğerleri, 2004). Bu beceriler arasında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerisi yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerdendir.

**Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT):** Yaşam boyu öğrenenlerin teknolojiden fayda sağlamaları, teknolojiyi ne kadar sık ya da çok kullandıklarıyla değil teknolojiyi öğrenme amaçlı nasıl kullandıklarıyla ilişkilidir. BİT'e her ne kadar örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme ortamlarının üçünde de gereksinim duyulsa da, özellikle bir öğreticinin, eğitmenin, rehberin olmadığı ve kişinin bireysel çabası ve merakıyla doğrudan ilişkili olan yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği durumlarda daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda BİT, yaşayarak öğrenen bireyler tarafından bir araya geldikleri bir öğrenme ortamı, bir konunun ya da problemin araştırıldığı bir araç ve yaşayarak öğrenen bireylere materyal ya da deneyimlerin paylaşımının yapıldığı bir destek ortamı olarak kullanılmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002; EASY Projesi, 2010).

Tan ve Morris (2006) yaşam boyu öğrenmede BİT kullanımının yaygın öğrenme (non-formal) ya da mesleki gelişim ile çok yüksek bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. BİT araçları örgün öğrenmede (formal) de önemli bir yere sahiptir. Özellikle uzaktan eğitimde, sınıf içi etkinliklerde ve sınıf dışı öğrenmeye yönelik iletişim ve paylaşımlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu süreç yaşam boyu öğrenmede başarılı olma ve yaşam boyu öğrenmeye katılım gösterme bağlamında da oldukça etkilidir. Bununla birlikte BİT yaşayarak öğrenme (informal) sürecinde de bireylere öğrenme fırsatı sunması açısından önemlidir (Dowling ve diğerleri, 2004; Tan ve Morris, 2006). Bireylerin örgün ya da yaygın öğrenme fırsatları dışında bulunduğu her yerde öğrenme ihtiyacını özellikle internet sayesinde karşılayabilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin önemli öğelerinden biri olan esneklik kavramını, BİT'in ve özellikle de çevrimiçi öğrenmenin zaman ve mekandan bağımsız öğrenme olanağı ile sağlanmaktadır (Morgan-Klein ve Osborne, 2007; Mouzakitis ve Tuncay, 2011; Nordin, Embi ve Yunus, 2010).

**Deneyim:** Yaşam boyu öğrenmede diğer faktörlerle de ilişkili olan deneyim faktörü özellikle çocuk ve yetişkin bireyler arasında kendini göstermektedir (Knapper ve Cropley, 2000). Bireyler, sahip oldukları deneyimler ile yeni bilgi ve becerileri kazanırlar (Rotwell ve Kazanas, 1998). Bu nedenle öğrenme alışkanlığı kazanan, öğrenmeye ilişkin plan ve stratejiler gerçekleştiren ve bunun sonucunda da problem çözme becerisi kazanan birey öğrenmeye ilişkin yüksek düzeyde deneyime sahip olabilir. Deneyime sahip olan bireyin daha kolay kendi öz değerlendirmesini yapabileceği ve kendi istek ve hedeflerine daha kolay ulaşabileceği söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde gerek bireyi gerekse toplumun genelini etkileyen sözü geçen bu faktörlerden bazıları bireyin kendisi ile ilgiliyken bazı faktörlerin bireyin kendisi dışında bir etken olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin kendisiyle ilgili ya da bireyin dışında gerçekleşen etkenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği ve bu etkenlerin aynı zamanda birbirlerini de yaşam boyu öğrenme bağlamında etkiledikleri söylenebilir.

Şekil 1.'de oluşturulan yaşam boyu öğrenme yapısı üç katman ile ifade edilmiştir. Bu yapının merkezinde, bireyin yaşamı boyunca her türlü öğrenmesini gerçekleştirdiği örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmeleri gelmektedir. Örgün öğrenmede planlı ve yapılandırılmış bir öğrenme programı ile toplumun belli bir düzeyde eğitimi amaçlansa da, yaygın ve özellikle de yaşayarak öğrenmede bireyin öğrenme alışkanlığı, öğrenme aşkı, öğrenmeye yönelik tutumu gibi etkenlerle bireyin ilgi ve istekleri daha çok ön plana çıkmaktadır.

Birey, bir sonraki katmanda yer alan kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini bir alt katmanda bulunan örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmelerle gerçekleştirmektedir. Her ne kadar ikinci katmanın en önemli bileşeni “kişisel gelişim” de olsa, bireyin her türlü gelişimi özelden kendi, bütünde ise toplumu etkilemektedir. Birey, bu süreçte birçok faktöre maruz kalmaktadır. Bu faktörlerin bazıları doğrudan bireye ilişkin faktörler iken, bazıları ise toplumun geneline ya da devletin politikasına ilişkin faktörlerdir. Ancak, tüm faktörlerin doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin yaşam boyu öğrenmesini etkilediği söylenebilir.

En dış katmanda bulunan faktörlerin her ne kadar kişisel, mesleki ve sosyal gelişim süreçlerinin hepsi üzerinde bir etkisi olsa da, her faktörün etkisinin daha çok olduğu bir gelişim sürecinden söz edilebilir. Örneğin “eğlenerek öğrenme” faktörünün sosyal gelişim üzerindeki, “tutum” faktörünün ise kişisel gelişim üzerindeki etkisinin ve rolünün daha büyük olduğu söylenebilir. Ayrıca bu faktörlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu da söylenebilir. Örneğin “ekonomi” faktörünün yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi “politika” faktöründeki değişimle farklılık gösterebilmektedir. Diğer taraftan “BİT” faktörünün “yeterlik”, “ekonomi” ve “yaş” gibi faktörlerle de ilişkili olduğu ve yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerinin ve rollerinin birlikte değerlendirilebileceği söylenebilir.

#### IV. SONUÇ

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini oluşturan bir yapı kuramsal olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Üç katmandan oluşan bu yapının birinci katmanında örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmeler, ikinci katmanında kişisel, sosyal ve mesleki gelişimler ve üçüncü katmanında ise bireyin yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Birey, birçok faktörün etkisinde (3. katman) her türlü gelişimine yönelik (2. katman) öğrenmelerini örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme yollarıyla (1. katman) sağlamaktadır.

Bu yapıda, birey ve toplum etkileşimli olarak yaşam boyu öğrenme sürecini yaşamaktadır. Her ne kadar oluşturulan bu yapı birey odaklı olsa da, yaşam boyu öğrenmede birçok paydaş rol oynamaktadır. Bunlar arasında; politika yapıcılar, resmi ve özel eğitim kurumları, eğitimciler, öğrenenler, devlete bağlı kurumlar, sivil topluluklar, halk eğitim merkezleri vb. birçok paydaş sayılabilir (Aspin, 2007). Bireyin yaşam boyu öğrenme algısı, tutumu ve alışkanlığı ile gelişen ve kalkınan toplum bu bağlamda da bireylerine yaşam boyu öğrenmeye ilişkin fırsat ve olanaklar sunabilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin merkezinde örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmenin yer alması, yaşam boyu öğrenmenin yaşamın her anında gerçekleşebileceğinin bir göstergesidir. Bu sürecin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimi etkilediği ve gelişim sürecinin de bireyin bütününe yönelik olduğu



söylenbilir. Buna karşın bu gelişim sürecinin başarısını ya da sürecin çıktısını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme ile ilgili birçok doğrudan ve dolaylı faktörlere ulaşılmaktadır. Ancak bazı faktörlerin yaşam boyu öğrenme algısını ve gelişimi üzerinde oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu faktörler; yaş, ekonomi ve politika, motivasyon, rol model olarak öğretmen, eğlenerek öğrenme, kültürel yapı, okuryazarlık, tutum, yeterlikler, beceriler, BİT ve deneyim olarak belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyle ilişkisi kuramsal bağlamda oluşturulmaya çalışılmıştır. Her ne kadar bu çalışmada yaşam boyu öğrenme, sözü edilen faktörlerle sınırlı tutulsa da öğrenme ortamı, zeka, etik gibi başka faktörlerin de bu yapıya eklenebileceğinden söz edilebilir (Bagnall, 2004; Sternberg, 1997). Bu faktörler; gerek bireyin öğrenme sürecinde karşılaştığı engellere vurgu yapmakta gerekse başarılı bir yaşam boyu öğreneni olma sürecinde önemli göstergeler sunmaktadır.

Bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde başarısı sadece kendi çabası ile mümkün olmamakta, toplumun politikalarının da bu yönde düzenlenmesi gerekmektedir. Toplumun politikalarının da sadece toplum ekonomisine yönelik değil, aynı zamanda bireylerin kendi refahları ve kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Politikaların belirlenmesinde gerek öğrenenler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması gerekse bilginin her yere ve zamana dağıtımı bağlamında dikkate alınması önem taşımaktadır. Bu nedenle toplum politikalarının sadece ülke ekonomisinin gelişimi adına yapıldığı yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düzenlemeler bu kavramın sadece mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi ile sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Oysaki her bireyin kişisel gelişimi doğumundan itibaren ele alınmalı ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırmaya çocukluk döneminden başlanması faydalı görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini ve bu bileşenler arasındaki ilişkiyi kuramsal bağlamda ortaya koyan bu yapı, çalışmada yer alan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmesi planlanan “yaşam boyu öğrenen özelliklerinin belirlenmesi” araştırmasının da ön koşulu olarak ele alınmıştır. Bu çalışmanın devamı niteliği taşıyan sonraki çalışmada “yaşam boyu öğrenen özellikleri” bu yapıdan faydalanılarak belirlenmek istenmektedir.

### **Kaynakça**

- Adams, D.N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers, *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aspin, D. N. (2007). Introduction. In D.N. Aspin (Ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning* (pp. 1-16). Dordrecht: Springer.

- Avrupa Komisyonu. (2002). European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, brussels, june 2002.
- Avrupa Konseyi. (2006). Recommendation Of The European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. 15.04.2011 tarihinde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> sitesinden elde edilmiştir.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Manual for Facilitators in Non-formal Education*. Council of Europe Publishing.
- Bagnall, R.G. (2004). The ethics of lifelong learning. *International Journal of Learning*, 11, 1453-1460.
- Bryce, J. (2006). *Schools and lifelong learners*. In J. Chapman, P. Cartwright & E.J. McGilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 243-263). Dordrecht: Springer.
- Candy, P.C., Crebert, G. ve O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education* (Commissioned Report No. 28). Canberra: National Board of Employment, Education and Training.
- Cedefop. (2003). *Lifelong learning: citizens' views*. European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chapman, J. D. ve Aspin, D. N. (1998). *School, community and lifelong learning*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. ve Williams, I. (2003). *Lifelong learning and teacher education*. Canberra: Australian Government. Department of Education Science and Training.
- Cropley, A.J. ve Dave, R.H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers*. Pergamon, Oxford.
- Crow, S. R. (2006). What motivates a lifelong learner?. *School Libraries Worldwide*, 12(1), 22-34.
- Dinevski, D. ve Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M. ve diğerleri. (2004). *Lifelong Learning in the Digital Age* (Focus Group Report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 137, 1-49.
- Dünya Bankası. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Duckworth, V. ve Tummson, J. (2010). *Contemporary issues in lifelong learning*. Berkshire, GBR: Open University Press.
- EASY Projesi. (2010). Yaşayarak öğrenme: Informal öğrenme için kaynak kitabı. Bu belge 20.04.2011 tarihinde [http://www.projecteasy.eu/content/e1814/EASY\\_Handbook\\_TR.pdf](http://www.projecteasy.eu/content/e1814/EASY_Handbook_TR.pdf) sitesinden elde edilmiştir.

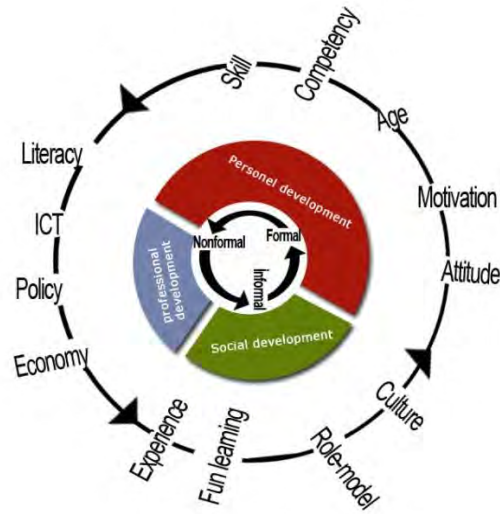
- Edwards, R., Miller, N., Small, N. ve Tait, A. (2002). Introduction. In R. Edwards, N. Miller, N. Small & A. Tait (Eds.), *Supporting Lifelong Learning, Volume 3: Making policy work (pp. 1-5)*, London: Routledge-Falmer.
- ELLI. (2010). Making Lifelong Learning Tangible!, The European ELLI Index 2010, erişim tarihi: 05.05.2011 [http://www.elli.org/fileadmin/user\\_upload/About\\_ELLI/Documents/ELLI\\_E\\_U\\_eng\\_final.pdf](http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_E_U_eng_final.pdf) sitesinden elde edilmiştir.
- Fink, A. (2009). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper*. CA: Sage publications.
- Goeller, W. (2008). *The relationships between optimism, hope and lifelong learning in Older Adults*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, Long Beach.
- Jarman, R., Mcaleese, L. ve McConnell, B. (1997). Science and lifelong learning: A survey of science teachers' provision for the promotion of pupils' independent study at Key Stage 4', *Evaluation & Research in Education*, 11(3), 149-163.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Holmes, A. (2002). *Lifelong learning*. Oxford: Capstone Publishing.
- Hughes, C., Blaxter, L., Brine, J. ve Jackson, S. (2006). Gender, class and 'Race' in lifelong learning: Policy and practice in the UK and EU. *British Education Research Journal*, 32(5), 643-648.
- Kirby, J.R., Knapper, C.K., Evans, C.J., Carty, A.E ve Gadula, C. (2003). Approaches to learning at work and workplace climate. *International Journal of Training and Development*, 7(1), 31-52.
- Knapper, C. ve Cropley, A.J. (2000). *Lifelong learning in higher education* (Ed: third). London: Kogan Page.
- Kulich, J. (1982) Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123-142.
- Morgan-Klein, B. ve Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- Mouzakitis, G. S. ve Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 12(1), 166-173.
- Nordin, N., Embi, M. A. ve Yunus, M. Md. (2010). Mobile learning framework for lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 130-138.
- OECD. (2000). Motivating Students for Lifelong Learning. *What Works in Innovation in Education Series*, OECD, Paris.
- OECD. (2005). How well do schools contribute to lifelong learning?. *Education Policy Analysis 2004 Edition*, Chapter 3, Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). Lifelong learning and adults. *Education Today 2010: The OECD Perspective*, Chapter 5, Paris: OECD Publishing.
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe* (E. Gyorffy, C. Kober-Tomasek, M. Eickhoff, K. Wedekamper & A. Óhidy, Trans.). Wies-baden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Parkinson, A. (1999). Developing the attribute of lifelong learning. 29<sup>th</sup> ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, November 10-13, San Juan, Puerto Rico.
- Rotwell, W. J. ve Kazanas, H. C. (1998). *Mastering the instructional design proves: A systematic approach* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Saisana, M. ve Cartwright, F. (2007). Measuring lifelong learning and its impact on happiness: The Canadian paradigm. International Conference on Policies for Happiness, Haziran 14-17, Siena.
- Scales, P. (2008). *Teaching in the lifelong learning sector*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Steward, A. (2009). *Continuing your professional development in lifelong learning*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Ugglä, B. K. (2008). Who is the lifelong learner? Globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 211-226.
- Tan, C. L. ve Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Wagner, D.A. (2002). The digital divide and literacy: Focusing on the most poor. In D. Istance, H.G. Schuetze & T. Schuller (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 180-188). Open University Press.
- White, J.P. (1982). *The aims of education re-stated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. OECD-Publishing, Paris.

### **Factors Affecting Lifelong Learning**

Lifelong Learning is an inclusive term sporting whole individual, social and professional, knowledge, skills and competence development activities. Lifelong learning covers a range of educational structures including formal, nonformal, vocational, technical and in-service learning. Related literature indicates relationships between various factors and life-long learning. In this context, this paper aims to reveal factors affecting lifelong learning and relationships among these factors on a theoretical basis.

Admittedly, an individual is in a need of lifelong learning for improving herself/himself, particularly in the new global era and its new world orders. In this sense, the individual may face some obstacles and/or factors related to her/his own lifelong learning process. Therefore, it is needed to state that there is no a certain expectation for all to accomplish the process. The Figure 1 shows a framework about an individual successful upon lifelong learning and the way of how to accomplish it, through gathering all related factors, such as access to and usage of technology, being aware and eager to learn, etc. Although all the factors are somehow related to lifelong learning, each of them is also involved in personal, professional and social development, and their own features (Tan and Morris, 2006). The individual lives through a learning cycle, as formal learning, non-formal learning and informal, in order to accomplish her/his own personal, professional and social development. In the process, a personal development is a crucial point because individuals' learning efforts and accomplishments also influence to the personal development. Thus, the Figure 1 shows all related factors about lifelong learning.



**Figure 1. Framework of Lifelong Learning**

A lifelong learning system is comprised of three layers, as indicated in the Figure 1. Formal, non-formal and informal learning are in the central of the system. Although formal learning is a deliberate and structured learning program; non-formal and informal learning triggers individuals' learning interests and desires come to the fore because of internal factors of learning habit, learning passion and learning attitude.

The following layer, personal, professional and social development come into existence with the first layer, formal learning, non-formal learning and informal. Although, in the second layer, the important feature is personal development, there are other related factors individuals may face. While some of the factors are directly related to an individual herself/himself, others are involved in a society in a general point or a state's policies. Nevertheless, it is meaningful to state that all the factors are directly or indirectly related to lifelong learning.

Although, the factors in the last layer influence all personal, professional and social developments, it can also be seen that there are learning processes in which each of the factors is much more effective. For instance, "fun learning" factor upon social development and an attitude factor upon personal development have much more roles and influence. Besides, it can be seen that these factors are also interrelated. There may be differences between policy factor and economical factor upon lifelong learning. There are ICT factors related to "competence" and "attitude" factors, and these are also related to lifelong learning.

The aim of the study is to formally clarify lifelong learning features. An individual is influenced by a variety of factors (third layer), a variety of learning developments (second layer) and formal, non-formal and informal learning (first layer).

Within this system, an individual experiences lifelong learning through an interactive way. Although, the system is individual-oriented, in terms of lifelong learning, there are related subjects such as politic, decision makers, formal and informal education institutions, educators, learners, executive institutions of the state, nongovernmental organizations, public education centres, and others (Aspin, 2007). In literature, in terms of lifelong learning there are a variety of direct and indirect factors mentioned. These factors, age, economy and policy, motivation, role model-teachers, fun learning, cultural structure, literacy, attitude, competences, skills, ICT and experiences are indicated to provide the concept of lifelong learning to be shaped through a formal structure. Within these factors, there is emphasis, on the interest in individual learning process and its imminent obstacles, and successful lifelong learning indications. In this sense, government politics need a revision since individual's lifelong learning may not be possible through efforts of her/his own.





## Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri<sup>1</sup>

### The Effects of Bloom's Revised Taxonomy on Measurement and Evaluation in Education

İrfan Yurdabakan<sup>2</sup>  
Dokuz Eylül Üniversitesi

#### Özet

Bu çalışmanın temel amacı, orijinalinde Bloom'un taksonomisi olarak bilinen hedeflerin aşamalı sınıflandırılması üzerinde Krathwohl ve Anderson'un öncülüğünde gerçekleştirilen yeni düzenlemeyi, yeni düzenlemenin orijinalinden farklarını ve eğitimde ölçme ve değerlendirmeye olan etkilerini ele almaktır. Bu amaçla, uluslararası veritabanları taranarak "Bloom'un revize edilen taksonomisi ve revize edilen taksonomi ile ölçme ve değerlendirme ilişkisi"ni içeren yayınlara ulaşılmıştır. Ulaşılan yayınlarda, yeniden düzenlemenin gerekçeleri, yeniden düzenleme ile ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçların eğitimde ölçme ve değerlendirmeyle olan yansımaları betimlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bloom'un taksonomisi, revize edilen taksonomisi, ölçme ve değerlendirme, alternatif değerlendirme

#### Abstract

The aim of this study is to discuss the revision of the original version of Bloom's taxonomy of educational objectives under the leadership of Krathwohl and Anderson and its reflections on testing and assessment in education. For his purpose, international database was scanned to analyze the publications on "Bloom's revised taxonomy and relationships between the revised taxonomy and testing and assessment". The reasons for revision, the results that emerged following the revision and the reflections of those results on measurement and evaluation in education are described within the scope of those publications obtained.

**Keywords:** Bloom's taxonomy, Bloom's revised taxonomy, measurement and evaluation, alternative assessment

#### 1. Giriş

Eğitim hedeflerinin aşamalı sınıflandırılması düşüncesi, "sınav durumları için standartları oluşturmak ve testlerin hazırlanması konusunda meslektaşlar arasında birlik sağlamak" gibi amaçlara dayanmaktadır. Bloom'un bu yöndeki çabaları, o yıllarda aynı sorunu yaşayan bir grup uzmanının bir araya gelmesini

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuştur.

<sup>2</sup> DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [irfan.ybakan@deu.edu.tr](mailto:irfan.ybakan@deu.edu.tr)

sağladı. Bu grup, çalışmaları başlatmak, izlemek ve sonraki adımları planlamak amacıyla 1949 yılından başlayarak yılda iki kez toplandı. Grubun beş yıl süren çalışmaları ölçme ve program geliştirmecilere yardımcı olacağı düşüncesiyle “Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflandırılması” başlığı altında 1956 yılında yayımlandı (Krathwohl, 2002). Çalışma grubunda Engelhart, Hill ve Krathwohl gibi uzmanların da yer almasına rağmen, öncülüğü Bloom’un yapmış olması nedeniyle, geliştirilen sınıflandırma alanyazında “Bloom’un Taksonomisi” olarak da anıldı. Bu sınıflama önceleri eleştirilmiş olsa da sonraki yıllarda geniş biçimde onay gördü ve sınama durumlarını geliştirebilmek için ölçmecilere, eğitim programlarını geliştirebilmek için program geliştirmecilere ve eğitimsel uygulamalarını düzenleyebilmek için öğretmenlere yol gösterici nitelikte olmuştur. Öte yandan, orijinal taksonomi üzerine çalışan ekip, çalışmanın bitmeyen bir süreç olduğunu savunmuşlardı (Anderson, 1999 ve Krathwohl, 2002). Bu düşünceden hareketle içerisinde öğrenme psikologu, ölçme ve program geliştirme uzmanlarının yer aldığı yeni bir ekip, orijinal taksonomiye güncel gelişmeler çerçevesinde yeniden ele almak amacıyla önceki ekipte de yer alan Krathwohl’un başkanlığında, Kasım 1995’te toplamıştır (Krathwohl, 2002). Bu grubun yaklaşık beş yıl süren çalışmaları sonucunda orijinal taksonominin bilişsel alan boyutu yeniden düzenlenerek Anderson ve Krathwohl’un editörlüğünde “Bloom’un Sınıflaması: Geçen Kırk Yıla Dönük Bir Çalışma” başlığı altında yayımlanmıştır (Anderson, 1999, 2002 ve 2005).

## 2. Amaç

Yeni çalışma grubuna göre, geçmiş 40 yıl boyunca bir takım alternatifleri önerilmiş olsa da Bloom’un orijinal taksonomisi zamanının ötesinde ve hala güncelliğini korumaktadır (Anderson, 2005). Ancak, yol gösterici olması nedeniyle, taksonominin yöneltilebilir eleştiriler ve güncel gelişmeler çerçevesinde revize edilmesinde yarar vardır. O nedenle, yeni ekip yaklaşık beş yıl boyunca taksonomi üzerinde çalışmış, yeni düzenlemeler konusunda çeşitli öneriler getirmiş, bu öneriler tartışılmış, sınanmış ve taksonomi öneriler çerçevesinde revize edilmiştir (Krathwohl, 2002). Eldeki çalışma, alanyazına dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu amaçla, Ssci, Eric, Isi Database, British Education, Australian Education ve Education indeks gibi indekslerde taranan ve içerisinde “Bloom’un taksonomisi, Bloom’un revize edilmiş taksonomisi, revize edilen taksonomi ile ölçme ve değerlendirme ilişkisi, revize edilen taksonominin ölçme ve değerlendirmeye etkileri” gibi ifadelerin yer aldığı kaynaklara erişilmiştir. Söz konusu kaynaklar incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Orijinali ile revize edilen taksonomi arasındaki temel farklar nelerdir?
2. Revize edilen taksonominin ölçme ve değerlendirmeye etkileri nelerdir?

## 3. Orijinali ile Revize Edilen Taksonomi Arasındaki Temel Farklar

Tablo 1’de görüldüğü gibi, orijinal taksonomide bilişsel alan tek boyutludur ve hedefler basitten karmaşığa, önkoşul oluş özelliklerine göre sıralanmış altı alt basamağı içermektedir (Turgut, 1984; Sönmez, 2001; Demirel, 2000).

**Tablo 1: Orijinal Taksonomide Bilişsel Alanın Yapısı****1.0. Bilgi**

## 1.1. Olgusal Bilgi

## 1.11. Terimler Bilgisi

## 1.12. Olgusal Gerçekler Bilgisi

## 1.2. Olguyla İlgili Yöntem ve Araçlar Bilgisi

## 1.21. Kurallar Bilgisi

## 1.22. Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi

## 1.23. Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi

## 1.24. Ölçütlerin Bilgisi

## 1.25. Yöntemler Bilgisi

## 1.3. Bir Alandaki Genellemeler ve Soyutlamalar Bilgisi

## 1.31. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi

## 1.32. Kuramlar ve Yapılar Bilgisi

**2.0. Kavrama**

## 2.1. Çevirme

## 2.2. Yorumlama

## 2.3. Öteleme (Kestirme)

**3.0. Uygulama****4.0. Analiz**

## 4.1. Öğelere Dönük Analizi

## 4.2. İlişkilere Dönük Analizi

## 4.3. Örgütsel İlkeler Analizi

**5.0. Sentez**

## 5.1. Özgün Bir İletişim Ürünü Oluşturma

## 5.2. Plan ya da İşlemler takımı oluşturma

## 5.3. Soyut İlişkiler dizisi önerme

**6.0. Değerlendirme**

## 6.1. İç Ölçütlere Göre Değerlendirme

## 6.2. Dış Ölçütlere Göre Verilen Yargılar

Yeni düzenlemede, gerçekleştirilen en önemli değişim, bilişsel alanın tek boyutlu olan yapısının iki boyutlu yapıya dönüştürülmüş olmasıdır (Krathwohl, 2002). Bu dönüştürmenin iki önemli nedeni vardır. İlki, orijinal taksonominin yayınlandığı günden bu güne bilişsel psikoloji, öğrenme ve ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan yeniliklerdir (Pickard, 2007). İkincisi ise, geçmişten günümüze taksonomiye yöneltilen eleştirilerdir. Bu eleştirilerden biri, “diğer basamakların tersine bilgi basamağının orijinal taksonomide hem isim hem de fiil haliyle yer almasıdır.” Krathwohl’a (2002) göre, orijinal taksonomide **bilgi** basamağının isim ve fiil yapısıyla yer alması önemli bir sınırlılıktı. Bu sınırlılık bilgi basamağındaki hedefler ile bunlara karşılık gelen görevler arasında uyumsuzluğa neden olmaktadır. Çünkü hatırlanan bilgi, uygulama veya özgün bir ürün ortaya koyma (sentez) sırasında kullanılan bilgiden farklıdır (Anderson, 2005). Yani, bilgi basamağı hem bilgi birikimi anlamında hem de bu birikimin işlemler (bilişsel süreçler) sırasında kullanımı bakımından farklılık göstermekteydi. O nedenle, yeni düzenlemede **bilgi** basamağının isim yapısı fiil yapısından ayrılarak değiştirildi. Bu

değişiklikle birlikte **bilgi** basamağı isim haliyle (bilgi birikimi anlamında) bilişsel alanın birinci boyutunu oluşturdu. İkinci boyut ise yeterlilik ve eylem bildiren alt basamakları içerdiğinden **bilişsel süreç** (cognitive process) boyutu olarak yeniden adlandırıldı ve bilgi basamağının fiil hali **hatırlama** olarak bu boyuta eklendi. Diğer bir eleştiri ise, bilişsel alanın alt basamaklarına karşılık gelen zihinsel yeterliklerin önkoşul oluş özelliklerine göre çelişkili bir durum sergilemesiydi. Örneğin bazı alanlar için bilgi basamağının analiz ve değerlendirmeden, sentez basamağının ise değerlendirmeden daha karmaşık olduğu, başka bir deyişle sentez basamağının değerlendirmeyi kapsadığı iddia edilmekteydi (Amer, 2006; Anderson, 2005). Bu ve benzer eleştiriler nedeniyle yeniden gözden geçirilen taksonominin bilişsel alanı, **bilgi** ve **bilişsel süreç** olmak üzere iki boyutlu bir yapıya dönüştürüldü. **Bilgi** boyutu *olgusal, kavramsal, işlemsel ve bilişüstü bilgi*; **bilişsel süreç** boyutu ise *hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma* şeklinde yeniden sınıflandırıldı (bakınız Tablo 2).

**Tablo 2. Bilişsel Alanın Yeniden Düzenlenen İki Boyutlu Yapısı\***

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Analiz	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal bilgi	X					
B. Kavramsal bilgi		X		X		X
C. İşlemsel bilgi			X			
D. Bilişüstü bilgi						

\*Krathwohl, 2002

### 3.1. Bilgi Boyutu

Tablo 2' de verilen yeni düzenleme orijinal taksonominin tersine iki boyutlu yapıyı göstermektedir. Yeniden düzenlenen taksonominin bilgi boyutunda, orijinalinde de yer aldığı gibi olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi basamakları yerini korumuş, ancak orijinal taksonominin oluşturulduğu günden günümüze bilişselci psikolojideki gelişmeler de dikkate alınarak dördüncü alt basamak olarak **bilişüstü bilgi** (metacognitive knowledge) eklenmiştir. Diğer yandan hem bilişüstü hem de diğer üç alt basamak güncel gelişmeleri kapsayacak biçimde yeniden tanımlanmış ve alt kategorilere ayrılmıştır. Bilişsel alanın yeniden düzenlenen **bilgi** boyutu ve alt basamakları tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Revize Edilmiş Taksonominin Bilgi Boyutunun Yapısı\***


---

<b>1. Olgusal bilgi:</b> Öğrencilerin bir konuya aşına olması ya da bu konu içindeki problemleri çözmesi için bilmesi gereken temel öğeler;
<b>1.1. Terimler bilgisi</b>
<b>1.2. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi</b>
<b>2. Kavramsal bilgi:</b> Daha geniş bir çerçevenin bir arada işlevsellik göstermelerini sağlayan öğeler arasındaki iç ilişkiler.
<b>2.1. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi</b>
<b>2.2. İlkeler ve genellemeler bilgisi</b>
<b>2.3. Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi</b>
<b>3. İşlemsel bilgi:</b> Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri ve becerilerin kullanılacağı alanlar için ölçütler, işlemsel süreçler, teknikler ve yöntemler.
<b>3.1. Konuya özgü beceri ve çözüm yollarının bilgisi</b>
<b>3.2. Konuya özgü yöntem ve teknikler bilgisi</b>
<b>3.3. Uygun işlemlerin kullanılacağı zamanın belirlenmesine hizmet eden ölçütler bilgisi</b>
<b>4. Bilişüstü Bilgi:</b> Kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi.
<b>4.1. Stratejik/güdüsel bilgi</b>
<b>4.2. Uygun bağlam ve koşulları kapsayan bilişsel görevler bilgisi</b>
<b>4.3. Öz-bilgi</b>

---

\*Krathwohl, 2002

Yeni taksonomide bilgi boyutu basitten karmaşığa doğru ve bilişsel süreç boyutunun alt yapısını destekler nitelikte düzenlenmiştir. Bu yeni yaklaşım, bilgiyi sadece bir içerikle (content) ilişkilendirme yerine, aynı zamanda bilişsel süreçleri yerine getirmeye yardımcı olan bir bilgi birikimi olarak ele almayı sağlamıştır (Anderson, 2005). Örneğin, Tablo 2’de görüldüğü gibi bilgi boyutunda yer alan **olgusal bilgi** (terimler, özel ayrıntı ve öğeler bilgisi) bilişsel süreç boyutunda yer alan **hatırlama** alt basamağıyla, bilgi basamağında yer alan **kavramsal bilgi** özgün bir ürün oluşturma sırasında kullanılabileceğinden **yaratma** basamağıyla ya da bilgi basamağında yer alan **işlemsel bilgi** (konuya özgü beceri ve çözüm yollarının bilgisi) bir problemin çözümü sırasında gerekli olacağından bilişsel süreç basamağında yer alan **uygulama** basamağıyla ilişkilendirilebilir (Krathwohl, 2002; Anderson, 2005; bakınız, Turgut ve Baykul, 2010).

Diğer yandan, revize edilen taksonomiye orijinalinden ayıran en önemli yönü, bilgi boyutuna eklenen **bilişüstü bilgi** basamağıdır. Bilişüstü bilgi orijinal taksonominin geliştirildiği yıllarda pek bilinen bir olgu değildi (Krathwohl, 2002). Fakat özellikle yapılandırmacı kuramla birlikte oluşan kavramsal çerçevede bilişüstü bilgi önemli bir yere sahip olmuştur. Revize edilmiş taksonomiye eklenen bilişüstü bilgi, kişinin bilişi hakkındaki bilgisi veya farkındalık düzeyi olarak ele alınmış ve (1) **stratejik/güdüsel bilgi**, (2) **bilişsel görevler bilgisi** ve (2) **öz-bilgi** gibi alt basamakları içerecek biçimde düzenlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan Anderson (1999)’a göre stratejik/güdüsel bilgi, tanımlanmış bir eğitimsel hedef için bilginin öneminin farkına varmaktır. Öğrencilerin farkındalık düzeyi, kullandıkları

stratejiler ile öğrenenler olarak çabaları, başarıları ve algıları arasında kurmuş oldukları ilişkilerden oluşmaktadır. Uygun bağlam ve koşulları kapsayan bilişsel görevler bilgisi ise öğrenmenin sosyo/kültürel boyutu ile ilişkilidir ve bilginin kültüre özgü yönünü yansıtarak, öğrenmeyi açıklamada sosyal öğrenme kuramına vurgu yapar. Son basamakta yer alan öz-bilgi ise farklı strateji ve bilişsel görevlerle ilgili bilginin yanı sıra kişinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgisi olarak tanımlanmaktadır.

### 3.2. Bilişsel Süreç Boyutu

Orijinalinde bilişsel alan olarak adlandırılan sınıflama, bazı değişiklikler yapılarak **bilişsel süreç** boyutu olarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemede üç basamak yeniden adlandırılmış, iki basamağın ise yerleri değiştirilmiştir. Alt basamakların isimleri hedefleri ifade etmede tutarlılığı sağlamak amacıyla fiil yapılarına dönüştürülmüştür (Anderson, 2005). Orijinal taksonomide yer alan **bilgi** basamağının fiil yapısı, revize edilmiş taksonomide **hatırlama** şeklinde yeniden adlandırılarak ilk sıradaki yerini korumuştur. Öte yandan ikinci sırada yer alan **kavrama** basamağı ise **anlama** olarak değiştirilmiştir. Bu sınıflamada uygulama, analiz ve değerlendirme alt basamakları yerlerini korurken, sentez basamağı değerlendirme basamağı ile değiştirilerek **yaratma** olarak yeniden adlandırılmıştır. Ayrıca, bütün basamakların alt basamakları bilişsel süreçleri yansıtmaları bakımından isim fiil yapıları (örneğin, yorumlama) kullanılarak düzenlenmiştir (Krathwohl, 2002). Yeni düzenlemeye göre oluşturulan bilişsel süreç boyutu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, bilişsel süreç boyutu önkoşul oluş özelliklerine göre, temel olarak altı ana ve 19 alt gruba ayrılmıştır. Ana gruplardan en dikkat çeken iki değişiklikten ilki, **kavrama** basamağının **anlama** şeklinde daha açık hale getirilmesi ve bunu kolaylaştırıcı biçimde yedi alt basamağa ayrıştırılmış olmasıdır. Anderson'a göre (2005), **kavrama** (comprehension) sözcüğünün **anlama** (understand) sözcüğü ile değiştirilmesinin önemli nedenlerinden biri, öğretmenlerin **kavrama** basamağına karşılık gelen zihinsel yeterlilik için öteden beri **anlama** sözcüğünü kullanıyor olmalarıdır. Diğer bir değişiklik ise, "sentez basamağının değerlendirmeden daha karmaşık zihinsel süreçler içerdiği" yönünde yapılan eleştiriler çerçevesinde, sentez basamağının yeri değerlendirmeye değiştirilmiş ve "üst-düzye düşünme" süreçlerini vurgulaması bakımından **yaratma** olarak yeniden adlandırılmıştır (Anderson, 1999, 2002 ve 2005; Krathwohl, 2002).

**Tablo 4: Revize Edilmiş Taksonominin Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı**

- 
- 1.0 Hatırlama:** Uzun süreli bellekten gerekli bilgiyi alma.
    - 1.1 Tanıma**
    - 1.2 Anımsama**
  - 2.0 Anlama:** Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan öğretimsel mesajların anlamını saptama.
    - 2.1 Yorumlama**
    - 2.2 Örneklendirme**
    - 2.3 Sınıflandırma**
    - 2.4 Özetleme**
    - 2.5 Çıkarım yapma**
    - 2.6 Karşılaştırma**
    - 2.7 Açıklama**
  - 3.0 Uygulama:** Verilen bir durumda uygun işlemi kullanma veya uygulama.
    - 3.1 Yürütme**
    - 3.2 Kullanma**
  - 4.0 Analiz:** Materyali bileşenlerine ayırma ve bileşenlerin birbirleriyle ve genel yapı ya da amaçla nasıl örtüştüğünü keşfetme.
    - 4.1 Ayırıştırma**
    - 4.2 Örgütlenme**
    - 4.3 Yükleme/atfetme**
  - 5.0 Değerlendirme:** Ölçüt ve standartlara dayalı yargılarda bulunma
    - 5.1 Kontrol Etme**
    - 5.2 Eleştirme**
  - 6.0 Yaratma:** Bir romana, tutarlı bir bütüne şekil vermek ya da orijinal bir ürün ortaya çıkarmak için öğeleri bir araya getirme.
    - 6.1 Oluşturma**
    - 6.2 Planlama**
    - 6.3 Üretme**
- 

\*Krahwahl, 2002

#### **4. Revize Edilen Taksonominin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri**

Orijinal taksonominin revize edilmesinde de etkili olan bilişsel psikolojideki yeni gelişmeler, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfelt gibi araştırmacılar sayesinde son 30 yıl içerisinde ilerlemesini sürdürmüş ve elde edilen bulgular yapılandırmacı kuramın temellerini oluşturmuştur. Yapılandırmacı kuram, öğrenme ve öğrenme süreçlerine ilişkin geniş bir kavramsal çerçevenin oluşumuna yol açmış (Açıkgöz, 2003), öğrenme ortamlarının düzenlenmesinden ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılmasına kadar geniş bir alanı etkilemiştir (Yurdabakan, 2011). Yapılandırmacı kuramı savunan birçok yazar (Wilson ve Cole 1991; Jonassen, 1994; Ernest, 1995 ve Honebein, 1996) kuramın öğrenme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerine yaklaşımına ilişkin çok çeşitli öneriler getirmiştir. Bu önerilerin bazı ortak yönleri şöyledir:

1. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümü için uygulamalı etkinliklere odaklanılmalı ve gerçek yaşamla ilişkili öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
2. Problem çözme, üst düzey düşünme ve derin anlama vurgulanmalı, öğretmen problemlerin çözümü için stratejileri analiz etmeli ve bu konuda öğrencilere yardımcı olmalıdır.
3. Yaşamı çeşitli açılardan yorumlayabilmeleri için öğrencilere yardımcı olacak araçlar ve ortamlar oluşturulmalı, öğretmenler rehber, yansıtıcı, yardımcı ve kolaylaştırıcı rollerini üstlenmelidirler.
4. Bilginin tekrarı ya da yeniden üretimine değil, yapılandırılmasına odaklanılmalı ve bu konuda bireysel özellikler (öğrencinin var olan bilgisi, inançları ve tutumları), sosyal etkileşim ve işbirliği çabaları önemli bir yer tutmalıdır.
5. Öğrenme, öğrenenler tarafından gerçekleştirilmeli (öğrenci merkezi bir rol oynamalı) ve içsel olarak kontrol edilmelidir. O nedenle, öğrencilerin öz-düzenleme (self-regulation) veya bilişüstü (metacognition) bilgilerine önem verilmelidir.
6. Öğrenme ortamlarında kullanılan öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri ve kullanılan araçlar öz-çözümleme, öz-düzenleme, öz-yansıtma ve öz-farkındalık gibi bilişüstü becerileri geliştirmeye dönük olmalıdır.
7. Çoklu bakış açısı için farklı değerlendirme etkinliklerinden yararlanılmalı ve öz-değerlendirme konusunda öğrencilere deneyim sağlanmalıdır (Yurdabakan 2011).

Yapılandırmacı kuramın öğrenme ortamlarına ilişkin önerileri, yukarıda ele alınan orijinal taksonomi ile revize edilmiş taksonomi arasındaki temel farklar da dikkate alındığında, revize edilen taksonominin sınama durumlarına yansımalarını özetle dört başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:

1. Bilgi ve bilişsel süreç şeklindeki ayrıştırma ve alt basamaklardaki kimi değişiklikler, öğrenme ve düşünmenin daha karmaşık yansımalarına odaklandığı için bilgi ve bilişsel süreçler arasındaki temel farkları dikkate alan yeni değerlendirme yöntemlerinin tartışılmasına yol açmıştır (Airasian ve Miranda, 2002).
2. Revize edilen taksonomide bilgi basamağının isim ve fiil halinin ayrıştırılmış olması, bilgi ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi güçlendirmiştir. Ayrıca, alt basamaklar için yapılan daha ayrıntılı tanımlamalar, bu basamaklara karşılık gelen zihinsel yeterliklerin anlaşılmasını kolaylaştırarak, sınama durumları için önemli bir avantaj sağlamıştır (Raths, 2002; bakınız, Turgut ve Baykul, 2010).
3. Bilişsel süreç boyutu, analiz, değerlendirme ve özellikle yaratma gibi “ üst-düzen düşünme” süreçleri olarak adlandırılan alanlar için testlerin kullanımının sorgulanmasına ve güvenilirliği ve geçerliği yüksek yeni yöntemler bulma veya var olan yöntemleri geliştirme gereksinmesine neden olmuştur.



4. **Bilgi** boyutuna eklenen *bilişüstü bilgi* basamağı, bilişsel stratejiler ve görevler bilgisi ile öz-bilgi olgusuna dikkat çekerek (Pintrich, 2002), öğrenciyi değerlendirme uygulamalarına katan ve kendi düşünmesini sorgulamayı sağlayan güvenilir ve geçerli yöntemler bulma gereğini gündeme getirmiştir.

Anderson (1999) revize edilen taksonomiden ölçme ve değerlendirme konusunda yapılabilecek çıkarımları ele aldığı makalesinde (Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment) özet olarak, eğitimsel değerlendirmede çeşitliliğe, değerlendirme strateji ve tekniklerini tasarlamada görevler arasındaki ilişkilerin önemine ve puanlama sırasında görevin kendisinden ziyade taksonominin dikkate alınması gereğine vurgu yapmaktadır. Ona göre, her değerlendirme (1) öğrencilerin yanıtlayacağı görevleri, (2) öğrencilerin verdiği yanıtları, (3) yanıtların puanlanması için yöntem ve kuralları ve (4) puanları yorumlama (değerlendirme) yollarını içermelidir. Diğer yandan revize edilen taksonomi, bilgi ve bilişsel süreçler açısından çeşitliliği vurguladığından, taksonomiye revize edenleri bugün adına performans değerlendirme de denilen ölçme ve değerlendirmede çoklu yaklaşıma (çeşitlilik) sevk etmiştir. Çünkü Anderson'a göre revize edilen taksonomide, basamaklar arasındaki ilişkiler puanlama kurallarını veya işlemlerini içeren en az bir görev sergileyebilmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirmeye ilgi bilgi (4) ve bilişsel süreçleri (6) içeren 24 (6x4) farklı görevin ölçülebileceğini vurgulamaktadır. Bu farklı görevler, performans değerlendirmeyi, performans değerlendirme ise puanlama (ölçme) açısından dereceli puanlama anahtarlarının (rubrik) kullanımını gerektirmektedir. Yine Anderson (2005) başka bir makalesinde, bütün ölçme araçlarının çözüm için gerekli materyal (açıklayıcı bilgi veya obje), soru (kök) ve yanıtlar (veya yanıtlama şekli) olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Sorunun çözümü için sunulan materyalin bir yazı, resim ya da gerçek bir nesne, sorunun (kök) bir yönerge veya eksik bir cümleyi tamamlama şeklinde olabileceğini, yanıtın kısa veya uzun cümleler şeklinde ya da seçenekler arasında seçilerek verilebileceğini ifade etmiştir. Ancak, revize edilen taksonomide bu durumun farklılık gösterebileceğini vurgulamıştır. Söz gelimi, ölçülen hedefin doğası gereği, eğer bilgi boyutunda yer alan olgusal bilginin hatırlanmasıyla ilgili bir hedef yoklanacaksa, materyalin nadiren gerekli olacağını, ama ölçülecek olan hedefin işlemsel bilginin bilişsel süreç boyutunda yer alan uygulama ile ilgili yönü yoklanacaksa, materyalin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin işlemsel bilginin uygulanmasına odaklanan hedefler için iki bölümden oluşan bir soru tipi işlevsel olabilir. Bölümlerden ilki, problem veya bir durumu içeren materyal, ikincisi ise öğrencilerin soruya işlemsel bilgiyi uygulayarak cevap vermelerini sağlayan yazılı bir soru (kök). Diğer yandan ölçülecek olan hedef, bilişsel süreç boyutunun yaratma basamağı ile ilgiliyse, öğrenciler tarafından verilen yanıtların uzun yanıtlar olacağını ve bunları puanlamak için ölçütlerin tanımlanması gerektiğini ve bu ölçütlerin bir kontrol listesi, dereceleme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarı (rubrik) şeklinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Revize edilen taksonomide ölçme ve değerlendirmenin rolünü tartışan Airasian ve Miranda (2002) ise taksonominin iki boyutlu yapıya dönüştürülmesinin, hedeflerin belirlenmesi ve öğrenme sürecinin daha açık bir biçimde planlanmasının yanı sıra, hedefler, öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme görevleri arasında daha açık bağlantıların kurulabilmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, iki boyutlu tabloda, ölçme ve değerlendirmenin hem bilgi hem de bilişsel süreçleri kapsayacak, öğrenme ve düşünmenin daha karmaşık yapılarına odaklanacak biçimde genişletilmesi gereğine dikkat çekmişlerdir. Onlara göre taksonominin bilişsel süreç boyutu, “üst-düzey düşünme” süreçlerinin güvenilir ve geçerli biçimde ölçülebilmesi için yeni yöntemlere duyulan gereksinmeyi vurgulamaktadır. Benzer biçimde bu gereklilik bilgi boyutunun “bilişüstü” alt basamağı için de geçerlidir. Söz konusu alt alanlar, ölçme ve değerlendirme uzmanlarını değerlendirebilmeleri için zorlayacak alanlar olarak görülmektedir. Diğer yandan revize edilen taksonomide bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının basamak ve alt basamaklarının daha ayrıntılı tanımlanarak, bilgi ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkilere odaklanılması, orijinal taksonomi için oluşan kimi kafa karışıklıklarını ortadan kaldırmış ve uzmanların elini güçlendirmiştir. Söz gelimi bir olgunun hatırlanması, uygulama sırasındaki kullanımından kolayca ayrılabilir ve bu ayrıştırma öğretim ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarına önemli ölçüde yol gösterebilir.

Pintrich (2002) ise öğrenme, öğretme ve değerlendirmede bilişüstü bilginin rolünü (the role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing) tartıştığı makalesinde, yukarıda da ele alındığı gibi bilişüstü bilgiyi, genelde kişinin bilişi ile ilgi bilginin yanı sıra, bilgisi hakkındaki farkındalık düzeyini de içerdiğini belirtmiştir. Ona göre, bilişüstünün çeşitli modelleri ve tanımları yapılmış olsa da, biliş bilgisi ile bilişin düzenlenmesi, kontrolü ve yansıtmayı içeren süreçleri arasında önemli farklılıklar vardır. Bu farklılık revize edilen taksonomide açıkça yer almaktadır. Bilgi basamağında yer alan bilişüstü bilgi, strateji ve öz-bilgiyle ilgili bilgi birikimini yansıtırken, bunun bilişsel süreçlerle ilgili yönü, yani öğrenme sırasındaki uygulamaya dönük yönü ise bilişüstü beceriyi ifade etmektedir. Flavell (1979), makalesinde bilişüstü bilgiyle ilgili (1) strateji ve (2) görevler bilgisi olmak üzere iki temel bileşeninden söz etse de, revize edilen taksonomide (Tablo. 3) bilişüstü bilgi, (1) öğrenme ve düşünme için genel stratejiler bilgisini, (2) bilişsel görevler bilgisinin yanı sıra farklı stratejilerin ne zaman ve ne için kullanılacağı bilgisini ve (3) performansın bilişsel ve güdüsel bileşenleriyle ilişkili olan öz-bilgiyi (self-knowledge) içerecek şekilde düzenlenmiştir (Krathwohl, 2002). Burada bilişüstü bilgiyle ilgili önemli bileşenlerden biri öz-bilgidir. Pintrich'e göre (2002), öz-bilgi, kişinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgisini vurgulamaktadır. Onun bilişüstüyle ilgili dikkat çektiği önemli bir diğer nokta, öz-farkındalıktır (self-awareness). Öz-farkındalık kişinin kendi bilgi tabanının genişliği ve derinliği ile ilgili bilgisidir ve öz-bilginin önemli bir bileşenini oluşturur. Ek olarak, genel öz-bilgi kişinin güdüsüyle ilgili inancını da içerir ve bu inanç, kişinin bir görevi yerine getirme konusundaki yeterliğine ilişkin yargılarından oluşur. Pintrich (2002), özellikle öz-bilgiyi, kişinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin olumlu, fakat hatalı bilgiyi içeren öz-saygı (self-esteem) kavramından ayırmaktadır. Ona göre, hatalı öz-

bilgi kişiyi yanlış yönlendirebilir veya öğrenmesi konusunda sorunların oluşmasına neden olabilir. O bakımdan, önemli olan kişilerin öz-saygılarını abartmaları değil, öz-bilgilerini doğru ve net olarak değerlendirebilmeleri için öz-değerlendirme (self-assessment) becerilerinin geliştirilmesidir.

Öz-değerlendirme becerisine sahip olan bireyler kendi güçlü veya zayıf yönlerini bilebilir ve biliş ve düşünmelerini farklı görevlere kolayca uyarlayabilirler (Yurdabakan, 2011). Diğer yandan, bilişüstü, öğrenme ve ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiler, bilişüstü bilginin öğretilmesi gereğini açıkça ortaya koymaktadır (Pintrich, 2002). Bazı öğrenciler bilişüstü beceriyi deneyimlerine dayalı olarak öğrenebilseler de, Pintrich (2002) yapılan çalışmaların bunun tersini gösterdiğini ifade etmektedir. Ona göre bilişüstü bilginin gelişimi, öğretmenlerinin rehberliğinde öğrencileri resmi olmayan (informal) yollarla yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerine katarak sağlanabilir. Bu amaçla yapılabilecek resmi olmayan değerlendirme çalışmaları öğrencilerin öz-bilgilerinin gelişimini sağlayabilir. Söz gelimi, bir grup çalışması sırasında yapılacak değerlendirme etkinliği akranlar arasında dönüt alış-verişini güçlendirerek, farklı görevler için uygun stratejileri öğrenmelerine veya geliştirmelerine katkı getirebilir. Biriktirim değerlendirme (portfolyo değerlendirme) sırasında yansıtma becerilerine odaklanan ölçme ve değerlendirme uygulamaları öz-bilgiyi artırabilir (Pintrich, 2002). Son olarak, birçok yazar (Anderson ve Krathwohl, 2002; Cornford, 2004; Edwards, Ranson ve Strain, 2002 ve Pickard, 2007), bilişüstü, öz-bilgi ve öz-değerlendirme arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, bilişüstü bilginin öz-bilgiyi kapsadığını; bireyin başarabilme konusundaki yeteneğini yargılamasının öz-bilgisini yargılaması anlamına geldiğini ve öz-bilgisine dönük yargılama yapan bir bireyin öz-değerlendirme yapmış olacağını ifade etmişlerdir.

Yapılandırmacı kuramla birlikte oluşan kavramsal çerçeve özellikle bilişüstü bilgi, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme olgularını da birlikte getirmiş ve bu becerilerin geliştirilmesi için öğrenciyi merkeze alan uygulamalara yol açmıştır. Bu olgu eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerini de etkileyerek, yukarıda da ifade edildiği gibi yeni yöntemlerin bulunması veya var olan yöntemlerin geliştirilmesi gereksinimine neden olmuştur. Diğer yandan, hem orijinal taksonominin revize edilmesinden önce hem de edildiği günden (2000) günümüze kadar bu çabaların devam ettiği gözlenmektedir. Sürdürülen bu çabaların sonuçları genellikle alanyazında performans dayalı ölçme ve değerlendirme, performans değerlendirme (ölçümü), özgün değerlendirme veya alternatif değerlendirme adı verilen ve bazıları zaten bilinen, fakat bazıları yeni sayılabilecek yöntemlerin tartışılmasını gündeme getirmiştir.

Revize edilen taksonominin iki boyutlu yapısı (Tablo 3) incelendiğinde, özellikle bilişsel süreç boyutunda yer alan analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamaklarına ilişkin üst-düzey düşünme becerilerini ölçebilmek amacıyla önerilmiş olan kimi yöntemlerin ölçme ve değerlendirmeciler tarafından zaten bilinen ancak, yeni duruma göre geliştirilmesi gereken yöntemler olduğu söylenebilir. Örneğin Türkçe “dereceli puanlama anahtarı” anlamına gelen rubrik, performansın gözlemlenmesi için “dereceleme ölçekleri” ve “cevap anahtarları”

(Turgut ve Baykul, 2010) bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu araçlar alternatif değerlendirme yöntemleri değil, üst-düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi için veri toplama (ölçme) araçlarıdır. Diğer yandan yukarıda da ayrıntılı olarak tartışıldığı gibi, revize edilen taksonomide asıl güçlük, bilişüstü bilgi ve onun bilişsel süreçlerle ilişkisini ölçme ve değerlendirmeye dönük alanlarda yaşanmaktadır (Pintrich, 2002). Revize edilen taksonominin bu yönüyle ilgili olan değerlendirmeler, önceden bilinmeyen ve yapılandırmacı kuramın öğrenme ve ölçme ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisine bağlı olarak tanımlanan yöntemlerdir ve söz konusu yöntemler alanyazında (Boud, 1995; Birenbaum ve Dochy, 1996; Boud ve Falchikov 2006; Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999; Edwards, Ranson, ve Strain, 2002; McMahon, 2009; Somervell, 1993; Sundström, 2005) ortak değerlendirme (co-assessment), akran değerlendirme (peer assessment) ve öz-değerlendirme (self-assessment) olarak adlandırılan yöntemlerdir. Ayrıca, öğrencilerde yansıtma becerilerini geliştirmeye hizmet edebilecek biçimde kullanılan biriktirim (portfolyo) değerlendirmeyi de bu grupta ele almak mümkündür (Yurdabakan, 2011). Aşağıda bu yöntemler bilişüstü bilgi ve bilişüstü beceriyle ilişkileri açısından ele alınmaktadır.

İngilizce alan yazında common ya da co-assessment olarak geçen ortak değerlendirme, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içerisinde ölçme ve değerlendirmeyi birlikte gerçekleştirmeleri anlamına gelmektedir (Somervell, 1993). Ortak değerlendirmede çoğunlukla öğretmenin sorumluluğu ön plandadır, ancak öğrenci bu süreçte neyin nasıl değerlendirileceği konusunda beceri geliştirir. Valencia (1990)'ya göre, öğretmen ve öğrencilerin birlikte işbirliği içinde gerçekleştirdikleri değerlendirme yaklaşımı, öğrenmede ortaklığı ilerletir ve içerik, ölçüt belirleme, puanlandırma, bire bir tartışma, yargılama ve şekillendirme gibi değişik durumlarda öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak hazırlar (Somervell, 1993). Diğer yandan birçok yazar, ortak değerlendirmenin öz ve akran değerlendirmenin bir parçası gibi görülebileceğini, bu yüzden ortak değerlendirme etkinliklerinin öz ve akran değerlendirme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir (Falchikov, 1995; Flavell, 1987 ve Freeman, 1995). Kısaca, ortak değerlendirmenin akran ve öz-değerlendirme becerilerini geliştiren değerli bir uygulama olduğu söylenebilir (Yurdabakan, 2012). Çünkü uygulamalar sırasında, değerlendirmeye konu olan ölçütlerin saptanması öğrencilerin öğrenilecek olan amaçları görmelerini sağlar. Bu durum, öğrencilere öğrenimlerinin ilerleyen dönemlerinde hem öğrenme hem de değerlendirme konusunda önemli avantajlar sağlar.

Akranlar arasında dönüt alış verişi sağlanması nedeniyle, son yıllarda akran değerlendirmeye duyulan ilgide önemli bir artış gözlenmektedir (McMahon, 2009). Akran değerlendirme, bir grup içerisinde yer alan bireylerin akran veya akranlarını değerlendirmesi sürecidir (Boud, 1995; Falchikov, 1995; Freeman, 1995). Başka bazı yazarlara göre, akran değerlendirme öğrenme ve değerlendirme becerilerinin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir (Boud ve Falchikov, 2006; Somervell, 1993). Akran değerlendirme özellikle öz-değerlendirmenin bir parçası gibi görülebilir ve öz-değerlendirme becerisini doğrudan, bilişüstü beceriyi de dolaylı olarak etkileyebilir (Flavell, 1987; Somervell, 1993; Topping, 2005). Akran değerlendirme

aynı zamanda, grupla öğrenmede grup işlerine katılım ve sorumluluk alma gibi becerilerin geliştirilmesine de olanak sağlar (Van den Berg, Admiraal ve Pilot 2006).

Bir diğer alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan öz-değerlendirme bilişüstü bilgi olgusuyla yakından ilişkilidir. Bilişüstü bilgi öz-bilgiyi, öz-bilgi ise genel biliş bilgisi ve güdüsel inanç boyutlarını kapsar ve öğrenen öz-bilgisine dönük yargılama veya değerlendirme yaparsa, öz-değerlendirme yapmış olur (Shrauger ve Osberg, 1981). Öz-değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili yargılamalarda bulunmaları anlamına gelir (Boud ve Falchikov, 1989 ve 2006; Sundström, 2005). Başka bir tanımda öz-değerlendirme, öğretmenin oluşturduğu ölçütler veya bu ölçütler içerisinde öğrenciler tarafından seçilenlere göre öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Dochy ve McDowell, 1997). Öz-değerlendirme, öğrencilerin öz-eleştiri becerisini geliştirir (Dochy ve McDowell, 1997). Çeşitli becerilere dönük olarak yapılan öz-değerlendirme, öğrencilerin bu yönde deneyim kazanmalarını sağlar ve deneyimli öğrenciler etkili öğrenenler olarak görülebilir. Ayrıca, bu öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin algı düzeyleri daha gerçekçidir (Boud ve Falchikov, 1989). Kişi kendisiyle ilgili çıkarımlar konusunda dışarıdan bir gözlemciden daha fazla bilgiyi öz-değerlendirme sayesinde edinebilir ve öz-değerlendirme kişideki değişimin daha gerçekçi biçimde tanımlanmasına yardımcı olur (Shrauger ve Osberg, 1981). Öz-değerlendirme, öğrencilere öğrenmelerini geliştirmeleri bakımından yardım sağlamanın önemli bir yoludur. Çünkü öz-değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin bilişüstü boyutlarına odaklanmalarını sağlayarak, edimlerini izlemeleri konusunda eğitir. Öz-değerlendirme, aynı zamanda öğrenenlerin öğrenme için izlemiş oldukları stratejilerinin etkililiğini, öğrenme derecelerini ve ileriki sınıflarda kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini de geliştirir (Dochy, Segers ve Sluijmans, 1999).

İngilizce alanyazında “portfolio” olarak geçen kavram için Türkçe’de “ürün seçki dosyası” (Meb, 2003), “bireysel gelişim dosyası” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008) ya da biriktirim (Yurdabakan, 2011); “portfolio assessment” olarak geçen kavram için ise “tümel değerlendirme” (Öncü, 2009) ve “biriktirim değerlendirme” (Yurdabakan, 2011) ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Portfolyo, öğrencilerin belirli alanlardaki çabalarının, ilerlemelerinin ve başarılarının öyküsünü anlatan ürünlerin amaçlı, örgütlü ve sistemli biriktirimidir (Arter, Spandel ve Culham, 1995; Tedick ve Klee, 1998). Paulson, Paulson ve Meyer (1991) portfolyoyu, öğrenmeyi geliştirmek için öğretim ve değerlendirme deneyimlerinin iç içe kullanılmasına izin veren, öğretim ve değerlendirmenin “kesişimi” olarak tanımlamaktadırlar. Grace (1992)’e göre portfolyo, öğrenme sürecinin geniş bir kayıdır ve bu kayıta öğrencinin ne öğrendiği, ne kadar ilerlediği, nasıl düşündüğü, sorguladığı, çözümlendiği, birleştirdiği, ürettiği ve diğer bireylerle bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak nasıl etkileşimde bulunduğu ile ilgili kanıtlar yer alır. Bir başka tanımda ise portfolyo, amacında öğrenci öğrenmesini ilerletmek olan ve öğrencilerin değişik bağlamlardaki gelişim kayıtlarının yansıtma ile çerçevelenen, işbirliği ile zenginleştirilen seçmeli biriktirimi (Wolf ve Siu-Runyan, 1996) olarak

ifade edilmektedir. Tanımlar incelendiğinde, portfolyoların öğrencinin öğrenme ve kendi ilerlemesini değerlendirmesinin bir aracı olması ve biriktirilenler arasında ürünlerle ilgili yansıtılara yer verilmesi gerektiği gibi bazı temel sonuçlara ulaşmak mümkündür. Portfolyo değerlendirmeyle ilgili yapılan araştırmalar birçok olumlu sonuçlar göstermiştir. Portfolyo değerlendirme aracılığıyla yapılan yansıtma ve öz-değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilişüstü becerilerini geliştirir (Hamilton, 1994). Portfolyo, öğrenme ile değerlendirme etkinliklerini birleştirilerek (Moya ve O'Malley, 1994) özgün değerlendirme ortamlarının yaratılmasına olanak sağlar. Yaratıcılık, çeşitlilik ve öğrenenin özgürlüğe yönelmesini teşvik ederek ileri düzey düşünme becerilerini destekler (Hebert ve Schultz, 1996). Öğrenmeleri konusunda sorumluluk almaları için öğrencileri cesaretlendirir (Paulson vd., 1991). Sınıf dışında da düşünme ve çalışmalarına olanak sağladığından (Zollman ve Jones, 1994), kendi kendilerini yönetebilen bağımsız öğrenenler olarak yetişmelerini destekler (Greaves ve Gupta, 2003). Öğretmenleri öğrencileriyle birlikte işbirlikli yansıtma yapmaya yönlendirir (Pierce ve O'Malley, 1993), onların güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine olanak verir (Chen, 1993).

Sonuç olarak, öğrenmeye getirdiği katkılar ve bilişüstü beceriyi geliştirmesi nedeniyle portfolyo değerlendirmenin değerli bir uygulama olduğu söylenebilir. Ancak, en iyi verim elde edilebilmesi için biriktirilenlerin dersin amaçlarına (hedef veya kazanımlarına) dönük ve öğrenciler tarafından oluşturulan ürünler olması önemlidir. Diğer yandan, biriktirilenler üzerinde öğrencilerin yansıtma yapmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilmesi portfolyo değerlendirmenin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. O yüzden, öğrenme sürecinde öğrencilerin biriktirilen ürünlerle ilgili “ne öğrendim, neyi iyi yaptım, bu ürünü neden seçtim, neyi düzeltmek/geliştirmek istiyorum” vb sorulara yanıt vermelerini ve yanıtları üzerinde tartışmalarını sağlayacak uygulamalara ağırlık verilmelidir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Yapılandırmacı kuramla birlikte oluşan kavramsal çerçeve, öğrenme süreçlerini ve değerlendirme yaklaşımlarını etkilemiş, öğrenmede öğrenciyi etkin kılan, değerlendirmede ise alışılmış uygulamaların yanı sıra alternatif uygulamalara yol açan yenilikler getirmiştir.

Yukarıda da ele alındığı gibi yapılandırmacıların öğrenme ve değerlendirmeye ilişkin önerilerinden, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili olanlar kısaca şöyle özetlenebilir: (1) Öğrenme, öğrenenler tarafından gerçekleştirilmeli ve içsel olarak kontrol edilmelidir. O nedenle, öğrencilerin öz-düzenleme (self-regulation) veya bilişüstü (metacognition) bilgilerine önem verilmelidir. (2) Öğrenme ortamlarında kullanılan öğrenme ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve bu amaçla kullanılan araçlar öz-çözümleme, öz-yansıtma ve öz-farkındalık gibi bilişüstü becerileri de geliştirmeye dönük olmalıdır. (3) Çoklu bakış açısı için farklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden yararlanılmalı ve öz-değerlendirme konusunda öğrencilere deneyim sağlanmalıdır (Yurdabakan, 2011). Bu görüş Bloom'un hedeflerle ilgili sınıflaması üzerinde Anderson ve Krathwohl (2002)'un öncülüğünde yapılan yeni düzenlemeye de yansımıştır. Bunun sonucunda, bilişsel

alan olarak nitelenen boyut, *bilişsel süreç* (cognitive process) ve *bilgi* olmak üzere iki boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Yeni sınıflamaya göre, bilişsel süreç boyutu *yaratma*, bilgi boyutu ise *bilişüstü bilgi* gibi alt basamakları içermektedir.

Taksonominin bilişsel süreç boyutunda yer alan analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları üst-düzey düşünme becerilerini vurgularken (Airasian ve Miranda, 2002), kendileri de ölçme ve değerlendirme uzmanı olan ve taksonomiye revize edenler arasında yer alan Anderson ve Airasian (Anderson, 1999, 2002, 2005; Airasian ve Miranda, 2002), ölçme ve değerlendirmede çeşitliliği ön plana çıkarmış ve özellikle üst-düzey düşünme becerileri için performans değerlendirme (performance assessment), performansı değerlendirmeye veri toplamak için ise puanlama anahtarı, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve dereceleme ölçekleri gibi araçlara gönderme yapmışlardır. Onlara göre, taksonominin söz konusu alt alanlarını ölçmek için güvenilirliği ve geçerliği yüksek veri toplama yöntemlerine gereksinime vardır. Diğer yandan, taksonominin bilgi boyutunda yer alan bilişüstü bilgi basamağı öğrenenin neyi bilip bilmediğine ilişkin düşünme, kendi öğrenmesini sorgulama ve düşünmesini yönetmesi becerisi (Dirkes, 1985) olarak ele alınmakta ve öz-bilgi (self-knowledge) kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Flavell (1979) bilişüstü bilgi için iki bileşenden söz etmiş olsa da, sonraları Anderson (2002), Krathwohl (2002), Pintrich (2002), Raths (2002) ve Shraw (2009) bilişüstünün öğrencinin öğrenme ve düşünmeyle ilgili genel stratejiler bilgisi, farklı stratejilerin ne zaman/niçin kullanılacağını gösteren bilişsel görevler bilgisi ve edimin biliş ve güdüyle ilgili yönünü içeren öz-bilgi (self-knowledge) olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. Yine taksonomiye revize eden ekipte yer alan Pintrich (2002), revize edilen taksonomide bilişüstünün çok önemli bir yere sahip olduğunu belirterek, öğrencileri ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katacak ve kendi bilişleriyle ilgili farkındalık düzeylerini geliştirmeye hizmet edebilecek alternatif uygulamalara gereksinime olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan, birçok yazar (Boud, 1995; Boud ve Falchikov, 2006; Falchikov, 1995; Flavell, 1987; Freeman, 1995; Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999; Topping, 2005) ise belirlenen ölçütler çerçevesinde öğrencilerin kendi biliş düzeyleriyle ilgili yargılama becerilerini geliştirmeye hizmet eden ortak, akran, öz ve biriktirim değerlendirme gibi yöntemler için alternatif değerlendirme yöntemleri ifadesini kullanmışlardır. Onlara göre bu yöntemlerin birincil amacı öğrencilere karne notu vermek değil, onların kendi edim ve bilişlerini geliştirme ve yargılama becerisini geliştirmektir. Bu gereklilik öğrenme sürecine etkin katılım açısından da önemlidir. Çünkü öğrencinin öğrenmesi konusunda sorumluluk almasını gerektiren aktif öğrenme yöntemleri, yeterliklerinin farkında olan, ilerlemesi gereken konuların neler olduğunu bilen, nasıl ilerleyebileceği konusunda bilinçli, kendi öğrenmesini sorgulayan, yönlendiren ve yöneten bireyler gerektirmektedir. Bu beceriler aynı zamanda, onların öğrenmeyi öğrenen veya yaşam boyu öğrenenler olarak yetiştirilmesine de katkı getirir (Yurdabakan, 2011). O bakımdan, Türkçe alanyazında revize edilmiş taksonominin bilişsel süreç boyunda yer alan analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları için başvuru veya geliştirilen rubrik, puanlama anahtarı veya dereceleme ölçekleri gibi ölçme araçları için alternatif değerlendirme yöntemleri

ifadesini kullanmak doğru değildir. Değerlendirme “ölçümleri bir ölçütle karşılaştırıp ölçülen nitelik konusunda değer yargısına varma süreci” (Turgut ve Baykul, 2010) olarak tanımlandığına göre, bu sürecin gereklerini karşılayan ve öğrencilere tanımlanmış ölçütler çerçevesinde kendi veya akranlarının edim ve bilişlerini yargılama fırsatları sunduğu için öz, akran, ortak ve kısmen biriktirim değerlendirme gibi yöntemleri alternatif değerlendirme yöntemleri olarak değerlendirmek mümkündür.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- Airasian P. W ve Miranda H. (2002). The Role of Assessment in the Revised Taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8, 4 (1), 213-230
- Anderson, L. W. (1999). Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment. U. S. Department of Education. Reports. ED: 435630
- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, Evaluation, And The Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113
- Arter. J. A. & Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(2).
- Birenbaum, M., ve Dochy, F. (1996). *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*, 3-31 (Boston, MA, Kluwer Academic).
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning through Self Assessment*. Kogan Page, London.
- Boud, D. ve Falchikov, N. (1989) Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings, *Higher Education*, 18, 529-549.
- Boud, D., ve Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with long-term learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399- 413.
- Chen, L.M. (1993). Portfolios in Second and Foreign Language Classroom Assessment. <http://spectrum.troy.edu/~lchen/papers/portfolio.doc> (Erişim: 21.10.2005).
- Cornford, I. R. (2004). Cognitive and metacognitive learning strategies as a basis for effective lifelong learning: How far have we progressed? Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne. <http://www.aare.edu.au/04pap/alpha04.htm> COR04942 (Erişim: 20.5.2009).
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.



- Dochy, F. ve McDowell, L. (1997) Assessment as a tool for learning, *Studies in Educational Evaluation*, 23, 279-298.
- Dochy, F., Segers M., ve Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*. 24(3).
- Edwards, R., Ranson, S. ve Strain, M. (2002). Reflexivity: towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 525-536.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Falchikov, N. (1995) Peer feedback marking: developing peer assessment, *Innovations in Education and Training International*, 32, pp. 175-187.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Hargreaves, A., Lorna, E. ve Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*. 39 (1), 69-95.
- Freeman, M. (1995) Peer assessment by groups of group work, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 289-300.
- Grace, C. (1992). The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED 351150.
- Greaves, J. D. ve Gupta, S. K. (2003). Portfolios can Assist Reflective Practice and Guide Learning. *Current Anaesthesia and Critical Care*, 14(4), 173-177.
- Hamilton, L. S. (1994). Validating Hands-on Science Assessments Through an Investigation of Response Process. ERIC Dokümanı, Servis Numarası: ED 376202.
- Hebert, E. A. ve Schultz, L. (1996). The Power of Portfolios. *Educational Leadership*, 53(7), 70-71.
- Honebein, J. (1996). *Seven Goals for the Design of Constructivist Learning*. [http://cter.ed.uiuc.edu/JimL\\_Courses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm](http://cter.ed.uiuc.edu/JimL_Courses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm), (Erişim: 15.6.2008).
- Jonassen, D. H. (1994). Towards a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ.(2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Krethwohl, R. D., (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218
- McMahon, T. (2009). Combining peer-assessment with negotiated learning activities on a day-release undergraduate-level certificate course (ECTS level 3). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17,
- MEB. (2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Millî Eğitim Basım Evi, Ankara (192-205).
- Moya, S. S. ve O'Malley, J. M. (1994). A Portfolio Assessment Model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 13-36.

- Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 103-130.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pierce, L. V. ve O'Malley, J. M. (1993). Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(3)
- Pickard M. J. (2007). The New Bloom's Taxonomy: An Overview For Family And Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45-55
- Pintrich P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Raths J. (2002). Improving Instruction. *Theory Into Practice*, 41(4), 233-237.
- Shrauger, S. J. ve Osberg, T. M. 1981. The relative accuracy of selfprediction and judgements by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin*, 90, 322-351.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4, 33-45.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 221-233.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık. Ankara
- Sundström, A. (2005). Self-assessment of knowledge and abilities: A literature study. Umea Universitet, 54.
- Tedick, D. J. ve Klee, C. A. (1998). Alternative Assessment in the Language Classroom. ERIC Dokümanı, Servis Numarası: ED 433 720.
- Topping K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645
- Turgut, M., F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargıcı matbaası. Ankara
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi. Ankara.
- Valencia, S. (1990). A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 38-40.
- Van den Berg I., Admiraal W. ve Pilot A. (2006) Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31( 3), 341-356
- Wilson, B. G., & Cole, P. (1991). A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research & Development Journal*. <http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/hndbkch.html> (Erişim: 20.5.2009).
- Wolf, Kenneth ve Siu-Runyan, Yvonne (1996). Portfolio Purposes and Possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1).
- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.

- Yurdabakan, İ. (2012). The effect of co- and peer assessment training on self-assessment skills of teacher trainees. *Education and Science*,37(163), 190-202.
- Zollman, A. ve Jones, D. L. (1994). Accomodating Assessment and Learning: Utilizing Portfolios in Teachers Education with Preservice Teachers. ERIC Dokümanı, Servis Numarası: ED 368551.

## **The Effects of Bloom's Revised Taxonomy on Measurement and Evaluation in Education**

### **1. Introduction**

The idea of taxonomical classification of objectives rests upon the aim of “identifying standards for assessment practices and providing unity among colleagues in preparing exams”. Bloom’s efforts assembled a group of specialists, who faced the same problem in those times. Starting in 1949, that group met twice a year to progress, make revisions, and plan the next steps of the study. Hoping to assist the measurement specialists and program developers, the studies of the group, which lasted five years, were published under the title of “Taxonomy of Educational Objectives” in 1956 (Krathwohl, 2002). Though there were other experts like Engelhart, Hill, and Krathwohl in the study group, since it was led by Bloom, the taxonomy was recognized as “Bloom’s Taxonomy” in literature. The taxonomy was initially criticized, but later received wide acceptance and guided test developers in improving measurement practices, program developers in cultivating their curricula, and teachers in designing their instructional applications. Besides, the team working on the original taxonomy pointed out that this process was incomplete. For this purpose, under the leadership of Krathwohl from the original group, a new team in which educational psychologists, measurement specialists, and program developers took part gathered together in November 1995 to discuss the original taxonomy again in light of current developments (Krathwohl, 2002). After a six-year study, the cognitive domain dimension of the original taxonomy was restructured and published under the title of “Bloom’s Taxonomy: A Forty Year Retrospective”, as Anderson and Krathwohl were the editors.

### **2. Purpose**

According to the new study group, although various alternatives were proposed in the last forty years, Bloom’s original taxonomy was ahead of its time and was still up-to-date. However, it needed to be revised under the light of its criticisms and current developments. For this purpose, the new group worked on the taxonomy for six years, brought up suggestions for new adjustments, discussed and tested those suggestions, and finally revised the original taxonomy accordingly (Krathwohl, 2002). The present study aims to describe (1) the basic differences between the original and the revised version of the taxonomy and (2) reflections of new design on testing and assessment, by analyzing the resources of “Bloom’s taxonomy, revised Bloom’s taxonomy, the relationship between the revised taxonomy and testing and assessment” found in literature.

### **3. Basic Differences between the Original and the Revised Taxonomies**

In Bloom’s original taxonomy, the cognitive domain is one-dimensional and is comprised of six categories, where the objectives are ordered from simple to complex according to their prerequisite properties. However, the principal revision

was to change the one-dimensional structure of the cognitive domain to a two-dimensional one (Krathwohl, 2002). There were two reasons for this revision. First, the noun and verb phrase structure of the **knowledge** category was an important limitation. In the revised version, the noun structure of the **knowledge** category was separated from its verb phrase structure. With this change, **knowledge** category with its noun structure formed the first dimension in the cognitive domain. The second domain was labeled as **cognitive process** since it embodied sub-categories of competence and action and the verb form of knowledge category was added as **remember** to this domain. As a result of this revision, the **knowledge** dimension was categorized as *factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge*, whereas the **cognitive process** dimension was restructured as *remember, understand, apply, analyze, evaluate, and create*.

In the knowledge dimension of the revised taxonomy, factual, conceptual, and procedural knowledge categories were retained; however, within the framework of new advancements, **metacognitive** knowledge as the fourth category was added. Besides, metacognitive knowledge and the other three categories were defined again and divided into sub-categories according to current developments. Classifying as a category in the cognitive domain of the original taxonomy was accepted as a category in the cognitive process dimension. In the revision, three categories were renamed and places of two categories were changed. The names of sub-categories were changed to verb phrases. The verb form of **knowledge** category in the original taxonomy was changed to **remember** in the revised one and preserved its place. Parallel to that, the **comprehension** category in the second place was changed to **understand**. In the new taxonomy, the categories of **apply, analyze** and **evaluate** were retained, whereas *synthesis* changed places with *evaluation* and was renamed **create** (Krathwohl, 2002).

#### **4. The Effects of the Revised Taxonomy on Measurement and Evaluation in Education**

It is possible to list the reflections of revised taxonomy on assessment practices in four items. First, the separation of knowledge and cognitive processes and some other changes in the sub-categories focused more on complex reflections of learning and thinking and created discussions on new assessment methods that take into account the basic differences between knowledge and cognitive processes (Airasian & Miranda, 2002). Second, the separation of the noun and verb phrases in the knowledge category in the revised taxonomy strengthened the relationship between knowledge and cognitive processes. Also, more detailed definitions of sub-categories provided advantages for assessment practices (Raths, 2002). Third, the cognitive processes dimension gave rise to questioning of use of tests for “higher level” processes like create and expressed the need to find new methods with high reliability and validity. Fourth, the *metacognitive knowledge* category added to the **knowledge** dimension drew attention to strategic knowledge, knowledge about cognitive tasks, and self-knowledge (Pintrich, 2002), involved students in

assessment practices, and brought up the necessity of finding reliable and valid methods for students to question their own thinking.

The conceptual framework formed by the constructivist theory has specifically brought up facts like metacognitive knowledge, learning to learn and lifelong learning and led the way to applications that put the students in the center to develop those skills. This fact influenced the testing and assessment processes in education and engendered the need to develop new methods or improve the present ones. On the other hand, there are ongoing efforts since the revision of the original taxonomy in 2000. Parallel to that, such methods like performance- oriented testing and assessment, performance assessment, authentic assessment or alternative assessment, some which are already known or considered new have been discussed.

#### **4. Conclusion and Suggestion**

It can be said that methods like rubrics or rating scales (Anderson, 1999, 2005; Airasian & Miranda, 2002; Turgut & Baykul, 2010), which were suggested to test higher-level thinking skills related to the analyze, evaluate, and create categories in the cognitive processes dimension of the revised taxonomy are already known by testing and assessment specialists. Those instruments are not alternative assessment methods, but instead they are data gathering (testing) instruments for the assessment of higher-level thinking skills. On the other hand, as it is discussed in more detail, the real difficulty is about the assessment of relationships between metacognitive knowledge and its cognitive processes (Pintrich, 2002). The assessments related to this part of the revised taxonomy are those ones defined according to the influence of constructivist theory on testing and assessment processes and in literature they are those methods named as self-assessment, peer assessment, co-assessment, and group assessment (Boud, 1995; Birenbaum & Dochy, 1996; Boud & Falchikov 2006; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Edwards, Ranson, & Strain, 2002; McMahon, 2009; Somervell, 1993; Sundström, 2005). Also, in this group it is possible to include portfolio assessment, which is used to in some ways to develop students' skills of reflection.

## **Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar**

### **Problems That Principals Face In School Administration**

**Engin Aslanargun**  
**Düzce Üniversitesi**

**Sinan Bozkurt**  
**Düzce, Akçakoca Ticaret Lisesi**

#### **Özet**

21.yüzyılda dünyada her alanda büyük bir değişim yaşanmakta ve değişim var olmanın temel bir koşulu haline gelmektedir. Bu durum, tüm diğer sistemler gibi eğitim sistemini de etkilemekte, yeni yönetim anlayışlarının eğitim örgütlerinde benimsenmesini gerektirmekte ve örgüt yaşamında yöneticilerin rolünü önemli hale getirmektedir. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişimde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi ve başvurdukları sorun çözme davranışlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülen çalışmada Düzce ili Akçakoca ilçesinde, 7 okul müdürü, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma sonunda okul müdürlerinin mesleki ve ahlaki sorumluluklardan öte yasal sorumluluklara öncelik verdikleri, eldeki olanaklarla yönetim görevini yerine getirmeye çalıştıkları, görev ve sorumluluk temelinde yapıyı önemsedikleri ortaya çıkmaktadır. Okul ikliminin, öğrenmeye ve öğretmeye uygun hale getirilmesi sürecinde yeterince önemsenmediği veya diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde kaldığı ifade edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Müdürü, Öğretmen, İletişim Problemleri, Okul İklimi

#### **Abstract**

Transformation is the key concept in this century that should be taken into consideration in organization anyway. Educational organizations are also under the influence of such transformation as in the case for others, the role of administrators have taken more significance that leads them to apply emerging approaches in organizational life. The purpose of this study is to define the communicative problems that principals experience in school settings and possible problem solving behaviors towards teachers. 7 principals administering schools in the town of Akçakoca, in Düzce, included the study with qualitative case design and purposive, maximum sampling procedure. It was appeared that principals have displayed in some cases similar and different administrative behaviors while tackling with communicative and problem solving conditions. It was revealed that principals prioritized legitimate power more than professional and moral responsibility, they

tend to do their jobs within limited scope and structure based administrative style instead of consideration as a result of this study. School climate that is essential for effective learning and teaching process have been asserted to be ignored or taken less significance behind the structural and material matters.

**Key Words:** Principal, Teacher, Communicative Problems, School climate,

## I. GİRİŞ

Okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterlikler, liderlik becerileri çerçevesinde şekillenmektedir. Problemin analiz edilmesi, karar sürecinin işletilmesi ve duruma uygun çözüm stratejilerinin uygulanması temelde okul müdürünün liderlik yetenekleriyle, daha da önemlisi öğretim liderliği davranışlarıyla yakından ilgilidir. Örgüt yapısının anlaşılması (Bursalıoğlu, 2010, 15) problemin iyi analiz edilmesi, eylem ve davranışlarda örneklik sergilenmesi (Şişman, 2011, 91) duruma özgü farklılıkların karar sürecinde dikkate alınması ve uyum sürecinde bunların gözetilmesi (Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005, 75) okul müdürlerinin öğretim lideri olarak sahip olması gereken temel beceriler olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticisi, okul takımının lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmaktadır. Eğitim yönetiminde iyi örnekler sergilenmesi okul içi ve dışı dengelerin gözetilmesini ve çoklu bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Yönetim uygulamalarının bağlamsallığı, çok yönlü oluşu, belirsiz doğası ve bireysellikle birlikte kitlesel niteliği (Glatter ve Kydd, 2003, 233) eğitim yöneticilerinin stratejik bir bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir.

Her şeyin göreceli olarak değerlendirildiği ve gerçek konusunda belirsizliğin savunulduğu post modern dünyada diyalektik yaklaşımların etkisi daha fazla hissedilmektedir. Biryandan aşırı bürokratikleşen okullar, çok uluslu yapılar ve hükümetler gibi yasal ve karmaşık örgütler, diğer yandan bireysellik ve küçük gruplar ön plana çıkmaktadır (Hodgkinson, 2004b, 51). Şehirleşme, küreselleşme, modernleşme, geleneksel toplumdan uzaklaşma, teknolojik gelişmeler, nüfus artışı, eğitime yönelik talebin artması gibi etmenler eğitim yöneticilerinin geleneksel anlamda ifade edilen yönetim becerilerine yenilerini ekleme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Modern anlamda 20. yüzyılın başında batılı düşünürler tarafından ifade edilen planlama, örgütlenme, bütçeleme, personel seçimi gibi yönetim ilkeleri yüzyılın ikinci yarısında insan ilişkileri yaklaşımları ve postmodern paradigmların etkisiyle yeniden yorumlanmış, 21. yüzyılın başından itibaren daha esnek, insan ve grup merkezli yaklaşımlar örgüt dünyasında yerini almıştır. Demokrasi ve insan hakları bağlamında yapılan tartışmalar ile uluslar arası standartlar, insanı örgüt yaşamının merkezine yerleştirmektedir.

Örgüt ve yönetim dünyasında yaşanan bütün bu dönüşümler kaçınılmaz olarak okulları da etkilemekte, günlük yaşamda bu etkinin çekim alanında olan öğretmen, öğrenci, veli ve sosyal çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için okul müdürlerinin bir adım önde olması gerekmektedir. Bu yüzyılda veliler çocuklarının eğitim ihtiyacını daha fazla önemseyen ve buna yönelik tercihler belirleyen, bütçeleri oranında okula katkıda bulunan, yükselen



eğitim beklentisine paralel olarak öğretmenlerden ve yöneticilerden hesap soran, kısaca okulda gerçekleştirilen ğretim ve yönetim etkinliklerinin önemli bir parçası konumundadır. Aynı şekilde öğrenciler de geçmişe göre kendi yetenekleri daha fazla önemseyen, okul seçimine dikkat eden, sınıf içi öğretimin etkin bir parçası olmaya çalışan, kural dışılığa ve aykırılığa daha fazla katılan, kısacası ğretmen ve yöneticilerin hâkim ve geleneksel rollerini sorgulayan, zorlayan ve aşındıran bir konumda bulunmaktadır. Bunlara paralel olarak öğretmenler de hizmet sundukları ğrenci ve velilerin bu değişen beklentilerine cevap verebilmek ve güncel bilgilerin ışığında bireysel gelişimlerini sürdürebilmek için yeni bir takım roller üstlenmek durumundadır. Bütün bu değişen roller, beklentiler, ihtiyaçlar ve durumsal şartlar çerçevesinde (Bayrak ve Terzi, 2004; elikten, 2001, 298) okul müdürlerinin liderlik rollerindeki dönüşüm kaçınılmaz hale gelmektedir. Karmaşanın, kaosun, paradigmaların ve çatışmaların ortasında kalan yöneticiler için var olan yönetim ilkeleri beklenti ve ihtiyaçlara cevap vermektен uzaktır. Değişimin gereğini kavrayamayan ve statükonun korunmasını ideal yöneticilik zanneden uzlaşmacı yönetici modelinin (Bursalıoğlu, 2010, 40; şişman, 2011, 24) rgt içi ve örgüt dışı çevrenin baskısına dayanması mümkün değildir. Durumsallık oldukça önemli hale gelmekte, örgütün amaçları, örgüt yeleri ve hizmet sunulan kitlenin beklentilerinin keşiştiği noktada ortaya çıkan ilkeler o örgüt için en ideal yönetim ilkeleri haline gelmektedir.

Yeni kamu yönetimi anlayışı hesap verme, ğrenci merkezli liderlik, standart ltler, bilgi toplumu, küreselleşme, çok kültürlülük gibi temel eğilim ve yaklaşımlar eğitim yönetiminin bağlamını (Balcı, 2011, 203) değiştirdiği gibi ğretmen yeterlikleri üzerine yapılan standartlaştırma çalışmalarının da tartışmalı (zoğlu, 2010, 3) hale gelmesine neden olmuştur. Toplumdaki önemli problemler, temel ideolojik akımlar, çatışmalar, temel değerler, değer buhranı, ekonomik gelişme, iş imkânları, yetişkinler hayatında rastlanan önemli yetersizlikler ve değişme yönelimleri (Ertürk, 1984, 34) arasında olduğu varsayılan karşılıklı neden sonuç ilişkisinin yönetici ve öğretmenler arasında var olmadığını ileri sürmek mümkün değildir. Ortaya çıkan yeni durumlara uyum sağlayabilecek veya değişen şartlar ve amaçlar doğrultusunda dönüşüm esnekliği olan genel kurallara ve yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada okul yöneticisinin bakış açısı ve insanlara yönelik değer sistemi önem taşımaktadır.

Yönetim ve liderlik üzerine 2000'li yıllara kadar süregelen literatürün bu konuda önemli bir eksiklik taşıdığı, kişişel ve mesleki değerleri ya hiç görmediği veya örgütsel değerlerin altında bir yerlerde ihmal ettiği ifade edilmektedir. Mevcut yönetim anlayışlarında teknik yeterlikler istenen düzeyde iken, insani niteliklere gereken önem verilmemiştir. Günümüzde popüler olan örgütsel öğrenme ifadeleri de mevcut patalojiye örnek olarak gösterilmektedir. Buna karşın kişişel, mesleki, örgütsel ve sosyal değerlerin kendi sınırları içerisinde ve gereken önem verilerek değerlendirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Teknik yönü ön plana çıkan mekanik bir eğitimden, kişiş merkezli, insan duyarlığına ve niteliğine hitap eden bir eğitim anlayışına doğru yönelmenin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Fullan, 2004, 68; Hodgkinson, 2004a, 43; Begley, 2004, 21). Erdemli toplumun oluşturulmasında eğitimin önemi birçok filozof tarafından dile getirilmektedir.

İnsan doğası ve topluma yansımalar konusunda eğitimin önemi vurgulanmakta, eğitim aracılığıyla daha insani ve dürüst bir toplumun oluşturulması toplumsal hedefler arasında sayılmaktadır. Bedenin, arzuların ve aklın eğitilmesi Aristo'nun eserlerinde önemsenmekte; gençlerin sosyal ve fiziksel eğitimlerinde müzik eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Böylece gençler hem eğlenecek ve rahatlayacak, aynı zamanda ahlaki eğitim alarak aklın terbiye edilmesine olanak sağlanacaktır (Turan, 2011, 37). Bu anlamda öğretmenliğin sanatsal yönü, okul müdürlüğünün liderlik nitelikleri, eğitim etkinliklerinin özü ve okul topluluğunun var oluşu ahlaki amaçlar çerçevesinde tanımlanmaktadır (Şişman, 2010).

Sosyo-psikolojik açıdan okul müdürü her şeyden önce bir insan, bir lider ve bir vatandaş olarak sorumluluk bilinciyle yönetim görevini yerine getirmelidir. İnsan olarak sorumlu davranmak; okuldaki diğer bireylerle empati kurmak, kişiler ve olaylar hakkında kendisini onların yerine koyarak değerlendirme yapmak ve onların ailevi ve kültürel yapılarını gözetenek iletişimi sağlamak şeklinde özetlenmektedir. Okul müdürü, bir eğitim yöneticisi olarak toplumsal taleplere cevap verebilmek için kültürel değerler, siyasal gelişmeler ve insan doğası hakkında sürekli bir öğrenme çabası içerisinde olmalıdır. Toplumun bir üyesi olarak ise toplumsal entegrasyona katkı sağlayacak, alt grupların veya azınlıkların çoğulcu toplumla uyum sürecinde ortak iyinin ve sağduyunun temsilcisi olarak hareket etmek durumundadır. Başarılı okul liderleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerinin ötesinde çok iyi şeyler başarmaları amacıyla olumlu bir okul kültürü oluşturabilmek için okulun kuralları, hedefleri, politikaları ve anlam dünyaları üzerinde etkili olabilecek düzeyde etkili stratejiler izlemek durumundadır (Starratt, 2004a; Cherian ve Daniel, 2008,8).

Çevresel faktörlerin yüksek baskısı altında olan örgütler, değişime uyum sağlayabilmek için yeni özellikler ve yeterlikler kazanmak zorundadır. Özellikle örgütlerin yönetiminde değişik liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Örgütlerin değişebilir özellikler kazanması ve bunları sürdürülebilir hale getirmesi, önemli bir özellik olarak görülmektedir. Örgütler, güçlü liderlik özelliklerine sahip yöneticiler tarafından yönetilmedikleri takdirde örgütün yenilenmesi ve değişebilir özellikler kazanması zorlaşmaktadır. Bu nedenle örgütlerin, değişimi ve dönüşümünü sağlayacak, onu harekete geçirecek ve yeniden yapılanmasını sağlayacak güçlü dönüştürücü liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütü çevrenin beklentileri doğrultusunda dönüştürebilecek, amaçları zamana göre güncelleştirebilecek esnekliğe ve beceriye sahip liderlerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda eğitim ve okul yöneticisi hazırlama programlarının amaçları iyi belirlenmeli ve yöneticilerin gereksinim duyduğu yeterlikler bakımından iyi tanımlanmalıdır. Bu yeterliklerin bilgidan çok davranışa dönük olması ve içinde bulunduğu kurumu enformasyon teknolojilerinden yeterli düzeyde faydalanacak şekilde planlanması önemlidir (Hesapçioğlu, 2006, 150; Dönmez ve Sincar, 2008, 9).

Okulu yasa ve yönetmelikler doğrultusunda yönetmekle sorumlu olan okul müdürünün öğretmenlerle iletişimi okulun etkili bir şekilde yönetilmesinde ve başarılı bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasında oldukça önemlidir. Mevcut düzeni sağlayan, otoriter, tüm yetkileri kendinde toplayan, planlara aşırı bağlı,

belirlenmiş amaçlara hizmet eden ve aşırı kontrolcü (Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004, 74) bir yönetim anlayışı yerine öğretmenleri okulun değerleri etrafında toparlayabilen ve onlarla anlamlı iletişim kanalları bir yönetim tarzı tercih edilmelidir. Okulun tüm paydaşları arasında yakınlaşma ve kaynaşma sağlayacak ortamları düzenleyebilen (Özdemir, 2006, 418), amaçların içselleştirilmesi ve gerekliliği noktasında öğretmenlerle birlikte hareket eden ve bütün personeline değerli olduğunu hissettiren yönetim anlayışının daha etkili olduğu ifade edilebilir. Okul müdürünün yönetim görevi, ortaya çıkan problemlerin çözümlenmesini de kapsamaktadır. Problem çözme her şeyden önce belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. Eğitim öğretim hizmeti sunan okullar düzeyinde düşünüldüğünde okul müdürleri problem çözme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli bu süreç içinde birlikte hareket etmek durumundadır. Özellikle okul kültürünün oluşturulması ve kurum kimliğinin belirlenmesi sürecinde bu birliktelik önemlidir.

Problem çözme süreci bir anlamda karar verme sürecidir. Okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin morallerinin yüksek tutulması etkili okul yöneticisinin ayırt edici nitelikleri (Balcı, 2001, 114) arasında sayılmaktadır. Aynı şekilde problemin sağlıklı tespiti ve karar sürecinin etkili uygulanması aşamasında durumun, kişinin ve yöneticinin özelliklerine uygun olarak tatmin edici, gelişimci, rasyonel karar verme stratejilerinden söz edilmektedir. Karar verme ve problem çözme sürecinde tek bir en iyi yaklaşımın olmayacağından hareketle en iyi yaklaşım olarak duruma en iyi uyan stratejinin benimsenmesi vurgulanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, 336). Bu anlamda yöneticinin sahip olduğu bilgi düzeyi ve yönetim deneyimi ile olayları ve kişileri analiz becerisi önemlidir.

Yönetimde problemlerin yaşanması ve amaçların gerçekleştirilmesi yolunda kazaların olması kaçınılmaz bir durumdur. Okulda yönetim sorumluluğunu üstlenen müdürler ile öğretim sürecini yürüten öğretmenler arasında problem yaşanmasının çeşitli sebepleri olabileceği gibi bunun taraflarca nasıl algılandığı ve yorumlandığı önemlidir. Bu çalışmanın amacı okul müdürleri ile öğretmenler arasında ne tür problemler yaşandığı ve bu problemlerin çözümlenmesi aşamasında okul müdürlerinin sergiledikleri davranışları belirlemektir.

## **II. YÖNTEM**

Bu çalışma, okul müdürleri ile öğretmenler arasında ortaya çıkan sorunların resmedilmesini araştırmak üzere betimleyici bir yaklaşım izlenerek yürütülmüştür. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel veriler görüşme soruları doğrultusunda ve analiz aşamasında ortaya çıkan temalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır. Okul müdürlerinin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak öğretmen-okul müdürü iletişim sürecinin bulunduğu düzey ve olası sorun kaynaklarına ilişkin tanımlamalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı araştırılmasına ihtiyaç duyulan konulara odaklanmasıdır. İnsanların sosyal dünyalarını anlayabilmek için günlük yaşamda kullandıkları yapıların ve ilişkilerin çözümlenmesi, sözel ve yazılı metinlerde saklı olan anlamların ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma grubuna katılan 7 okul müdürü maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 77). Görüşme tekniğinde veriler, katılımcıların anlam dünyalarını, kendi deneyimlerini yorumlama biçimleri ile duygu ve düşüncelerini aktarmaktadır. Bir duruma veya bağlama özgü anlamların yorumsamacı bir anlayışla ortaya çıkarılmasıdır. Buradaki anlamlar, kültürel ve sosyal olarak inşa edildiği için nitel görüşme sırasında elde edilen veriler derin, zengin ve detay içermektedir (Willis, 2007, 98; Kuş, 2009, 130). Düzce ili Akçakoca ilçe merkezinde 3 Anaokulu, 2 Anadolu Lisesi, 1 Anadolu Öğretmen Lisesi, 1 Kız Meslek Lisesi, 1 Ticaret Meslek Lisesi, 1 Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, 1 Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve 1 Endüstri Meslek Lisesi ile 8 İlköğretim okulu bulunmaktadır. Çalışmada özellikle öğrenci ve öğretmen sayılarının fazla olduğu okullar tercih edilerek 4 ilköğretim ve 3 ortaöğretim okulunda görev yapan 7 okul müdürü araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Branşı	Eğitim Durumu
M1	E	40	15	8	Öğret. Meslek Dersleri	Doktora
M2	E	42	19	9	Konaklama ve Seyahat	Lisans
M3	E	47	26	18	Makine Teknolojileri	Lisans
M4	E	56	33	30	Türkçe/Türk Edebiyatı	Lisans
M5	E	37	16	10	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M6	E	49	25	7	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M7	E	37	15	8	Sınıf Öğretmeni	Lisans

Görüşmeye katılan okul müdürleri 37-56 yaş aralığında olup meslekteki hizmet yılı 15-33 yıl arasında, yöneticilikteki hizmet yılı ise 7-30 yıl arasında değişmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış, geçerliği ve güvenilirliği arttırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak alan taraması ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi ve aşamaları açık ve

ayrıntılı bir şekilde katılımcılara açıklanarak anlaşılmayan konularda ek bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerinin cevaplayacağı sorular uzman görüşüne sunulduktan sonra bir okul müdürü ile ön uygulama gerçekleştirilmiş, gerekli düzeltmelerden sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Hazırlanan sorular açık uçlu olup soruların bir kısmının altında alternatif sorular ve sondalar yer almaktadır. Görüşmeler, katılımcılara konu hakkında bilgi verilerek onların uygun gördüğü zamanda ve yerlerde samimi bir sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleriyle yapılan görüşmeler kaydedilerek görüşme sırasında not tutulmuştur. Elde edilen bulgular betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunularak bulguların kendi içinde anlamlı ve tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bireyler tarafından bulgular gerçekçi bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada kod isimler kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüş, katılımcıları yönlendirecek ifadelerden kaçınılmış, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve katılımcılara görüşme sonunda dinletilmiştir. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler doküman haline getirilerek betimsel ve içerik analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular halinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin bulgular halinde tanımlanması ve sunumu aşamalarında kolay anlaşılabilir bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve gereken yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### **III. BULGULAR**

Elde edilen verilerin içerik analizi sonunda bazı temaların ön plana çıktığı görülmüştür. Görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinin okul yönetiminde gözlemledikleri problemler ve bunların çözümüne ilişkin öneriler kavramsallaştırılarak üst kavramlar altında toplanmıştır. Buna göre problem çözme davranışları açısından okul müdürlerinin görüşleri iki tema altında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bunlar:

1. Öğretmenlerle İletişim ve Karşılaşılan Problemler,
2. Okul Yönetimiyle İlgili Sorunlar,

### **Öğretmenlerle İletişim ve Karşılaşılan Problemler**

Bu tema altında okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişimlerinde karşılaştıkları problemler, problemin sebepleri, ideal bir öğretilerde bulunması gereken özellikler ve karşılaşılan problemlerle başa çıkma yolları incelenmiştir. Okul müdürleri yönetimde öğretmenlerle iletişimlerinde karşılaştıkları problemleri şu şekilde ifade etmektedir; *öğretmenlerin örgütsel yapıyı bilmemesi, iletişim kanallarının sağlıklı olmaması, görev bilinci eksikliği, nöbete zamanında gelmemek ve nöbet yerinde bulunmamak, derse giriş saatlerine riayet etmemek, ders planlarının, faaliyet raporlarının, zümrelerin ve diğer evrakların zamanında teslim edilmemesi, sorumluluk, samimiyet eksikliği, veli iletişim eksikliği, öğretmen ve okul idaresi arasındaki iletişim kopukluğu, kişisel ve mesleki problemler, empati*

*eksikliği ve okul kültürü, öğretmenlerin mesleki yetersizliği, tükenmişlik, öğretmen atamasındaki yanlışlık, insani yapı, değişime direnme, görev heyecanı ve mevzuat eksikliği* gibi noktalarda yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerine göre öğretmenler mevzuatı iyi bilmemekte, bireysel düşünmekte, kitap okumamakta ve kendilerini yenilememektedir. Öğretmenlerin örgütsel yapıyı iyi bilmedikleri ve hiyerarşiye uygun davranmadıkları da belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bazı öğretmenler tarafından ikinci planda tutulduğu, öğretmenlerin kendi şahsi işlerinin daha önemli olduğu anlayışı öğretmenlerde meslek bilincinin tam anlaşılmadığını şeklinde yorumlanmaktadır. Mevzuata tam anlamıyla hâkim olamayışları, farklı kültürel yapıya sahip olmaları iletişim anlamında bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin gelişime ayak uyduramadıkları ve kendilerini yenileyemedikleri bu yüzden mesleki yetersizliklerinin olduğu belirtilmektedir.

61. Hükümetin Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ömer Dinçer'in en az 3 yılda bir öğretmenlerin hem kendi mesleki alanlarındaki gelişmeler, hem dünyadaki ve ülkedeki öğretim programı ve teknoloji alanındaki değişimler, hem de kendi buldukları çevre ile ilgili mesleki eğitime tabi tutulmaları gerektiğini yönündeki düşünceleri (MEB, 2011) okul müdürlerini destekler niteliktedir. Bu konuda M2 ve M7' nin görüşleri şöyledir:

*“Özellikle görevin yerine getirilmesiyle ilgili problemler ön plana çıkmaktadır. Bunlar nöbet, derse giriş çıkış saatleri, evrak teslimi, öğrenciye karşı sorumluluklardır. Öncelikle kendimizin gördüğü değil, öğretmenlerin sorunları bize getirmesi gerekir.”*

*“Öğretmenler mevzuatı tam anlamıyla bilmiyorlar, gerçi çok iyi bilmek de insanın hızını kesiyor. 19 yıllık öğretmen zümre ve yıllık plan yapmasını bilmiyorsa öğretmen yapılmamalı. Yani öğretmen basit ve suni yetiştirilmemelidir. Öğretmen yetiştirmede ciddi sıkıntılar var. Ayrıca öğretmen okumuyor, kendini yenilemiyor, yöntem ve teknikleri bilmiyor özellikle eski öğretmenler.”*

*“Bir kere kişi insan olduğunu unutmamalı bu çok önemli. Çoğu öğretmenimiz disiplinsiz, serbest ve dikkatsiz davranıyor bunda da gayet rahatlar. Özgürlük önemli ama sisteme uygun çalışmak gerekir. Burada aslında değişime direnen öğretmenler var demek daha doğru. Bunun yanında işini ciddi ve verilen her görevi aynı heyecanla yapan arkadaşlarımız da var. Görevini tam yapmayanlara göz yumuyoruz.”*

*“Sınıf öğretmenin mevzuat ve mesleki anlamda eksiklikleri olmamalıdır. Öğretmenlik mesleği bilgisiyle birlikte sanatsal yönden de yeterli olmalıdır. İlişkilerinde daha geniş eleştiriye açık olmalıdır. Kararların birlikte alındığı okullarda uygulamada sıkıntı olmuyor.”*

Geleneksel eğitim yönetimi araştırmaları oldukça rasyonel bir bakış açısıyla problem çözme, stratejik planlama ve uygulama basamaklarında duyguları dışarıda bırakarak insan deneyimlerine ilişkin teorik anlayışları sınırlandırmakta ve tahrir etmektedir (Beaty, 2004, 182). Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişimlerinde karşılaştıkları sorunları, mevzuata tam olarak bağlı hareket edilmemesi noktasında değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Hiyerarşik basamaklar

doğrultusunda öğretmenlerin hareket etmesi ve yasalarda belirtilen nöbet, disiplin, kılık kıyafet, plan, derse giriş saatleri gibi hususlarda öğretmenlerin titiz olmaması müdürlerce en önemli iletişim problemi olarak görülmektedir. Öğretmenlerin okul içerisinde rolleri, görev ve sorumluluk çerçevesinde değerlendirilmektedir. Nöbet, derse giriş ve çıkışlar, evrak işleri, günlük ve yıllık plan, disipline uygun davranma, mesleki yeterlik ve mevzuat bilgisi gibi konuların altının çizilmesi, okul müdürlerinin yönetimde ve öğretmenlerle iletişimlerinde duygulardan ve değerlerden çok teknik konulara ağırlık verdiklerini göstermektedir.

Eğitim yöneticileri bireyin ve okulun amaçlarını dikkate aldıkları kadar sosyal sorumluluklarını da gözetmek durumdadırlar. Bu anlamda okullar ahlaki amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş örgütlerdir; gençleri toplumsal sorumluluklarını yerine getirecek şekilde hayata hazırlamalıdır. Eğitim yöneticisinin yasal ve mesleki sorumluluğunun yanında toplumun beklentilerine karşılık verecek ahlaki sorumluluğu da bulunmaktadır. Okulu yeniden kurgulamak, teknik ve mesleki olduğu kadar ahlaki bir sorumluluktur (Starratt, 2004b, 138). Okul müdürleri, sadece bürokratik bir görevi yerine getirmek durumunda kalmakta ve öğretmenlerden beklentileri de bu çerçevede şekillenmektedir. Liderlerin veya güç sahibi insanların değerler ve duygular konusundaki hassasiyetlerini arttırmak, karakter gelişimi konusundaki eğitimleri önemsemek, iyi insanlar yetiştirmek için çaba gösterilmesini sağlamak (Greenfield ve Ribbins, 2004, 124) gibi çağrılar örgüt yaşamı için olduğu kadar eğitim sistemleri için de gereklidir. Okul müdürlerinin iletişim temelli beklenti ve değerlendirmelerinin, teknik ve mevzuat bilgisinin ötesine geçemediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksiklikler, diğer çalışmalarda da ifade edilmektedir (Işık, Ciltaş ve Baş 2010, 54). Bununla birlikte iletişimin en önemli unsurlarından olan birlikte çalışma, takım ruhu, okul iklimi gibi noktalarda işbirliği ortamının pek fazla gündeme gelmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken iletişim becerileri konusunda öğretmen algılarının farklı olduğu, öğretmen adaylarının akademik ve mesleki süreçlerden çok günlük ya da kişisel iletişim süreçlerinde ağırlık verdiği bilinmektedir (Pehlivan 2005, 18). Örgütsel yaklaşımdan yöneticinin görevi, insanları ve örgütleri verimli ve tatmin edici amaçlar için bir araya getirmektir. Bulduğu pozisyon ve sahip olduğu yetkilerden bağımsız olarak okul yöneticisi daha genel olan sosyal düzenin, bir anlamda okul ölçeğine uyarlanması görevini yerine getirmektedir (Fullan, 2004,72).

Okul müdürleri öğretmenlerle iletişimlerinde karşılaştıkları problemleri çözme davranışlarıyla ilgili olarak *informal rehberlik yapmak, mevzuatı hatırlatmak, konunun önemine vurgu yapmak, diyalog ve ikna sürecini işletmek, önleyici tedbirler almak, görüşme yapmak* gibi yöntemleri denediklerini ifade etmektedirler. Bu konuda M1 ve M3:

*“Öncelikle öğretmen arkadaşların durumun farkına varmasını sağlıyorum. Empati kuruyorum aynı şekilde öğretmen de kurmalı ama onlar pek de gerek görmüyorlar. Herkes kendi çıkarları doğrultusunda düşünüyor.”*

*“Görevini yapmayan arkadaşlarla informal bir şekilde konuşularak gerekli rehberlik yapılmaya çalışılır. Mesleki yönden yetersizlik varsa onu geliştirmek okul yönetiminin görevidir. Eğer kasıt varsa örgütsel adaletsizliğe yol açmaması için informal kaynaklar formal yöne doğru kayar.”*

Okul müdürlerinin öğretmenlere rehberlik yapmaya çalıştıkları ve empati kurmaya önem verdikleri görülmektedir. Ortaya çıkan bir sorunla ilgili olarak öncelikle yasal mevzuatın uygulanması yerine sorunun anlaşılmasına yönelik adımların atılması, informal iletişim kanallarının devreye sokulması ve önleyici tedbirlere önem verilmesi olumlu olarak kabul edilebilecek davranışlardandır. Okul müdürlerinin öğretmenlerle yaşadıkları iletişim problemleri ve bunlara yönelik geliştirdikleri çözüm yollarına ilişkin düşünceleri analiz edildiğinde, müdürlere göre ideal öğretmen profili de ortaya çıkmaktadır. Buna göre müdürler *öğretmenlerin mevzuat bilgisine hâkim olmalarını, kişisel ve mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, mesleğini gönüllü olarak ve öğrencileri severek yerine getirmelerini, vatan ve insan sevgisi gibi değerlere bağlı saygılı, hoşgörülü, hümanist ve yapıcı olmalarını* önemsemektedir. Müdürlerin, kişisel ve mesleki açıdan kendini yetiştirmiş ve değerleri önemseyen öğretmen profilini tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri alan olarak *dürüstlük*, en düşük düzeyde algıladıkları yeterlilik ise alanındaki *bilimsel çalışmalara katılım* olduğu ifade edilmektedir (Karacaoğlu 2008: 91). M3, M6 ve M7’ye göre:

*“Bir kere öğretmen saygılı, hoşgörülü, hümanist, birleştirici ve kucaklayıcı olmalıdır. İletişimini iyi kurmalı yani kafası rahat olmalıdır. Sorun üretici değil sorun çözücü olmalıdır. Mutlaka sorunun çözümünü için uğraşmalıdır. Bunun için de doğru yöntem kullanmalıdır. Teşhis ve tedaviyi doğru yapmalıdır.”*

*“Öğretmenlik gönüllülük esasına dayanmalıdır. İnsan sevgisi ön planda olmalıdır. Öğretmenin mazereti olmamalıdır. Yapılandırmacı olmalıdır. Rehberliği iyi yapmalı ve her öğrenci ile bire bir ilgilenmelidir.”*

*“İnsani değerler, vatan ve millet sevgisi, meslek sevgisi ön planda olmalıdır. Ayrıca kendini yenilemeli ve coşkulu olmalıdır.”*

Eğitim ve okul sisteminin geliştirilmesi yönetici ve öğretmenlerin birlikte uyum içerisinde çalışmaları ve karşılıklı güveni tesis etmeleri ile mümkündür. Okul müdürünün samimi, dürüst, diyaloga açık, problem çözücü yaklaşımı, girişkenliği ve çevre ile iletişimi, işbirliği ve güven aşamasında oldukça önemlidir. Bu aynı zamanda öğretmenlere yönelik kötü yaklaşıma karşı üst yönetimlerin duyarlı olmasıyla da mümkündür (Blase ve Blase, 2004, 222). Mevzuat bilgisi ön şart olmakla birlikte öğretmenlerin toplumca kabul edilen değer sistemine uygun nitelikte olması müdürlerin öncelik verdiği özellikler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenlerle ilgili birçok görev ve sorumluluğun altı çizilmekte ve ideal öğretmen nitelikleri müdürlerce dile getirilmektedir.



Sosyal bilimler alanında etik ve ahlak konularını bireysel tercihlere ve ön yargılara indirgeyen dogmatik pozitivistlikten, örgüt ve kamu yaşamını ahlaki bir mücadelenin ve insani eylemlerin meşru bir alanı olarak kabul eden anlayışlara doğru bir dönüşümden bahsedilmektedir. Post pozitivistlik, post yapısalcılık, post liberalizm veya geleneksel erdemlilik, karakter ve adaletin yeniden kavramsallaştırılması olarak adlandırılan bu dönüşüm, aşırı rasyonaliteye dayanan pozitivistlikten açık bir uzaklaşmayı ifade etmektedir. Eğitim alanında bu dönüşümün anlamı eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında, örgütsel çalışmalarda, program değerlendirmelerinde ve müfredat teorilerinde daha önceden ihmal edilmiş insan faktörüne ve insan doğasındaki ahlaki niteliklere doğru bir eğilimi kapsamaktadır. Fakat kuramsal olarak dile getirilen bu dönüşümün uygulayıcılar için anlaşılır hale getirildiğini söylemek zordur (Greenfield ve Ribbins, 2004, 124).

Problem çözmenin kendisi, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problem çözme süreci cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır. Okul yöneticileri genellikle öğretmenlerde değişime ayak uyduramama, okul yönetimi ve velilerle iletişim eksikliği, mesleki yetersizlikler, tükenmişlik hissi, empati kuramama ve şahsi işlerin öğretmenlik mesleğinden üstün tutulduğu durumların olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak insanın olduğu her yerde problemlerin olabileceğini belirtilmektedir.

### **Okul Yönetimiyle İlgili Sorunlar**

Okul yönetimiyle ilgili sorunlar temasında, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler, okul içinde karşılaşılan güçlüklerin çözümü ile okulun etkili ve başarılı bir şekilde yönetimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerle iletişimin ötesinde okula etki eden çevresel ve maddi olanakların okul müdürlerini daha fazla meşgul ettiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yönetim söz konusu olduğunda müdürler daha çok sahip oldukları kaynaklar ile okulu hangi düzeyde yönetebilecekleri konusu üzerine yoğunlaşmakta, madde kaynaklarına insan kaynaklarından daha fazla önem vermek veya öncelik tanımak durumunda olduklarını ifade etmektedirler.

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler *veli ilgisizliği, iletişim eksikliği, yardımcı personelin olmayışı, temizlik, ısınma, öğretmen ve araç-gereç eksikliği, öğretimle ilgili yapılan planlamaların yetersiz olması, okul aile birliklerinin yeteri kadar çalışmaması ve okul bütçelerinin yetersizliği* gibi noktalarda yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte basit sayılabilecek bürokratik engellerin aşılamaması da durumu zorlaştıran diğer etkenler olarak belirtilmektedir. Ayrıca yüzlerce kişinin bulunduğu bir ortamın temizliğine dikkat edilmemesi ve bunun için gereken ödeneğin ayrılmaması sağlık açısından önemli sorunlar arasında sayılmaktadır. Okulların maddi anlamda yalnız bırakıldığı, dar bütçeyle oldukça fazla iş yapmak zorunda oldukları, ilköğretimin parasız ve zorunlu olmasının da

yöneticileri zor durumda bırakan ayrı bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Bu konuda M2 ve M5'in görüşleri şöyledir:

*“Temizlik çok önemli bir sorun, okulumda toplam 210 kişi var, kadrolu tek bir hizmetli yok. Okulun her teneffüs temizlenmesi gerekiyor. İnsan çalıştırıyorsanız bu maddi bir külfettir. Sınıf teknik destek sağlamak istiyorsunuz ama maddi yetersizlik var. Okul müdürlerinin eğitim-öğretimle ilgili herhangi bir planlaması yok. Çünkü angarya iş yapıyoruz. Sürekli toplantı yapıyoruz, bunun da pek de etkili olduğunu söyleyemem.”*

*“Yapılan değişikliklerin eğitim kökenli insanlar tarafından yapılmayışı teorik ve uygulamada sıkıntı meydana getiriyor.”*

*“Elektrik, su, yakacak giderlerimiz özel idare tarafından karşılanıyor. Bunun yanında ise hizmetli başlı başına bir problem olarak karşımıza çıkıyor.”*

*“Öncelikle okullarımız maddi olarak kaderine terk edilmiştir. Bağış altında topladığımız miktarlar çoğu zaman derdimize derman olmuyor. Benim okulumun 30 öğretmen ve 650 öğrencisi var bütçesi 40.000 TL bunun 20.000 TL'si okulumuzda çalışan dört hizmetli ve onların sigortaları için kullanılıyor. Geriye kalan ise okulun çeşitli ihtiyaçları için kullanılıyor. Sizce 650 kişi ekonomik açıdan nasıl idare edilebilir?”*

Okul müdürlerinin yönetimde karşılaştıkları problemler karşısında maddi imkânsızlıktan dolayı bazen çaresiz kaldıkları ve bu durumu hiyerarşik düzen içinde çözmeye çalıştıkları, bunda da istedikleri sonuca ulaşamadıkları anlaşılmaktadır. Müdürlerin çok fazla toplantıya katılmasının da okul yönetimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca temizlik, yardımcı personelin azlığı, okul aile birliklerinin aktif hale getirilmesi gibi maddi temele dayanan problemler müdürler tarafından en çok üzerinde durulan problemler olarak görülmektedir.

Son yıllarda sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişme ve gelişmelerin de etkisiyle eğitim girişimi ve okul yönetimi giderek merkezîyetçilikten uzak bir yapıya bürünmektedir. Özellikle okulun yakın çevresini oluşturan veliler, sivil toplum kuruluşları ve yerel kuruluşların eğitime ve dolayısıyla okullara karşı ilgisi, eğitimle ilgili kararlara katılma isteği her geçen gün artmaktadır. Eğitim finansmanının sağlanmasında birçok ülkede bu hizmetlerden yararlanan kişi ve grupların sorumluluk üstlenmesi, çevre okul ilişkilerinin geçmişteki niteliği ve sınırlarını değiştirmektedir. Tüm bu değişme ve gelişmelerle birlikte birçok bakımdan farklılaşan günümüz okullarını artık klasik anlayışla yönetmenin olanaklı olmadığı ifade edilmektedir (Gümüşeli 2001, 15).

Okul müdürleri okul içinde karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin olarak *sorunun kaynağına inmek, istişarede bulunmak, görev dağılımı yapmak, iş birliği içinde olmak, tecrübelerden faydalanmak, kişiye göre yönetim sergilemek ve örgüt hiyerarşisini hatırlatmak* gibi yöntemleri denediklerini ifade etmektedirler. Bu konuda M4, M5 ve M1 şöyle demektedir.

*“Önce sorunu ele alarak iyi tanıyıp tahlilini yapmaya çalışırım sonra kendi yönetim kadememle görüşerek, okul aile birliği üyeleri ile*

*istişare ettikten sonra konunun önem sıralamasını yaparım ve sonra ne yapılması gerekiyorsa yaparım. Ayrıca okul kurullarının da konuya müdahil olmasını isterim. Yaptıklarımı karar defterine mutlaka dikta ettirim yani iş birlikçi bir yönetim anlayışım vardır.”*

*“Okul müdürü kriz yönetimini çok iyi bilmelidir. Tecrübe çok önemli, karşılaşılan sorunlar daha sonraki yıllarda bizi şaşırtmıyor. 650 insan, 650 değişik yönetim şekli gerektiriyor.”*

*“Her okul yapı itibariyle birbirinden farklıdır. Okulun amaçları ve imkânları farklı olduğu için sorunlar da farklı olacaktır.”*

Okullar yapı itibariyle birbirinden farklı olduğu için sorunların da farklı olacağı ifade edilmektedir. Okul müdürleri sorunun iyi anlaşılması için öncelikle sorunun kaynağına inmeye önem verdiklerinin altını çizmektedir. Ayrıca kurulları ve birlikleri aktif hale getirdikleri, kriz yönetimini iyi bildikleri ve kişiye göre yönetim anlayışı sergiledikleri de ifade edilmektedir. Okul müdürleri okulun başarılı bir şekilde yönetilmesi ile ilgili olarak *yapıyı iyi kurmak, iyi bir yönetim ekibi oluşturmak, kararları birlikte almak, samimi davranmak ve sorunları paylaşarak kurum kültürüne sahip çıkmanın önemli olduğunu* belirtmektedir. Bu konuda M2 ve M7 şöyle demektedir.

*“Okulu, müdür yönetir anlayışı yanlıştır. “Her şeyi ben bilirim” dediğinizde o kadroyla uyumlu çalışmanız, sosyal bir etkinlikte yemek yemeniz mümkün değil. İnsanların görüşlerine değer vermezseniz onlar da size değer vermez ve kurumu benimsemez, örgüte sahip çıkmaz. Kesinlikle lider olmak gerekir, müdür olmamak gerekir.”*

*“Kurum kültürü iyi olmalıdır. Kurum, çalışanı sahiplenmelidir. Yine sorunları da sahiplenmelidir. Sorunları çözmede samimi ve inandırıcı olmalıdır. Ayrıca felsefi olarak kusurları örten, çözüm üreten, planlama yapan ve sorun varsa kaynağına inen bir tablo çizmelidir. Öz eleştirimizi yapıp takım çalışması içinde olmalıyız. Eksikliklerimizi görüp destek almayı da bilmeliyiz.”*

Okul yöneticisi bir kültürel lider olarak, okulun en iyi olmasını sağlamak için zaman ve enerjisini gelenekler, grup normları ve okul ortamında paylaşılan değerleri artırmaya harcamalı (Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004, 74) ve karşılaşılabileceği problemlerin çözümüne yönelik önceden tedbir alabilmelidir. Okulların finansal sorunlarının okul müdürlerinin kendi imkânları ölçüsünde çözmeye çalıştıkları ve finansal problemlerin çözümünde yeterli kaynak bulamadıkları okul müdürleri tarafından belirtilmektedir. Sonuç olarak okulu müdür değil, okulun yönetim kademesindekiler, oluşturulan kurullar ve sorumluluk verilen diğer yönetim ekibi yönetir anlayışının altı çizilerek takım çalışmasının önemi vurgulanmaktadır.

#### IV. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bunun okul yönetimine yansımaları incelenmektedir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin

öğretmenlerle karşılaşılan problemlerin yanında, okul bütçesi, yardımcı personel hizmetleri, eğitim ve öğretim ile çevre gibi birçok konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Okul müdürleri karşılaştığı sorunlar arasında öncelikli olarak okul bütçesi ile genel ve idari hizmetlerin yönetimine ilişkin sıkıntıları dile getirmektedir. Günümüzdeki yöneticilerin problemleri çözerken bazı durumlarda kişiye ve duruma özel davranmaları önemli kabul edilmektedir. Fakat aynı problemle karşılaşıldığında farklı çözüm önerilerini sergilemeleri kurum kültürünün tutarlı olmasını engellemektedir. Yöneticilerin yanlış tutum ve davranışlarından dolayı kurum çalışanları arasında üstlerine karşı güven ortamı olmayacağı gibi örgüte bağlılık, iş performansı ve mesleki doyum azalmakta, sonunda problemler kendiliğinden oluşmaya başlamaktadır. Bu açıdan okul müdürlerinin örgüt yönetiminde tutarlı olması zorunludur.

Örgüt yapısı içinde karşılaşılan problemlere yönelik okul yöneticileri tarafından formal ve informal çözüm önerilerinin geliştirildiği ifade edilmektedir. Örgütü meydana getiren öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çevresel faktörler okul yöneticileri tarafından okul kültürüne ve iklimine uygun yönlendirildiğinde sorunların başlamadan bittiği, bahsedilen bu dinamikler arasında olumlu ilişki kurulmadığında ise çatışma önlenememektedir. Okul yöneticileri genellikle sorunun kaynağına inerek önce problem tanımlaması yapmakta ve mevcut problemi istişare içinde çözümlenmeyi hedeflerken informal yolları da tercih ettiklerini belirtmektedir. Bazen de formal çözüm yollarına başvurmaktadırlar. Karşılaşılan problemler, kişiye ve kuruma göre farklılık göstereceği için çözüm önerilerinin de farklı olacağı bazı yöneticiler tarafından vurgulanmaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesi iletişim sürecinde önemli kabul edilmektedir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, 294). Müdürler, kendi yöneticilik rolleriyle ilgili birçok görev ve sorumluluğu yerine getirme sürecinde bazı engellerle karşılaşmakta, bunun sonucunda ise görevleri istenen düzeyde yerine getirememektedirler. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da yönetimin varlık nedenlerinin başında karar verme ve sorun çözme gelmektedir. Tüm toplumsal kurumlar gibi okullar da sosyal, ekonomik, kültürel, politik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden olumlu ve olumsuz yönde etkilenirler. Okulları bu değişme ve gelişmelere uyarlamak okul yönetiminin görevleri arasındadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin karar verme ve sorun çözmede gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Çınkır, 2010, 1029). Okul müdürleri uygulamalarında genelde mevzuata uygun davranmakta, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini dikkate almakta ve takım çalışmasını desteklemektedirler. Ayrıca, okul içi yapıcı rekabet ortamı yaratmakta, öğretmenleri alınan kararlara kattıkları ifade edilmektedir.

Toplumsal ve ahlaki bir misyonun taşıyıcısı sıfatıyla yöneticiler, yatay ve dikey olarak toplumun bütün kesimlerine karşı sorumluluk duygusunu taşımalıdır. Bir insan olarak öğrencilere karşı sorumludur. Aileleri tarafından en hassas ve korumasız oldukları bir gelişim döneminde okula emanet edilen çocukların kırılgan, savunmasız ve hayallerle dolu olan dünyalarına sahip çıkmak, onları toplumun yararlı bir üyesi olarak yetiştirmek ve gerekli bilgilerle donatmak en önemli sorumluluk alanı olarak gösterilmektedir. Eğitim yöneticisi mesleki, ahlaki ve yasal

açından öğretmenlere karşı sorumluluk taşımaktadır. Mesleki açıdan onlarla birlikte mesleki gelişim ortamları oluşturmalı, ahlaki açıdan öğretmenlere güven ve samimiyet içerisinde çalışacakları bir ortam hazırlamalı, yasal açıdan ise onların hak ve hukukuna saygı göstermelidir (Starratt, 2004a). Örgütsel yaklaşım açısından yöneticinin görevi, insanları ve örgütleri verimli ve tatmin edici amaçlar için bir araya getirmektir. Konumu ve sahip olduğu yetkilerden bağımsız olarak okul yöneticisi daha genel olan sosyal düzenin, bir anlamda okul ölçeğine uyarlanması görevini yerine getirmektedir (Fullan, 2004,72). Okul, öğretmen ve yöneticilerin mesleki dayanışma ve güven içerisinde görevlerini yerine getirebilecekleri bir alandır (Barnett ve Fallon, 2007). Bu kapsamda araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki ve ahlaki sorumluluklardan öte yasal sorumluluklara öncelik verdikleri (Aslanargun, 2009), eldeki olanaklarla yönetim görevini yerine getirmeye çalıştıkları, okul içinde ve dışında insan kaynaklarını yönetme aşamasında görev ve sorumluluklar temelinde yapıyı önemsedikleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi bağlamında öğretimsel liderlik davranışlarının ihmal edildiği veya okul müdürlerince bilinmediği ortaya çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır. Okul ikliminin, öğrenmeye ve öğretmeye uygun hale getirilmesi sürecinde önemsenmediği veya diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde kaldığı ifade edilmektedir. İletişimsel sorunların temelinde yatan psikolojik ve sosyal unsurların dikkate alınması ve sosyal sermayenin okul yönetimindeki önemi ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

## V. KAYNAKLAR

- Aslanargun, E. (2009). *Okul Müdürlerinin Yönetimde Başvurdukları Güç Türleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-208.
- Barnett, J. & Fallon, G. (2007). Conflicting Views of School Community: The Dichotomy Between Administrators and Teachers. *International Journal of Education Policy and Leadership* 2(1).
- Bayrak, C. ve Terzi, Ç (2004). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Okullara Yansımaları, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Beaty, B.R. (2004). Feeling Like A Leader, The Emotions of Leadership, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 179-207, London: Routledge Falmer.
- Begley, P.T. (2004). In Pursuit of Authentic School Leadership Practice, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 15-28, London: Routledge Falmer.
- Blase, J. and Blase, J. (2004). The Dark Side of Leadership, Teacher Perspectives of Principal Mistreatment, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 208-262, London: Routledge Falmer.

- Bursalioglu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranışlar. 15.Baskı. Ankara: Pegem A.
- Cherian, F. ve Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership* 3(2).
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri, *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri Ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 61-80.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü, Yüksek Lisans Tezi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14 (1), 123-135.
- Çetin, M. ve Yaman, E. (2004). Kaliteli Okulda Etkin Yönetim Anlayışının Bir Göstergesi: Takım Çalışmaları, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 43-54.
- Dönmez, B. ve Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği Sürecinde Yükselen Ağ Toplumu Ve Eğitim Yöneticileri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24).
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*, Beşinci Baskı, Ankara: Meteksan Ltd.
- Fullan, M. (2004). Moral Purpose and Change Agency, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 60-70, London: Routledge Falmer.
- Gedikoğlu, T., Şahin, S. ve Büyükelbaşı, (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Algıları, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 73-84.
- Glatter, R. ve Kydd, L. (2003). Best Practice' in Educational Leadership and Management: Can We Identify It and Learn from It? *Educational Management Administration Leadership*, 31(3) 231-243, DOI: 10.1177/0263211X03031003002.
- Greenfield, T.B. and Ribbins, P. (2004). Educational Administration As A Humae Science, Conversation Between Thomas Greenfield and Peter Ribbins, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 95-134, London: Routledge Falmer.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu Ve Kalite Güvence Sistemleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hodgkinson, C. (2004a). The Triumph of the Will: An Exploration of Certain Fundamental Problematics in Administrative Philosophy, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 29-45, London: Routledge Falmer.
- Hodgkinson, C. (2004b). Conclusion: Tomorrow, and Tomorrow, and Tomorrow. A Post Modern Purview, In *Educational Management, Major Themes In*

- Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 46-59, London: Routledge Falmer.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Işık, A., Ciltaş, A ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği, *Ankara Üniversitesi SBED*, 14(1), 53-62.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği Ve Katkısının Değerlendirilmesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-79.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Kuş, E. (2009). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayınları.
- MEB. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Önem Vereceğiz, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=8949>. (Erişim Tarihi, 18.09.2011).
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Starratt, R.J. (2004a). *Ethical Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Starratt, R.J. (2004b). Building An Ethical School: A Theory For Practice in Educational Leadership, In *Educational Management, Major Themes In Education, 1*, Edited by H. Tomlinson, 135-150, London: Routledge Falmer.
- Şişman, M. (2010). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 10 (3),63–82.
- Şişman, M. (2011). Öğretim Liderliği. 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 274-298.
- Turan, S. (2011). Plato's Concept of Education in "Republic" and Aristotle's Concept of Education in "Politics", *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 31-38.
- Willis, J. W. (2007). *Foundation of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approach*, USA: Sage.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 7.Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.

## **Problems That Principal Face In School Administration**

### **Introduction**

Schools that has no other choice than to be responsive to society and its members should be compatible with the changes in and around. Principal is the agent who plays leading role to manage the changes around, motivate teachers in the school and proactively balance the expectation of the society towards school. Leadership style and perception are the factors to guide principals while administering the schools and competing with environment. Leadership, in this respect, is the key that helps to analyse both how principal perceives the members and world and to what extend school as a whole functions within the society (Glatter and Kydd, 2003; Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005; Bursalıoğlu, 2010; Şişman, 2011).

There is an urgent need for educational administrators to have instruction, criteria and standard convenient with modern educational administration practice in the world. Principals should have communicative ability not only with teachers and students in doors but they also have in close contact with parents, non governmental authorities and other environmental factors that influence schools multi dimensionally (Hodgkinson, 2004b). These are key factors for principals to build strong interaction with teachers and all the stakeholders that contribute schools in some respects foster collaboration within schools.

There are several studies investigating the qualifications, effectiveness, behaviors, expectations and job satisfactions of principals in Turkey. History of these studies about effectiveness and behaviors of principals dated back to 1960, since then, hundreds of studies have been carried out. Lectures in universities, research subjects, dissertations and studies in the field of educational administration have greatly focused on the motives of the behaviors and effectiveness of school administrators. It is not still in force the unique and distinguished characteristics of school administration different from industrial management in Turkey, studies have greatly focused on, seminars have been organized and some standards have tried to be built.

### **Method**

The purpose of this study is to define the problems that principals experience and their problem solving behaviors towards teachers. Qualitative research methods of phenomenology and purposive, maximum sampling procedure have been conducted to reveal the principals' perspectives about problems in schools with teachers (Willis, 2007; Kuş, 2009). Descriptive and content analyses have been applied on the revealing data obtained by principals.

### **Participants**

7 principals that were charged different types of elementary and high schools in the town of Akçakoca, in Düzce, participated in study. The participants were determined via maximum diversity sampling, (Yıldırım and Şimşek, 2008)



and by this sampling; title, branch, school types, sex and tenure were taken into consideration in the process of selecting samples.

### **Data Collection Procedure**

Semi-structured, in-depth interviews were conducted with the principals by the author during the academic year 2010–2011. An interview conversation in which the principal was free to express their subjective interpretations and meanings provided with an opportunity to gain an understanding of problems based on communication. The interviews, each lasting approximately half an hour, were conducted in the principals' offices in schools and included open-ended questions to gain the respondent's subjective conceptualizations. Each participant was, by and large, asked the same questions, throughout an interview guide developed by the author to ensure that similar questions were addressed in each interview. The analysis was conducted by author and was validated by structured analysis.

During the interview, in addition, the interviewer took the role of listener and promised the principal full anonymity and confidentiality in not sharing her account with anyone else. To maintain anonymity participants were given pseudonyms. The interviewees were also told that pseudonyms would be used in the transcription and the records would never be revealed unless participants allowed. They were asked for consent of recording while running interview for computer based recording. All records were transcribed then reviewed by the researchers and returned to each principal to correct and confirm transcribed speech.

### **Data Analysis**

Inductive content analysis was used to analyze the data obtained from this study. Two researchers have completed the process of coding, categorizing and thematic analysis independently, then final interpretation have been conducted on categorizes appeared in the study.

### **Discussions and Interpretations**

It was appeared that principals have displayed in some cases similar and different administrative behaviors while tackling with communicative and problem solving conditions. School climate that is essential for effective learning and teaching process have been asserted to be ignored or taken less significance behind the structural and material matters.

To sum up, the implications listed below are to what extend principals visualize teachers in terms of communication and how effective they had been while administering schools. Principals generally considered behaving as an effective leader on some occasions. It is asserted that principals have tended to focus on rules and responsibilities. The research findings revealed that principals have faced with problems related with budgeting, staffing, instruction and environmental factors in addition to communication with teachers in schools. Leadership is the key when tackling with the problems related with communication (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Principals should have the ability of deciding and problem solving (Çinkır, 2010) and they are also responsible for the stakeholders in

and out of the schools while performing their missions. They also responsible for the teachers morally, legally and socially; professional developments of teachers are significant factors that should be taken into consideration (Starratt, 2004a). The role of the administrators, organizational perspective, is to lead human and materials sources for the sake of satisfying ends. Schools are, then, the places where principals and teacher come together to do their jobs in a manner of professional cooperation and in a sense of confidence (Fullan, 2004; Barnett ve Fallon, 2007). In this context, it was revealed that principals prioritized legitimate power more than professional and moral responsibility (Aslanargun, 2009), they tend to do their jobs within limited scope and structure based administrative style instead of consideration as a result of this study. Furthermore, developing and supporting teachers within the terms of instructional leadership behavior have been either ignored or unknown by principals. It was urgent to pay attention for psychological and sociological factors to contribute communicative behavior and social capital in school administration.

## **Türkiye’deki Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleklerine Yönelik Görüşleri**

### **The Opinions of ICT Teacher Candidates about Their Profession in Turkey**

**Cihad Demirli\***  
**İstanbul Ticaret Üniversitesi**

**Seda Kerimgil**  
**Fırat Üniversitesi**

**Vildan Donmuş**  
**Fırat Üniversitesi**

#### **Özet**

Türkiye’deki örgün eğitim sisteminin önemli bir bölümünü oluşturan ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde bilişim teknolojileri öğretimi yapılmaktadır. Bu öğretim süreci, MEB tarafından atanmış öğretmenlerce yürütülmektedir. Ancak bu öğretmenler farklı hizmet öncesi eğitim programlarından gelebilmektedir. Farklı misyona sahip bölümlerden mezun olmalarına rağmen “Bilişim Teknolojileri Öğretmeni” olarak tek bir isimle ve alanda çalışacak olmaları, öğretmen adaylarının hali hazırda öğrenim gördükleri bölüme ve ileriki yıllarda muhtemel mesleklerine yönelik tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmada bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü ve Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü bünyesinde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerden seçilen toplam 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veri toplama süreci yürütülmüştür. Elde edilen verilerin çözümü ve dönüşümü bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımı desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda adayların alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine önem verdikleri ve öğretim süreçleriyle teknolojinin bütünleştirilmesindeki kritik rollerinin farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra güçlü ve zayıf yönlerini görebildikleri, iyileştirmeye açık yönlerini tespit edebildikleri görülmüştür. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin sistem içerisinde birer teknik eleman gibi görüldüğüne yönelik bir algıya sahip olan adayların bu durumdan hoşnut olmadıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişim teknolojileri öğretmeni, öğretmen adayı, meslek, nitel veri analizi

\* *Yazışma Adresi:* İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü 34672 Üsküdar /İstanbul e-posta: cdemirli@iticu.edu.tr

**Abstract**

IT instruction takes place in the elementary and secondary stages of education in Turkey, which comprise a significant portion of the formal education system. This instruction is implemented by teachers assigned by the Ministry of Education. However, these teachers may have been trained in different preservice teacher education programs. That they will work as "ICT teachers" despite studying in departments with different missions affects teacher candidates' attitudes and behaviors towards their current department and their future profession. This study is a qualitative study of phenomenological design. The probability sampling method of stratified sampling has been used. In line with this method, the study group consisted of 30 teacher candidates studying at Fırat University, Education Faculty, Department of Computer and Instructional Technology Education, and Technical Education Faculty, Department of Electronics and Computer Education. Data were collected by using interviews, questionnaires and surveys with structured (closed-ended) questions, as well as video recordings with open-ended questions. The video recordings from the interviews were analyzed on the qualitative data analysis program. In this study, teacher candidates mentioned personal qualities, effective communication, being organized, patient and disciplined. ICT teacher candidates described their computer and IT use largely in the categories of strong and weak. While ICT teacher candidates worried about not being able to answer their students' questions, they emphasized among their professional life expectations that most schools perceive them as technical staff.

**Key words:** ICT teacher, teacher candidate, profession, qualitative data analysis.

**I. GİRİŞ**

Küresel çağla birlikte bilginin hızla artması, aralarında sıkı ilişki bulunan teknolojiye de yansımış ve teknoloji hızla gelişmeye başlamıştır. Bilimsel aydınlanma döneminin ardından geçmişten bugüne büyük teknolojik gelişmeler olmuştur. Değişen ve gelişen teknolojik olanaklardan her sektör gibi eğitim sektörü de payına düşeni almıştır. Bir toplumun gerek sosyal, kültürel teknolojik ve ekonomik yönden gelişiminde ve gerekse diğer toplumlar arasındaki yerini belirlemede eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Bu kurumlarda eğitim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenler, öğrencisini etkin, yaratıcı ve yapıcı olarak yetiştirme sorumluluğunu yerine getirmek için tüm olanaklarını kullanmak zorundadır (Küçükahmet, 1994). Nitekim günümüzde teknoloji birey ve toplum yaşamının güçlü bir parçası haline gelmiştir. Bu güçten insanın kendini gerçekleştirmesinde ve çağın niteliklerini edinmesinde faydalanmasını sağlamak eğitim kurumlarının görevleri arasında olduğu ifade edilebilir. Eğitim kurumlarındaki teknolojinin kullanımı söz konusu olduğunda akla ilk gelen bilgisayar ve iletişim teknolojileridir. Bu teknolojiler, öğrenci takibi yapmak, ders materyali düzenlemek, "gerçek" hayattaki durumlara uygun ortamlar geliştirmek, değerlendirme yapmak gibi eğitim kurumunun yönetiminden öğretim süreçlerinin desteklenmesine kadar birçok süreçte öğretmenlere, yöneticilere, ailelere ve öğrencilere yardımcı olmaktadır (Zarotsky, Jaresko, 2000). Eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması öğrencilerin teknolojiyle olan yakınlığını artırır (Vekiri, 2009). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımında

öğretmen anahtar roldedir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından öğretim ve öğrenme sürecinde teknolojinin etkisinin anlaşılması önemlidir. (Zhao, Hueyshan, Mishra, 2001). Özellikle teknolojide uzman olarak görev yapan öğretmenler teknoloji, eğitim kurumu ve öğrenciler arasında bir köprü görevi görmektedir (Valcke, Rots, Verbeke & Braak, 2007). Bu noktada özellikle bilişim teknolojileri öğretmenlerine büyük sorumluluklar ve önemli görevler düştüğü söylenebilir.

Türkiye’de bilgisayar ve iletişim teknolojileri alanında çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyleri yetiştirecek öğretmenler, ilk olarak 1986 yılında Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü açılarak yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu bölümlerin amacı elektronik ve bilgisayar alanında gelişmelere katkıda bulunacak teknik öğretmenler yetiştirmektir. Mezunlar öncelikli olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında istihdam edilmektedir. Ancak teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ve toplumun her aşamasında bilgi teknolojilerinin yoğun bir şekilde kullanılması, bilgisayar öğretiminin sadece mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde değil aynı zamanda eğitim fakülteleri bünyesinde de bilgisayar öğretimine yönelik bölümlerin oluşmasına olmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışmalar doğrultusunda 1998 yılında YÖK’ün Dünya Bankasıyla ortaklaşa düzenlediği Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesi Projesi kapsamında Eğitim Fakülteleri bünyesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programı açılmıştır (YÖK, 1998).

Türkiye genelindeki bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerinin genel amacı; bilgisayar ve diğer bilgi teknolojileri konusunda lisans eğitimi vererek T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel statülü meslek liseleri, teknik liseler, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Bilgisayar Öğretmeni olmaya ve Öğretim Teknoloğu ünvanını taşımaya hak kazanır. Fakat 2010 yılında İlköğretimde Bilişim Teknolojileri Dersinin kaldırılmasıyla Öğretmen atamaları durma noktasına gelmiş, atanan öğretmenler de Formatör adı altında çalıştıkları okulların teknik işlerini yapmaya zorlanmışlardır. Lisans programındaki bilgisayar eğitimi ile mezunlar bu iki meslek dışında Yazılım Tasarımcısı ve Yazılım Geliştiricisi olarak özel kurumlarda, teknokentlerde ve çeşitli bilgi işlem merkezlerinde de istihdam edilmektedir. Ayrıca üniversitelerin ilgili bölümlerinde akademisyen olarak çalışabilmektedirler.

Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin hangi alanda derslere gireceğine dair düzenlemeleri içeren 07/07/2009 tarih ve 80 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ek çizelgesine göre bilişim teknoloji derslerine; Bilgisayar Öğretmenliği, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği, Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği, Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği, Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar Bilimleri Mühendisliği, Kontrol ve Bilgisayar Mühendisliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Matematik-Bilgisayar Bölümü, İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri, Bilgisayar Teknolojisi Bölümü/Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü ve Bilgi Teknolojileri Bölümü mezunları atanmaktadır. Ancak bu bölümlerden Bilgisayar Mühendisliği ve Bilgisayar Bilimleri Mühendisliği

Bölümlerinden mezun olanlar formasyon olarak bilişim teknolojileri öğretmeni olabileceken, Matematik-Bilgisayar Bölümü, İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri Bölümü, Bilgisayar Teknolojisi Bölümü/Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü ve Bilgi Teknolojileri Bölümü mezunları formasyon olarak Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları dışındaki okullarda bilişim teknolojisi öğretmeni olabilirler. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği'nden mezun olanlar ise Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarına dışındaki okullarda bilişim teknolojisi öğretmeni olabilirler ([http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/80sayili/80\\_cizelge.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/80sayili/80_cizelge.pdf)). Nitekim çalışmamıza dâhil edilen Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü Bilgisayar Öğretmenliği; Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği mezunları arasında ilk mezunlarından itibaren bir kimlik tartışması yaşanmaktadır. Bir yandan Eğitim Fakültesi mezunları meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev alamazken, diğer yandan Teknik Eğitim Fakültesi mezunları ilköğretim okullarında görev alabilmektedir. Farklı misyonlara sahip bu bölümlerden mezun olanların tek bir isimle yani “Bilişim Teknolojileri Öğretmeni” olarak adlandırılması da kimlik sorununu tetikleyen bir diğer unsurdur. Nitekim, bu tartışmalar öğretmen adaylarının hali hazırda öğrenim gördükleri bölüme ve ileriki yıllarda mesleki yaşamlarını sürdürecekleri branşlarına yönelik tutum ve davranışlarını etkilemektedir.

Bu durum özellikle bu iki fakültede öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin ne olduğunun tespit edilmesini önemli kılmaktadır. Bu çalışmada, teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## **II. ÇALIŞMANIN AMACI**

Çalışmanın amacı bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşleri; bilişim teknolojileri öğretmenin taşıması gereken nitelikler, bilgisayar teknolojileri kullanım durumları, öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörüsü boyutlarıyla incelenmiştir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Bilişim teknolojileri öğretmenin taşıması gereken nitelikler nelerdir?
2. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanım durumları nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörülerini nelerdir?

## **III. YÖNTEM**

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Önceden yapılandırılmış (kapalı-uçlu) soru formlarının kullanıldığı görüşme, ölçekler ya da anket tekniğinden farklı olarak, açık-uçlu soruların yöneltildiği ve görüntülü kayıt cihazının kullanıldığı nitel görüşme tekniğine gönüllü katılımcı bulmak daha zordur. Bundan dolayı örnekleme oluşturan 30 öğretmen adayı görüşmeyi kabul

edenlerden oluşmaktadır. Nitel araştırma deseni olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma deseni, araştırmanın yaklaşımını ve yaklaşımın tutarlı olmasına rehberlik eden stratejiyi belirler. Olgubilim deseni ise derinlemesine ve ayrıntılı olarak olgulara odaklanır (Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2005).. Bu araştırmanın çalışma grubu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ve Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

**Tablo 1. Çalışma grubunun Özellikleri**

Fakülte	Cinsiyet		Sınıf		
	Kadın	Erkek	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
Teknik Eğitim	8	7	5	5	5
Eğitim	9	6	5	5	5
Toplam	17	13	10	10	10

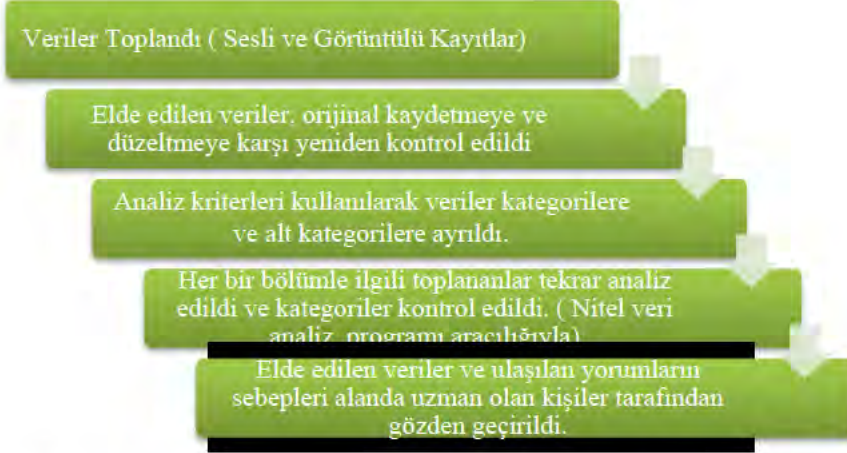
Tablo1’de görüldüğü gibi toplam 30 öğretmen adayının 13’ü erkek 17’si kadındır. Tabakalama yöntemi gereği her bir sınıf düzeyinde 10 öğrenci olmak üzere 15 Eğitim Fakültesi ve 15 Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adayı çalışma grubuna dâhil edilerek eşit bir dağılım sağlanarak bulguların evreni temsil etme gücü artırılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi 20-40 dakika arasında değişmektedir.

#### IV. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE ANALİZİ

Bu araştırmada nitel görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel görüşme tekniği kullanılmasındaki amaç veri toplanması değil veri yaratılmasıdır. Araştırmacı da çalışmayı dışarıdan değil süreci inşa eden olarak araştırmanın bir parçası olarak yürütmektedir. Bu çalışmada da katılımcılar ve araştırmacılar birlikte sosyal gerçekliği yapılandırmaktadır. Araştırmacılar da bu nedenle veri yaratımı sürecinin bir parçası olarak görev almaktadırlar. Olgubilim araştırmalarında görüşmeler temel alınır. Bu amaçla verilerin kavramlaştırılması ve temaların ortaya çıkarılması amaçlanır. Sonuçlar betimsel bir anlatım şeklinde sunulurken, doğrudan alıntılara yer verilir. Bu çalışmada da veriler doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşmelerden elde edilen görüntülü ses kayıtları birebir çözümlenerek, nitel veri analizi programına aktararak çözümlenmiştir. Görüşmeler programda yer alan tree node kısmında kategorilere ayrılarak alt kategorileri oluşturulmuştur. Kodlama sürecinin sistematik yürütülebilmesi için kategori içeriklerinin gözden geçirilmesi, verilerin orijinal bağlamında yeniden kontrol edilmesi gibi adımlar büyük önem taşımaktadır. Analiz sırasında kullanılan programın, sunduğu gelişmiş “coding and retrieving” kodlama ve geri çağırma özelliği kullanılmıştır. Yapılan kategoriler sürekli bu özellikle yeniden yapılandırılmıştır. Programın “model” oluşturma özelliği ile analiz sonucu oluşan kategoriler ve aralarındaki ilişkiler görselleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular modellemenin yanı sıra matrix queries (çoklu sorgulamalar) yoluyla demografik değişkenler açısından

sorgulanmıştır (Kuş Saillard, 2010). Nitel araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için Twycross ve Shields (2005)'e göre önerilen aşağıdaki süreç izlenmiştir (akt. Yıldırım, 2010).



**Şekil 1. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırmada izlenen süreç (akt. Yıldırım, 2010'dan uyarlanmıştır)**

Kodlamalar üç araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Üç araştırmacının ortak görüşlerinin alınmasının sebebi, özneliği en aza indirgeyerek çalışmanın objektifliğini yansıtmak amacıyla. Şekil 1'deki süreçte var olan veya uygun olmayan özneliği belirlemeyi sağlamaktadır. Farklı araştırmacılar çalışmanın verilerinde ilgili olmayan yorumlar ve kategoriler konusunda farkındalığın olmasını sağlayabilmektedir. Bu çalışmada da bu nedenle farklı araştırmacıların çalışmadaki kategorileri incelemesi sağlanmıştır. Glesne ve Peshkin (1992)'e göre elde edilen kategorilerin nitel araştırma konusunda uzman kişilerle paylaşılması ve onlardan dönüt alınması çalışmanın güvenilirliğini (trustworthiness) artırıcı olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da trustworthiness kavramında yola çıkılarak ilişkilerin doğrusal olmadığı karşılıklı nedensellikten yola çıkılıp, gözlemci bir bakış açısı yansıtılarak yorumlayıcı paradigma ile nitel araştırma süreci işlenmiştir (Akt. Yıldırım, 2010; Kuş Saillard, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

## V. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama sürecinde elde edilen bulgular; bilişim teknolojileri öğretmenin taşıması gereken nitelikler, bilgisayar teknolojileri kullanım durumları, öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörüsü başlıkları altında ifade edilmeye çalışılmıştır.

### 1. Bilişim Teknolojileri Öğretmenin Taşması Gereken Nitelikler

Araştırma amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının bir bilişim teknolojileri öğretmenin taşıması gereken niteliklerinin ne olduğuna yönelik görüşlerinin





Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerine göre bilgisayar öğretmenlerinin taşıması gereken nitelikler temasına yapmış oldukları vurgular, Tablo 2 ve 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmen adaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte değişkenlerine göre alan Bilgisi temasına yapmış oldukları vurgular**

Kategoriler	Cinsiyet		Fakülte		Sınıf Düzeyi		
	Kadın	Erkek	Teknik Eğitim	Eğitim	2	3	4
ALAN BİLGİSİ	13	10	11	12	8	8	7
Alan Bilgisi Yeterliği	13	8	11	10	7	5	9
Donanım	4	5	5	4	4	2	3
Elektronik Bilgisi	0	1	1	0	1	0	0
Kendini Güncelleme	14	9	10	13	7	7	9
Teknolojiyi Takip Etme	14	8	10	12	7	7	8
Yeniliğe Açık	5	3	3	5	1	3	4
Temel Bilgisayar Bilgisi	6	7	4	9	6	3	4
Web	1	2	2	1	1	1	1
Yazılım	4	5	5	4	2	3	4

Tablo 2’ ye göre öğretmen adayları cinsiyet açısından incelendiğinde; kadın öğretmen adaylarının 16’sı, erkek öğretmen adaylarının 13’ü BT öğretmeni için öğretmenlik meslek bilgisinin önemli bir unsur olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Alan bilgisi yeterliği temasına ise kadın öğretmen adaylarının 13’ü erkek öğretmen adaylarının ise 10’u fikirlerini bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları fakülte değişkeni açısından incelendiğinde; alan bilgisi yeterliğine Eğitim Fakültesi öğretmen adayları Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarına göre daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 3. Öğretmen adaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte değişkenlerine göre öğretmenlik meslek bilgisi temasına yapmış oldukları vurgular**

Kategoriler	Cinsiyet		Fakülte		Sınıf Düzeyi		
	Kadın	Erkek	Teknik Eğitim	Eğitim	2	3	4
ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ	16	13	15	14	9	10	10
Bilgiyi Aktarabilen	7	11	10	8	6	6	6
Kişisel Özellikler	8	6	8	6	3	5	6
Disiplinli	1	0	0	1	0	1	0
Etkili İletişim	1	3	4	0	3	0	1
Kuralcı Olmama	1	1	1	1	0	1	1
Model Olma	4	1	3	2	1	3	1
Öğrenci Merkezli	7	2	5	4	3	1	5
Öğrenen Öğretmen	2	1	1	2	0	0	3

Kategoriler	Cinsiyet		Fakülte		Sınıf Düzeyi		
	Kadın	Erkek	Teknik Eğitim	Eğitim	2	3	4
Planlı	2	0	0	2	0	1	1
Problem Çözebilme Yetisi	0	1	0	1	0	1	0
Sabırlı	2	0	2	0	0	0	2
Teknoloji İlgisi	0	1	1	0	0	0	1
Eğitim Psikolojisi	8	3	4	7	0	5	6
Öğrenme Psikolojisi	7	3	3	7	1	3	6
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	3	5	3	5	1	2	5
Öğretmenlik Mesleği Bilgisi Aldığıma İnanmıyorum	1	1	2	0	0	1	1
Öğretmen Adayları Önemsemiyor	1	0	1	0	0	0	1
Proje Tabanlı Olmalı	1	2	0	3	1	0	2
Sınıf Yönetimi	1	0	0	1	0	0	1
Uzaktan Eğitim	1	0	0	1	1	0	0

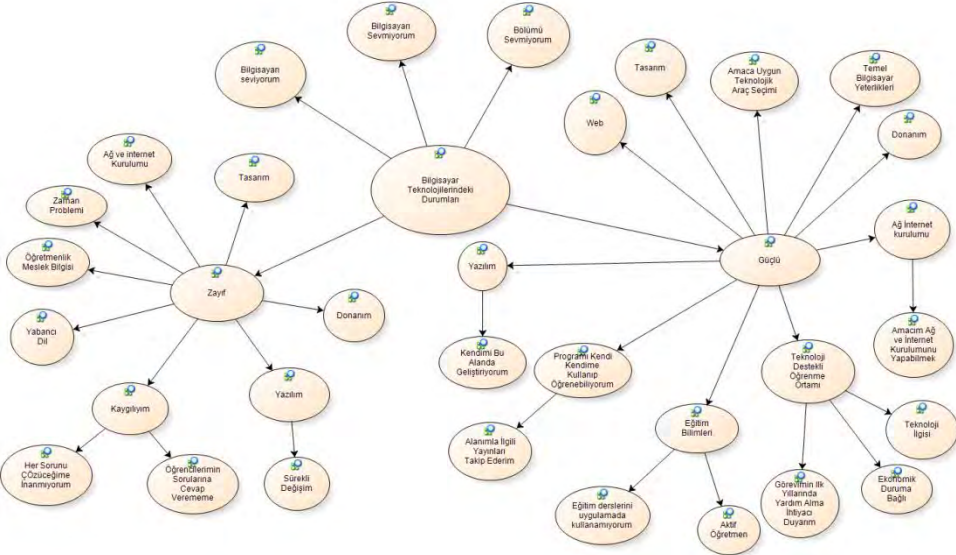
Kadın ve erkek öğretmen adayları çoğunlukla aynı temalara vurgu yapmışlardır. Bazı temalarda farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Kadın öğretmen adayları öğrenci merkezli eğitimi ve eğitim psikolojisini daha çok dile getirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları fakülte değişkeni açısından incelendiğinde; Eğitim Fakültesi öğretmen adayları Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarına göre daha çok kendini güncelleme, teknolojiyi takip etme, yeniliğe açık olma, temel bilgisayar bilgisi, eğitim psikolojisi, öğretim yöntem ve tekniklerini dile getirdikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından; 4. Sınıf düzeyinde olan öğretmen adayları kendini güncelleme, teknolojiyi takip etme, yazılım, kişisel özellikler, öğrenci merkezli, eğitim psikolojisi ve öğretim yöntem ve tekniklerini daha çok dile geldiği görülmektedir. 3. sınıf düzeyi öğretmen adaylarının görüşleri ise 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşleri ile paralellik arz etmektedir. 2. sınıf düzeyi öğretmen adayları ise temel bilgisayar bilgisine, disipline, elektronik bilgisini daha çok dile getirdikleri görülmektedir. Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ise elektronik bilgisine, etkili iletişime, model olmaya, öğrenci merkezli eğitimi, sabırlı olmayı daha çok bildirmişlerdir. Teknik Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğretmen adaylarından ikisi öğretmenlik meslek bilgisini aldığımı inanmıyorum demişlerdir. Bunun gerekçesini ise öğretmenlik meslek bilgisini, öğretmen adaylarının benimsememesi olarak dile getirdikleri görülmektedir.

## 2. Bilgisayar ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Durumları

Alan bilgisine hâkimiyet öğretmenlerin taşınması gereken nitelikler arasında önemli bir yere sahiptir. Bu durum aynı zamanda öğretmenin ya da öğretmen adayının kendine güvenini ve dolayısıyla mesleğine bakış açısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda öğretmen adaylarından kendilerini bilgisayar ve iletişim

teknolojilerini kullanım durumu açısından değerlendirmelerini istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların şematik gösterimi Şekil 3'de sunulmaktadır.



**Şekil 3. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanım durumları**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 29'u bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma açısından kendilerini güçlü bulduklarını bildirmişlerdir. Güçlü yön olarak da en fazla amaca uygun teknolojik araç gereç seçimini, teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlamayı, ağ internet kurulumu yapabilmeyi, yazılım yönünden güçlü olduklarını bildirmişlerdir. Teknoloji destekli öğrenme ortamını sağlayabilmeyi ise öğretmen adayları okulun ekonomik durumuna bağlamışlardır. Öğretmen adayları güçlü yönlerinin yanı sıra zayıf yönlerini de büyük bir çoğunlukla bildirmişlerdir. Zayıf yön olarak da en fazla donanım, yazılım, kaygı düzeyi ve ağ internet kullanımını bildirmişlerdir. Aşağıda bu düşüncelerin dile getirildiği katılımcı görüşlerinden birkaç örnek sunulmaktadır:

**B13:** Bölümü isteyerek yazmadığım için donanım ve yazılım boyutunda kendimi iyi görmüyorum.

**A10:** Ağ ve internet kurulumunda kendime güveniyorum. Eskiden panik yapıyordum ama şimdi öğrendikten sonra kendime güvenim arttı. Kendi alanında iyi olan öğretmen adayı öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olmalıdır.

**B8:** Öğretmen adayları makine gibi sadece verileni alıyorlar kendilerini geliştirmiyorlar. Öğretmen olmak istemiyorum ama alanda kendimi çok iyi geliştirdiğimi düşünüyorum. Yurtdışında aldığım staj sonunda farklı bakış açıları geliştirdim. Güçlü yönüm pes etmemem

zayıf yönüm ise zaman problemim. Yapacağım işte zamana sadık kalamıyorum.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerine göre bilgisayar teknoloji durumları temasına yapmış oldukları vurgular, Tablo 4 ve 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen adaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte değişkenlerine göre güçlü temasına yapmış oldukları vurgular**

Kategoriler	Cinsiyet		Fakülte		Sınıf Düzeyi		
	Kadın	Erkek	Teknik Eğitim	Eğitim	2	3	4
<b>GÜÇLÜ</b>	16	13	15	14	10	10	9
Ağ İnternet kurulumu	5	7	9	3	5	4	3
Amacım Ağ ve İnternet Kurulumunu Yapabilmek	0	1	1	0	1	0	0
Amaca Uygun Teknolojik Araç Seçimi	7	11	9	9	6	5	7
Donanım	2	6	5	3	2	3	3
Eğitim Bilimleri	5	2	2	5	3	3	1
Aktif Öğretmen	2	2	1	3	1	3	0
Eğitim derslerini uygulamada kullanamıyorum	0	1	0	1	0	1	0
Programı Kendi Kendime Kullanıp Öğrenebiliyorum	2	8	5	5	3	3	4
Alanımla İlgili Yayınları Takip Ederim	1	0	1	0	0	0	1
Tasarım	1	1	1	1	0	2	0
Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamı	11	8	12	7	5	7	7
Ekonomik Duruma Bağlı	5	6	7	4	4	3	4
Görevimin İlk Yıllarında Yardım Alma İhtiyacı Duyarım	1	0	1	0	0	1	0
Teknoloji İlgisi	5	3	4	4	3	1	4
Temel Bilgisayar Yeterlikleri	3	7	6	4	3	4	3
Web	0	1	1	0	0	0	1
Yazılım	7	4	6	5	3	3	5
Kendimi Bu Alanda Geliştiriyorum	2	1	0	3	2	1	0

Tablo 4’ e göre öğretmen adayları cinsiyet açısından incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojileri durumlarında, ağ internet kurulumu, amaca uygun teknolojik araç seçimi, donanım, programı kendi kendine öğrenebilme ve temel bilgisayar yeterliklerinde kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla güçlü olduklarını vurguladıkları görülmektedir. Kadın öğretmen adayları eğitim bilimlerinde erkek öğretmen adaylara göre güçlü olduklarına daha fazla vurgulamışlardır. Öğretmen adayları fakülte değişkeni açısından; güçlü teması altında ağ internet kurulumu ve teknoloji destekli öğrenme ortamı temalarına Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adayları daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Diğer temalarda ise fakülteler arasında paralellik gözlenmektedir.

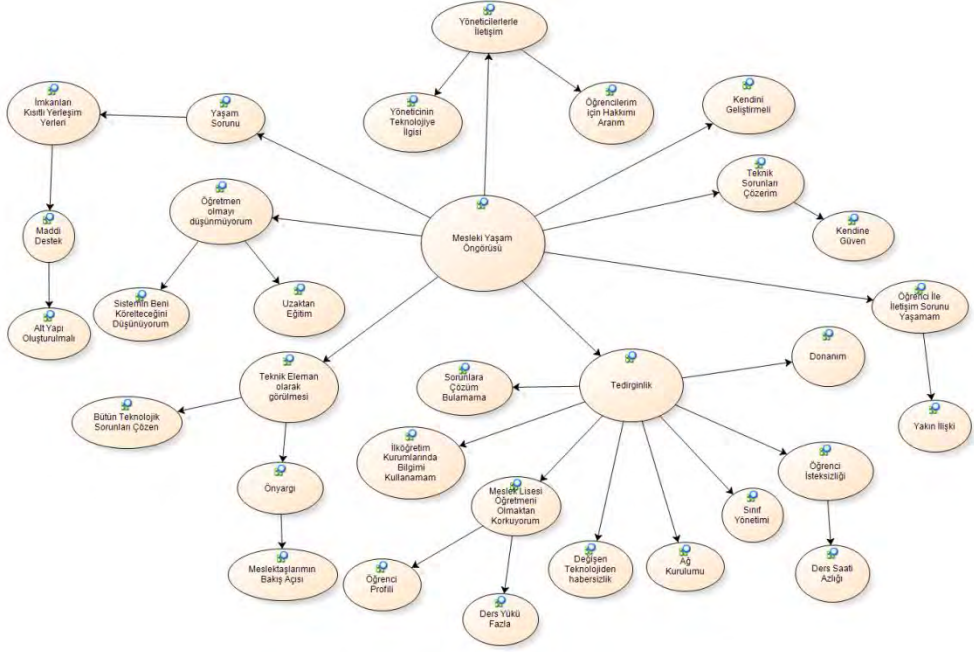
**Tablo 5. Öğretmen adaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte değişkenlerine göre zayıf temasına yapmış oldukları vurgular**

Kategoriler	Cinsiyet		Fakülte		Sınıf Düzeyi		
	Kadın	Erkek	Teknik Eğitim	Eğitim	2	3	4
ZAYIF	12	10	11	11	7	8	7
Ağ ve internet Kurulumu	7	1	5	3	4	1	3
Donanım	9	1	6	4	5	1	4
Kaygılıyım	8	1	3	6	3	2	4
Her Sorunu Çözeceğime İnanmıyorum	2	0	1	1	0	1	1
Öğrencilerimin Sorularına Cevap Verememe	2	1	2	1	1	0	2
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	1	0	1	0	0	0	1
Tasarım	1	0	1	0	1	0	0
Yabancı Dil	1	1	0	2	0	1	1
Yazılım	3	7	6	4	3	6	1
Sürekli Değişim	1	0	1	0	0	0	1
Zaman Problemi	0	1	1	0	0	0	1

Tablo 5’ e göre öğretmen adayları cinsiyet açısından; Erkek öğretmen adayları yazılım yönünden kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini daha zayıf olduklarını vurguladıkları görülmektedir. Kadın öğretmen adayları ise ağ internet kurulumu, donanım, yazılım ve kaygı düzeyinde erkek öğretmen adaylarına göre daha zayıf hissetmektedirler. Öğretmen adayları sınıf düzeyi değişkeni açısından; ağ ve internet kurulumu ve donanım konusunda 2. ve 4. Sınıf öğretmen adayları zayıf olduklarını bildirirken yazılım konusunda da 3. sınıf öğretmen adayları zayıf olduklarını bildirdikleri görülmektedir.

### 3. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yaşam Öngörüsü

Öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörülerinin ortaya konması araştırma amacı doğrultusunda gerekli görülen bir değerlendirme unsuru olarak görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların şematik gösterimi Şekil 4’de sunulmuştur.



**Şekil 4. Öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörüsü**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 16'sı tedirgin, 11 öğretmen adayı ise bu tedirginliğin nedeni olabileceği düşünülen sorunlara çözüm bulamama kaygısını bildirirken; öğretmenlik mesleğinde kendi alanlarında görev yapan öğretmenlerin teknik eleman ve bütün teknolojik sorunları çözen bir kişi olarak görüldüğünü bildirmişlerdir. Bilgisayar öğretmenlerinin taşınması gereken nitelikler sorusuna verdikleri cevaplara paralel olarak öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörüsünde kendini geliştirme teması ön plana çıkmıştır.

**A5:** Bilgisayar öğretmeni denildiğinde çevredekiler teknik eleman gibi görüyor. Arızaları gideren olarak görülüyor.

**B12:** Öğrenciler soru sorduğunda cevap veremem en büyük tedirginliğim. Bu yüzden onlarla birlikte sürekli çalışmam gerektiğini biliyorum.

**A15:** Gittiğim okul yönetiminin yaklaşımı çok önemli çünkü teknoloji için maddi destek gerekli. Bunun için okul aile işbirliği, yöneticilerle iyi bir iletişim gerekli. Öğretmene teknolojiyi kullanma özgürlüğü vermeli.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerine göre mesleki yaşam öngörüsü temasına yapmış oldukları vurgular, tablo 6'da gösterilmiştir.



**Tablo 6. Öğretmen adaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte değişkenlerine göre mesleki yaşam öngörüsü temasına yapmış oldukları vurgular**

Kategoriler	Cinsiyet		Fakülte		Sınıf Düzeyi		
	Kadın	Erkek	Teknik Eğitim	Eğitim	2	3	4
Mesleki Yaşam Öngörüsü	17	13	15	15	10	10	10
Kendini Geliştirmeli	7	5	6	6	3	6	3
Öğrenci İle İletişim Sorunu Yaşamam	4	3	1	6	3	1	3
Tedirginlik	12	4	8	8	6	5	5
Ağ Kurulumu	2	0	1	1	1	1	0
Değişen Teknolojiden habersizlik	0	1	1	0	0	1	0
Donanım	1	0	0	1	0	0	1
İlköğretim Kurumlarında Bilgimi Kullanamam	1	0	1	0	0	0	1
Meslek Lisesi Öğretmeni Olmaktan Korkuyorum	3	0	3	0	0	2	1
Öğrenci İsteksizliği	2	1	0	3	0	2	1
Sınıf Yönetimi	4	0	3	1	1	0	3
Sorunlara Çözüm Bulamama	8	3	6	5	5	4	2
Teknik Eleman olarak görülmesi	7	6	6	7	3	3	7
Bütün Teknolojik Sorunları Çözen	6	5	4	7	3	2	6
Önyargı	0	2	1	1	0	1	1
Teknik Sorunları Çözerim	6	2	4	4	1	2	5
Yaşam Sorunu	5	2	4	3	1	3	3
İmkânları Kısıtlı Yerleşim Yerleri	4	3	4	3	2	2	3
Yöneticilerle İletişim	5	2	2	5	1	2	4
Öğrencilerim için Hakkımı Ararım	2	1	0	3	0	1	2
Yöneticinin Teknolojiye İlgisi	2	0	1	1	0	0	2

Tablo 6'a göre öğretmen adayları cinsiyet değişkeni açısından; 12 kadın öğretmen adayı meslek yaşamı konusunda tedirgin olduklarını bildirirken erkek öğretmen adaylarının 4'ü tedirgin olduğu görülmektedir. Tedirginlikle birlikte kadın öğretmen adaylarında sorunlara çözüm bulamama teması erkek öğretmen adaylarına oranla daha çok vurguladıkları görülmektedir. Sınıf yönetimi temasını erkek öğretmen adayları bildirmezken kadın öğretmen adaylarının 4'ünün bu durumu bildirdiği görülmektedir. Öğretmen adayları fakülte değişkeni açısından; 6 Eğitim Fakültesi öğretmen adayı öğrenci ile iletişim sorunu yaşamam temasını bildirirken 1 Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adayı bu temayı bildirdikleri görülmektedir. Buna paralel olarak 5 Eğitim Fakültesi öğretmen adayı yöneticilerle iletişimin önemini bildirirken 2 Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adayı bu temayı bildirdikleri görülmektedir. Eğitim Fakültesi öğretmen adayları öğrencilerim için hakkımı ararım temasını bildirirlerken Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen adayları bu temaya hiçbir vurgu yapmamışlardır. Diğer temalarda ise fakülteler arasında paralellik gösterilmektedir. Öğretmen adayları sınıf düzeyi değişkeni açısından; 2.



ve 3. sınıf öğretmen adayları sorunlara çözüm bulamama temasını 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durumun tam tersi olarak 4. sınıf adayları teknik eleman olarak görülme temasını 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok bildirmişlerdir. 4. sınıf öğretmen adayları teknik sorunları çözebileceğine inandığını bildirirken 2. ve 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları bu temayı daha az bildirdikleri görülmektedir. Kendini geliştirme temasını 3. sınıf düzeyindeki 6 öğretmen adayı bildirirken 2. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından 3'ü bu temayı bildirdikleri görülmektedir.

## VI. SONUÇ

Çalışmanın amacı bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Buna göre öğretmen adaylarının görüşleri; bilişim teknolojileri öğretmenin taşıması gereken nitelikler, bilgisayar teknolojileri kullanım durumları, öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörüsü boyutlarıyla incelenmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmen adayları, bir bilgisayar öğretmenin taşıması gereken niteliklere, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere iki ana temanın gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Shulman (1987)'e göre öğretmen bilgi temelini yedi kategoride toplamıştır. Bu kategorilerden birisi özel alan bilgisi, öğretmenin öğreteceği özel alanın temel kavramları ve içeriğine hakim olmasıdır. Bir diğeri ise genel meslek bilgisidir yani öğretmenin nasıl öğreteceğine ilişkindir. Öğrencileri tanıma, materyal geliştirme, sınıf yönetimi, strateji ve yöntemler ölçme değerlendirme vb. bilgi ve becerileri içermektedir (Akt. Akbaşlı vd., 2009). Çelikkaya (2006)'a göre de öğretmenliğin, bilgi kadar ruh ve ahlak iletiminin mesleği olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları kişisel özelliklere, etkili iletişime, planlı olmaya, sabırlı ve disiplinli olmaya vurgu yapmıştır.

Bilişim teknolojileri öğretmen adayları bilgisayar ve iletişim teknolojileri kullanım durumlarını ağırlıklı olarak güçlü ve zayıf olmak üzere iki kategoride belirtmişlerdir. Güçlü yön olarak en fazla amaca uygun teknolojik araç gereç seçimini, teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlamayı, ağ internet kurulumu yapabilmeyi, yazılım yönünden güçlü olduklarını bildirirlerken; zayıf yön olarak da en fazla donanım, yazılım, kaygı düzeyi ve ağ internet kullanımını bildirmişlerdir.

Bilişim teknolojileri öğretmen adayları mesleki yaşam öngörüsünde öğrencilerinin sorularına cevap verememe kaygısı yaşarken; okullarda ve çevrede kendilerini teknik eleman olarak görülmesine vurgu yapmışlardır. Dursun ve Çuhadar (2009) da görev yapılan okullarda bilgisayar öğretmenlerinin birer teknik eleman gibi görülmesi sorun olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları teknik eleman olarak görülmelerine vurgu yapmışlardır. Bilişim teknolojileri öğretmenin taşıması gereken nitelikler sorusuna verdikleri cevaplara paralel olarak öğretmen adaylarının mesleki yaşam öngörüsünde kendini geliştirme teması ön plana çıkmıştır. Seferoğlu (2001)'e göre "eğer öğretmen meslekte öğreniyorsa o öğretmenin öğretmenliğinin kalitesi de yüksek olur."

diyerek öğretmenin meslekte kendini geliştirmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu bakımdan bilişim teknolojileri alanında yürütülen öğretim sürecinin kalitesini yükseltmek için öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilecekleri fırsatların artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Akbaşı, S., Altun, T., Argon, T., Birel, F., Elma, C., Ergen, H., Genç, S. vd. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. (Editör: Kasım Kıroğlu ve Cevat Elma). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Dursun, Ö. Ö. ve Çuhadar, Ç. (2009). *Bilgisayar öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri*. 9th International Educational Technology Conference. Ankara. Turkey
- Kuş Saillard, E. (2010). Ruhsal hastalara yönelik damgalamaya ilişkin psikiyatrist görüşleri ve önerileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1): 14-24.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M., & Braak, J. V. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 23, 795–808.
- Vekiri, I. (2009). Boys' and girls' ICT beliefs: Do teachers matter? *Computers and Education, Sayı, sayfa numaraları?*.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma . *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- YÖK. (1998) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara.
- Zarotsky, V., & Jaresko, G. S. (2000). Technology in education—Where do we go from here? *Journal of Pharmacy Practice*, 13, 373.
- Zhao, Y., Hueyshan, T., & Mishra, P. (2001). Technology, teaching and learning: Whose computer is it? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (4), 348-355.

## **The Opinions of ICT Teacher Candidates About Their Professions in Turkey**

The teacher has a key role in the use of technology in educational institutions. It is thus important that teachers understand the effects of technology on the instructional process (Zhao, Hueyshan, Mishra, 2001). Teachers who work as technology experts particularly act as a bridge between technology, educational institution and students (Valcke, Rots, Verbeke & Braak, 2007). ICT teachers have a particularly important responsibility and function.

IT instruction takes place in the elementary and secondary stages of education in Turkey, which comprise a significant portion of the formal education system. This instruction is implemented by teachers assigned by the ministry of Education. However, these teachers may have received different preservice teacher education programs. That they will work as "ICT teachers" despite studying in departments with different missions affects teacher candidates' attitudes and behaviors towards their current department and their future profession.

### **Purpose of Study**

The purpose of the study is to identify ICT teacher candidates' views on their profession. To this end, the views of teacher candidates were examined in the following dimensions: the qualities that ICT teachers should have, their IT use, and professional life expectations.

### **Method**

This study is a qualitative study of phenomenological design. The probability sampling method of stratified sampling has been used. In line with this method, the study group consisted of 9 female and 6 male teacher candidates studying at Firat University, Education Faculty, Department of Computer and Instructional Technology Education, and 8 female and 7 male teachers studying at Technical Education Faculty, Department of Electronics and Computer Education. The participants were interviewed between 20-40 minutes.

### **Data collection tools and analysis**

Data were collected by using interviews, questionnaires and surveys with structured (closed-ended) questions, as well as video recordings with open-ended questions. The video recordings from the interviews were analyzed on the qualitative data analysis program. The interviews were divided into subcategories in the tree node section of the program. This program was chosen because of its highly developed 'coding and retrieving' feature. The categories formed were continually restructured with this trait. With the 'model' drawing feature of the program, the categories resulting from the analysis and their interrelationships were illustrated. In addition to modeling, the findings obtained from the interviews were subjected to

matrix queries with respect to demographic variables (Kuş Saillard, 2010). For the validity and reliability of qualitative research, the process suggested by Twycross and Shields (2005) was used.

## **Findings**

The majority of the teacher candidates who participated in the study reported that computer teachers need field knowledge and knowledge of the teaching profession. The justification for field knowledge was the need for updating oneself, following technology and having basic computer knowledge. As for knowledge of the teaching profession, the ability to transfer the acquired knowledge, having knowledge of educational psychology, and the personal traits needed by future teachers were emphasized. Among these personal traits were effective communication and being organized, patient and disciplined. Sixteen of the female participants and 13 of the males mentioned the importance of having knowledge of the teaching profession. In the field knowledge theme, 13 female teacher candidates and 10 male candidates reported their views. When the teacher candidates were examined with respect to the variable of faculty, it was found that field knowledge competence was emphasized more by education faculty students than technical education faculty students, while it was the opposite for the theme of knowledge of the teaching profession. Education faculty students also mentioned updating oneself, following technology, being open to changes, basic computer knowledge, educational psychology, instructional methods and techniques more than others. As for the variable of year of study, teacher candidates in the 4th year of their studies mentioned updating oneself, following technology, software, personal traits, student centered instruction, educational psychology and instructional methods and techniques more. The views of 3rd year students were parallel to these. Second year students, on the other hand, mentioned basic computer knowledge, discipline, and electronics knowledge more.

Findings on the participants' computer and communication technology use showed that 29 teacher candidates found themselves strong in this respect. The most frequently emphasized strengths were choosing technological equipment for a given purpose, organizing technology assisted learning environments, installing networks, and using software. As their weakness, teacher candidates stated hardware, software, anxiety levels and network use. While 5 teacher candidates reported to love computers, 5 reported not to like their department. One teacher candidate reported not to like computers. When the teacher candidates were examined with respect to gender, it was seen that males reported to be stronger than females in computer technologies, network installation, purposeful choice of technological equipment, hardware, learning programs on their own, and basic computer competences. With respect to the variable of faculty, in the strengths theme, students from technical education faculties emphasized network installation and technology assisted learning environments more. The two faculties were not different as regards other themes. Regarding year of study, while 2nd and 4th year

students reported being bad at network and internet installation and hardware, 3rd year students reported being bad at software.

Findings on the participants' professional life expectations showed that 16 teacher candidates felt nervous, while 11 were anxious about not being able to solve the problems considered to be at the heart of this nervousness. They also reported that teachers who work in their branch are seen as technical personnel or people with an answer to any technological problem. The theme of self development was a prominent professional life expectation for the teacher candidates. With respect to gender, 12 female teacher candidates and 4 males reported being nervous about their professional lives. When they were examined with respect to the variable of faculty, 6 education faculty students and 1 technical education faculty student reported the theme of experiencing communication problems. Parallel to this, 5 education faculty students and 2 technical education faculty students mentioned the importance of communication with administrators. With regard to the variable of year of study, 2nd and 3rd year students mentioned the theme of not being able to solve problems more than 4th year students did. Conversely, 4th year students mentioned the theme of being seen as technical personnel more than 2nd and 3rd year students did. While 4th year students reported believing that they can solve technical problems, 2nd and 3rd year students reported this less. The theme of self development was mentioned by six 3rd year students and three 2nd and 4th year students.

### **Conclusion**

The IT teacher candidates who participated in the study stated that field knowledge and knowledge of the teaching profession are two qualities that computer teachers should have. According to Shulman (1987), there are seven categories of teacher knowledge base. One of these categories is field knowledge and being competent in the basic concepts and content of the special field that the teacher is to teach. Another one is general professional knowledge and how the teacher will teach. This includes knowing the student, developing materials, managing the classroom, and knowledge of strategies and methods, as well as measurement and evaluation (Akbaşlı et al., 2009). Çelikkaya (2006) states that teaching is a profession of not only knowledge but also spirit and morals. In this study, teacher candidates mentioned personal qualities, effective communication, being organized, patient and disciplined.

ICT teacher candidates described their computer and IT use largely in the categories of strong and weak. As their strengths, they mostly mentioned choosing technological equipment in line with goals, organizing technology assisted learning environments, being able to install networks and the internet, and software issues. On the other hand, they listed hardware, software, anxiety levels and network internet use as their weaknesses.

While ICT teacher candidates worried about not being able to answer their students' questions, they emphasized among their professional life expectations that most schools perceive them as technical staff. Dursun and Çuhadar (2009) also stated the perception of computer teachers as technical personnel as a problem. In the present study, the teachers also stressed this problem. Parallel to their answers to the question about the qualities that ICT teachers need, teacher candidates emphasized the theme of self development among their professional life expectations. Seferoğlu (2001) emphasizes the importance of learning on the job and states that "there is higher teaching quality when a teacher learns on the job." Thus, it seems necessary to provide teacher candidates with self development opportunities to enhance the quality of the instructional process in the field of IT.

## **The Need for Pedagogical Change in Online Adult Learning: A Distance Education Case in a Traditional University\***

### **Uzaktan Eğitim ile Öğrenmede Pedagojik Değişim İhtiyacı: Geleneksel Bir Üniversitede Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışması\***

**Sönmez Pamuk, PhD\*\***  
**Ondokuz Mayıs University**

#### **Abstract**

The need for providing opportunities for those who seek for advancing his or her knowledge and skills on different subjects while they are away from campus has been a requirement of the era we live in. Thus, the diffusion of distance education concept among educators and use of related technologies in many campuses has been growing. Although different advanced technologies are available for preparing and delivering content online, the important question on how to use these technologies still remains unanswered. Literature on the subject recommends that having access to technology itself does not produce desired outcome, unless it is supported with appropriate pedagogical approaches.

This study, therefore, was designed to investigate pedagogy of teaching and learning online from adult students' perspectives. Specifically, to understand pedagogical factors that impact student understanding of the content online, how adult students in an online program assess pedagogical approaches represented by course instructors, weaknesses they have experienced and ideas what would be done in terms of pedagogical approach so that adult learners learn better in online environments. Participants stressed on the importance of pedagogical planning and implementation strategies. Among those issues, planning before teaching, social presence through interactions, and feedback mechanism are mostly indicated issues necessary for effective teaching and learning online.

**Keywords:** Pedagogy in distance education, adults' online learning experiences, dynamics of teaching online

#### **Özet**

Bilgi çağının bir gereksinimi olarak çalışan veya herhangi bir sebepten dolayı geleneksel eğitim kurumlarından uzak olan bireylerin ihtiyaç duyduğu güncel bilgiye erişim ihtiyacına cevap vermek artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilgi

\* The brief version of this paper was presented at the International Educational Technology Conference (IETC), 26-28 April, 2010, Istanbul, Turkey.

\*\* *Author Correspondence Information:* Computer Education & Instructional Technology Department, College of Education, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey. *e-posta:* sonmezp@omu.edu.tr

iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler her ne kadar eğitimcilere fırsatlar sunmakta olsada, bu teknolojilerin öğrenme ve öğretmen faaliyetlerinde nasıl kullanılması gerektiği, uygun pedagojik yaklaşımların neler olabileceği cevaplanması gereken bir sorun olarak beklemektedir.

Bu çalışma, verilen sebeplerden dolayı, özellikle uzaktan eğitim faaliyetlerinde pedagojik dinamiklerin neler olabileceğini yetişkin öğrencilerin tecrübeleri ile incelemek üzere yürütülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrenme üzerine genel görüşlerinin yanı sıra hangi unsurların önemli olduğu tartışılmıştır.

Katılımcılara göre başarılı bir uzaktan eğitim faaliyeti için pedagojik bir planlamanın ve bu planın hayata geçirilmesi ile ilgili bir takım stratejilerin dikkate alınması gerekmektedir. Bunlardan en önemlileri, öğretim öncesi iyi bir pedagojik planlama (tasarımın) yapılması, öğretim faaliyetinde bulunan öğretmen ve öğrencilerin sistem içerisinde var olduklarını hissettirmeleri, ve öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili bir geri beslemeye dikkat edilmesi gereği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim ve pedagojik unsurlar, Yetişkinlerin çevrimiçi öğrenme tecrübesi, Çevrimiçi öğretimde temel dinamikler

## I. INTRODUCTION

There is no doubt that the use of information technologies, particularly computer-based technologies, in education has increased dramatically and that increase has brought new opportunities to enhance teaching and learning (Baldwin, 1998; Bransford et al, 2000; Papert, 1980). However, studies in the related literature discuss that efforts of few decades have produced little or no change in education as compared to changes in other domains of daily life (Cuban, 2002; DeBell & Chapman, 2003; Franklin, Turner, Kariuki, & Duran, 2001; Schrum, 2005; Spotts, 1999). People in given time period have changed their banking behaviors, entertainment styles, communication tools and so on. The close investigation of this change process reveal, at least for many of us individually, that the resistance to change or adoption of technology has not been so difficult as it has been in education. Although technology in areas as we cited some above have become an indispensable part of the process, it is not so clear to see this picture or the same speed of the adoption trend and its impact in education. Although educators have agreed on the fact that information technologies have potential to transform teaching and learning, they cautioned that only if it is used appropriately (Koehler, Mishra & Yahya, 2007).

Among many ways of technology use in education, distance education (DE) is one particular approach that has been growing rapidly among educational institutions and educators. The need for providing opportunities for those who seek for advancing his or her knowledge and skills on different subjects while they are



away from campus has been a requirement of the era we live in. Thus, the diffusion of DE concept among educators and technologies in many campuses has been growing. Parallel to the adoption rate of DE in the world, it has also been popular subject in Turkey (Geray, 2007; İsmen, 2008, Yalın, 2008). Many institutions have initiated DE programs in recent years. The institution the current study is carried out was one of those institutions that has just established its DE structure and initiated a very large project for more than four-thousand adults who work in the field of health. The current study was carried out with participants of this project.

Although different advanced technologies are available for preparing and delivering content online, the important question on how to use these technologies still remains unanswered. Literature on the subject recommends that having access to technology itself does not produce desired outcome, unless it is supported with appropriate pedagogical approaches (Pamuk, 2011). The theoretical discussions as provided in the next section suggest that teaching a subject matter is a complex process that requires teacher considers different components (i.e., content, context, classroom management, pedagogy of teaching and learning) of teaching and learning (Shulman, 1986).

In this study, we have investigated adult students' online learning experiences and conceptualized fundamental principles of online pedagogy of teaching adults from learner perspectives. Given the size of the project and the complexity of technology integration process, we believe that the discussions in this study will provide some insights for those who are or plan to be part of DE project at this scale. Experiences on teaching and learning at distance as well as pedagogical experiences will be provided.

## **II. THEORETICAL FRAMEWORK**

Educators demonstrate a strong consensus on the need for integrating technology into education. However, they differ on the process for implementation and outcomes. The early implementation results have revealed that the impact of technology on teaching and learning has not been reached to the desired level of success (Cuban, 1998, 2002). Parallel to what Cuban criticized, results pointed out that increased access rate to technology and internet has not produced any remarkable change as expected. Several factors and reasons have been discussed and solutions offered as a remedy in the literature. Although there may be different ways in literature for addressing issues with regard to use of technology in education, we prefer to focus on pedagogical use of technology in this study.

Among different proposed solutions, one specific approach, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), gaining attention of educators has been selected as a theoretical framework to assess students' online learning experiences. TPACK framework provides holistic framework to conceptualize how pedagogy and technology should be used together to teach content according to students' learning needs (Harris, Mishra & Koehler, 2009). According to TPACK, effective

technology use depends not only on technology and use of it, but content, pedagogy, technology and interrelationships of these concepts (Angeli & Valanides, 2009; Koehler, Mishra & Yahya, 2007; Mishra & Koehler, 2006). Based on Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge model, Mishra and Koehler (2006) redefine it and add technology component to the model. In the essence of the model, technology integration is defined as a different and new knowledge base developed from content, pedagogy, technology and their interactions.

In TPACK model, teachers need to go through a systematic process of deciding what to teach, gain knowledge and experience on how to teach, be aware of context conditions during the teaching and finally think about if technology supports teaching of that specific content, pedagogy in the chosen context (Pamuk, 2011). Although TPACK provides a detailed framework to examine technology integration we do only focus on pedagogical implications of the model on teaching and learning online. In other words, we would like to study how pedagogical preferences and approaches in given context impact learners' overall satisfactions about learning online. Studies on TPACK carried out in different context (Baran, Chuang & Thompson, 2011; Chai, Koh & Tsai, 2010; Koh, Chai & Tsai, 2010; Pamuk, 2011) reported that the impact of pedagogical beliefs, approaches or practices on development of TPACK is crucial. Therefore, we believe that the result of this study would provide some insights about the important aspects of pedagogy of teaching and learning online.

In our context as given in the research context section in details, approximately eleven academic personnel has taught five courses to about 4000 adult students. This is the first experience of instructors as well as of majority students teaching and learning online. Therefore, the pedagogical approaches of each instructor and the way how they implemented with technology has been important component of the overall program. Considering students' limited access to instructors and to resources available in traditional classroom, the way of blending pedagogy and technology become a key factor in the success of program and obtaining desired outcomes. TPACK framework in this study has made it possible for us to define, first of all, what effective or meaningful technology integration is, and how to assess its outcomes. Through lenses of TPACK, we tried to understand what pedagogical factors impact student understanding of the content in online LMS context. More specifically, to understand what pedagogical factors works and what do not work for teaching and learning online from learner perspectives.

### **III. PURPOSE OF STUDY**

The main purpose of the current study was to investigate pedagogy of teaching and learning online from adult student perspectives. Specifically, this study sought to understand pedagogical factors that impact student understanding of the content in online LMS context, how adult students in an online program assess

pedagogical approaches represented by course instructors, weaknesses they have experienced and ideas what would be done in terms of pedagogical approach so that adult learners learn better in online environments. To accomplish this purpose, following research questions were created;

1. How do adult learners evaluate their online learning experience?
2. What are the main components of effective pedagogical approach in online learning environments from adult learner perspective?
3. What would be done differently from learners' perspectives to improve pedagogy of teaching and learning online?

#### **IV. RESEARCH METHODOLOGY**

In this study, mixed method research approach was used to accomplish the purpose of the study. The data collected from different sources were analyzed with qualitative and quantitative techniques. As indicated in the literature, mixed method is defined as “the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). In other words, mixed method is “the natural complement to traditional qualitative and quantitative research”. In this research method, research collects both qualitative and quantitative data as needed (Creswell, 2003).

While qualitative research approach provides researcher opportunities and flexibility to investigate the issue from different perspective in details (Glaser & Strauss, 1967; Merriam, 2002), quantitative tools and approach provides include thoughts and experiences of such an large group of participants and analyze the data from different perspectives. Within the consideration of the research context where learning and teaching take place, two major primary data sources were used to collect data. First, interactions, discussions among students, questions to instructors and to other students in the online forum sections in the LMS were one of the major data source. In addition, based on the emerging themes from initial analysis of the data from online forums and communications, a questionnaire with 17 questions of which 7 were open-ended type were developed by researcher and distributed to participants through an online surveying system.

Due to large number of participants and their physical locations distributed to the around the country, there was a need to get their ideas through an online questionnaire instrument. To have detailed grasp of participants ideas we prefer to compose an instrument that allow participants to share their thoughts and experiences freely. Therefore, we created an instrument with two types of items: likert type items to get background information about participants and open-ended items as given above.

In addition to those two data sources, because of the position of researcher in the project, e-mails, phone conversations with students, one-to-one and as well as group meeting with instructors would be listed as secondary data resources.

#### **4.1. Research Context**

This study was carried out in the context where four thousand adult students from almost all cities of Turkey enrolled to an online program. A state-funded university located in the black sea region in Turkey has initiated an online degree program for individuals who work in the health field. This program was intended to improve participants' educational level and provide them an opportunity to earn four-year college diploma. All participants in the program had two-year community college diplomas and have been working in the field for years. This study has been carried out with the students of the first year in the program.

To accomplish the goals, technical infrastructure were established and Moodle LMS was installed to distribute online content to students, establish communication between students, and instructors as well as among students. Every week students were provided content in different formats. Video streaming with synchronized presentation lecture for the week, hand outs, MP3 audio files of the lecture were some of the teaching materials every week students receive through the LMS system. Students were provided online forums and time to ask questions to instructors and share their thoughts with other students and with instructors.

#### **4.2. Data Analysis**

Before all, qualitative data were analyzed based on inductive approach principles. This approach is described as the way looking at the data and developing general principles about the subject, listing general themes from data. In the current study, researcher read all postings in the online forums and responses to the questions in the online questionnaire and code important data and then develop general themes emerged from the codes in the initial step of the data analysis. This stage actually was ongoing process that started in the beginning with early data comes in and continued till end of the research. Based on the initial data analysis results, a questionnaire were developed and implemented. The data come from the questionnaire instrument was analyzed in both quantitative and qualitative nature. Some statistical procedures were employed to investigate the data from questionnaire. As noted earlier, the questionnaire was composed of two types of items (multiple choice and open-ended). Open-ended responses (Q11-Q16) were coded by researcher according to criteria developed by the researcher based on the initial responses. Researcher, then, read through each response and coded them accordingly. One open-ended question (Q17- *How would you teach the course in the program if you were teacher, what would you do differently?*) was not coded as planned due to wide variety of responses. But, these responses were used qualitatively by researcher to support overall analysis. Although coding process was

a heavy and time intense process, it was useful in terms of having a deeper understanding of the participants' experiences.

## V. RESULTS

### 5.1. Descriptive Information and Participants' Backgrounds

Approximately four thousand adult students participated to the study in different ways. Although some only provided data in discussion forums, some others took the online questionnaire. Total 17 weeks of online postings in forums and one thousand and six hundred twenty-five (1625) responses to questionnaire were gathered and analyzed.

Table 1. *Descriptive statistics about participants*

---

Q1 (Num. of Years l
Q2 ( Currently Empl
Q3 (Age)
Q4 (Computer and I
Q5 (Active E-Mail U
Q6 (Internet Use for
Valid N (listwise)

---

Overall, analysis of the data revealed that majority of the participants answered the Q3 in the questionnaire were adults with the average age between 31 and above (98%, Age range 1: 20-25, 2: 26-30, 3: 31-35 and 4: 40-Above). More than 99% of the students had a job during the study (Q2, 1: No Job, 2: Had Job), and about 83% of the participants reported that it was 11 or more years past since the their last graduation of a school (Q1, 1:1-5, 2:6-10, 3:11-15, 4:16-more). Ninety-three percent (93%) of the participants reported that they had home computer with internet connection (Q4, 1: Had internet access, 2: No internet access). In terms of students' use of internet and e-mail communication, 86% of the participants reported that they had an actively used e-mail account (Q5), and Ninety-six percent of the participants use internet daily basis to read news, send e-mails, and similar activities.

With regard to usefulness of providing materials in different formats (i.e., mp3, video, pdf etc), eighty-eight percent of the participants found it useful (Q7). In addition, only fourteen percent of the students (14%) mentioned having previous DE experience (Q8). While fifty-eight percent of the participants reported that they log into the LMS system daily basis, only three percent log in few times in a month (Q9).

Participants were also asked whether they use discussion board provided them to instructors and other students to exchange knowledge and experiences. Seventy-five percent of the participants reported that they had used discussion boards (Q10).

Table 2. *Descriptive statistics about participants' thoughts on Q7-Q10*

Q7 (Usefulness of I Formats)
Q8 (Having Previou
Q9 (Frequency of L
Q10 (Use of Discus
Valid N (listwise)

Based on the analysis of the data, adult learners' thoughts on DE and pedagogic issues they report are categorized into different groups.

## 5.2. Thoughts on Learning through Distance Education

In the second section of the survey, we intended to collect some data about participants' thoughts on learning through DE system. For this purpose, 7 open-ended questions were created and participants' responses to those questions were coded by researcher so that they can be analyzed with statistical techniques. In addition to the statistical results, quantitative data results were also provided.

Based upon participants' discussions on the online forums in the early weeks of the program, we asked participants in the questionnaire to compare and contrast traditional classroom settings and DE in terms of their effectiveness on the learning (Q11). Participants' responses were categorized and coded ((4) absolutely traditional classroom effective, (3) traditional classroom effective, (2) DE effective, (1) absolutely DE, (0) No difference). The results show that 67% of the participants (N=1090) responded to the question.

Table 3. Comparison of learning at traditional classroom versus DE (Q11)

	DE Effectiveness
	Trd. Classroom
	Absolute Effective
	Total
Missing	System
	Total

---

Among those responded, about eleven percent mention that learning in DE setting was effective to them. Although 11% indicate no difference in learning online or at classroom, the majority (79%) seems to favor learning at the classroom settings. Among several differences or reasons between DE and Classroom, the participants mostly cited following ones.

- **Timely Interaction:** This is one of issue mentioned by majority of the participants. They briefly point out that it is important to have interaction with instructor at the time teaching takes place so that they can find answer to their question that may arise. Otherwise, learning would be difficult and postponed in asynchronous communication.
- **Time Management:** Participants reported that being a full-time employee and some other duties at home make it difficult for them to find appropriate time to login to the system and study. Therefore, they reported that they couldn't keep up with the readings and other duties required in the program. In tradition classroom setting, they indicate, there are no other things to do at the time. Your task is to be in the classroom at given time period.
- **Student Responsibilities:** Participants indicated that in DE setting students face several responsibilities that may not be at the classroom settings. For example, planning, studying, researching and contacting instructor etc. Participants stress that the duties in the classroom setting is much lighter than that those of in DE setting.
- **Reinforcements and Motivational Dynamics:** Participants also mentioned about some of the factors that reinforce them to concentrate on the learning activities. According to participants, for example it is important for them to confirm their understanding of the subject from instructor. Confirmation motivates them to continue studying with some comfort. However, due to limited interaction with instructor in the asynchronous communication type, students feel some worries whether or not they understand complex

subjects. Therefore, in brief, participants seek for some activities that motives and reinforces them in DE setting.

Among those participants who indicated having previous DE experience also reported similar results as given in Table 3 above. Although there is an increase about 3% in effectiveness of DE, the effectiveness of traditional classroom on learning is cited by majority (73%). In a parallel question (Q14), 82% of the participants indicate that learning become easier in traditional classroom setting than at learning at distance.

In Q12, we asked participants to express their thoughts on whether or not content become more difficult to understand when it is provided through internet (DE).

Table 4. *Participants responses on whether content become more difficult to understand when it's provided online (Q12)*

---

Valid	Not decide
	No
	Yes
	Total
Missing	System
	Total

---

As given in Table 4 above, although approximately 68% of the 1107 participants indicated that content become more difficult in DE, 30% disagree with the statement. In the analysis of the open-ended responses participants strongly indicate that it is not about whether or not content is online, but is all about the way how content is organized and provided to students. In addition to limited interaction between students and instructors, many participants stress on having a published book or documents. Due to background of the participants with open-education experience, which have been depended upon published materials, this was the process of changing reading behaviors and attitudes.

In another question (Q14), majority of the participants (82%) indicated that learning would be easier at the classroom settings. This result also supports another finding that previously given ones above. In the open-ended responses, participants especially stressed on the three important aspects: focus on leaning is easier in the classroom, no much disturbances, no other duties and special time is dedicated to learning in the classroom; interaction with instructors.



### 5.3. Missing Components in Distance Education

Based on our initial impression about participants' thoughts on DE, we asked them to reflect on missing components that may hinder their learning in the program they attended. According to the results;

Table 5. *Participants' thoughts on missing components of DE (Q13)*

Interaction	
Time	
Apropriate	
Rich Conte	
Lack of Inte	
Others	
Total	
Missing System	
Total	

As we investigate the responses in Table 5, it is clear that students insist on two important components for the success of their e-learning experience: Lack of interaction and appropriate teaching strategy described as plain and explicit approach by learners that make it easy to understand the content (45%). About 15% of the participants indicate that everything was all right for them and nothing else needed for learning. As we look over the overall data, it was obvious to us that students actually welcome e-learning experience, however, they find at some points difficult to adjust themselves to this new way of learning and teaching.

### 5.4. Reflections on Discussion Boards

The only interaction channel students had in given DE program was discussion boards as noted earlier. Participants' thoughts on use of discussion boards were in favor of their effectiveness. 64% of the participants find discussion boards useful.

Table 6. *Participants’ thoughts on usefulness of discussions boards on learning (Q16)*

Valid	Undeci
	Not Us
	Useful
	Total
Missing	System
	Total

Considering participants’ thoughts on lack of interaction shared previously, this finding was expected. Among several different responses, participants mostly used discussion boards for communicating other students, sharing their understanding of the specific subject, motivating each other, Those participants who do not think discussion boards useful point out their reason as lack of presence of instructor, answering the questions, lack of time, and irrelevant discussions or misleading.

Responses to Q15 with regard to comparison of participation opportunity at traditional classroom versus DE environment, participants strongly stressed on the effectiveness of classroom discussions (85%) comparing to those take place in discussion forums on their learning (11%). In other words, majority of the participants were in favor of having live, simultaneous discussions rather than asynchronies ones.

**5.5. Participants with DE experience versus Distance Education**

As given in descriptive section, 14% of the participants indicated that they had previous DE experience. To investigate if there was any difference among response between participants with DE experience and participants with no previous DE experience, Independent Samples t-test was implemented. But no statistically differences were found between participants’ responses on the questions.

**VI. DISCUSSIONS**

As noted, this project was the first DE project that the majority of the students in this study have experienced. Although students have reported that being part of the DE program was an opportunity for them because of their current employment status, they strongly noted that learning at distance was different and

difficult than that of traditional classroom for several reasons (i.e., motivation, interaction, limited time, other commitments etc). Among several important issues emerged from data, we purposefully focused on discussing pedagogical aspects of teaching and learning online. Based on our understanding and interpretation of the data, we conceptualized findings under two major groups: 1) pedagogical planning before teaching online, 2) implementation of pedagogy during teaching (see Figure 1).

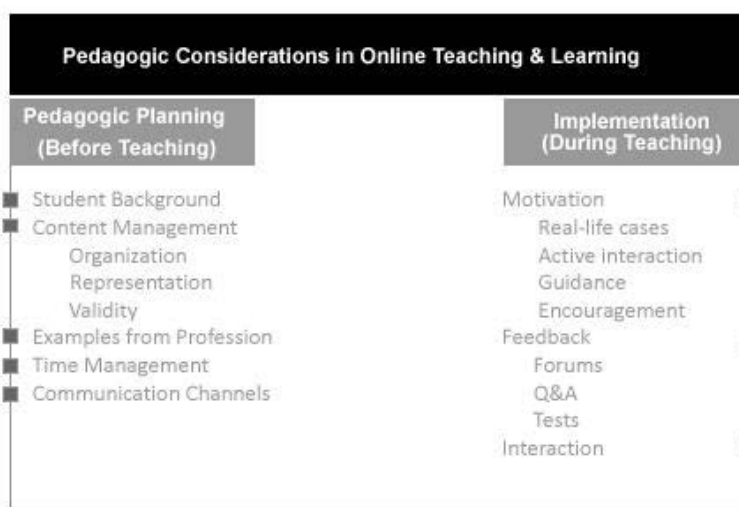


Figure 1. Pedagogic considerations in online teaching and learning.

Some of the mostly indicated topics were listed under “Pedagogic Planning” and “Implementation” categories. Based on the subjects given in Figure 1, three major issues were discussed below as their importance.

### 1. Planning Before Teaching

As we examine the planning section, students’ reflections on the effectiveness of learning online actually were not different than what we know about the general pedagogy of teaching and learning in the classroom setting. As Shulman (1986) discuss in details in Pedagogical Content Knowledge concept, teachers need to know not only about what to teach (content) but also ways how to teach it. Shulman points out that effective teaching requires teachers know details of the content, connection among the concepts, and some other relationships. In addition, knowing all details of the content area is not adequate to teach effectively. Teachers, according to Shulman, also need to know and have experiences about classroom management, students’ background, students’ understanding during the lesson (Shulman, 1986, 1987).

Most importantly, teacher needs to know how to choose and apply specific pedagogical approaches based on the subject matter so that students understand and learn better. Organization of the lesson requires considerations of different aspects

of pedagogy of teaching (i.e., student background, readiness, interest, what they understand, what not, how to exemplify). Based on the given discussions, we found similar pedagogical subjects in our research as given in Figure 1. Students in the planning section actually need more about a pedagogic approach that connects them to the content to be taught. To accomplish this, students report that more example from their profession, representation of the content in more summary and visual format, the validity and applicability of the content in real life are some the pedagogic issues that may be taken into consideration of the planning stage of the teaching.

One of the important issues we found in the data was students' understanding of the content to be delivered. Due to the several reasons (i.e., lack of real-time interaction between students and instructors, limited connections what students perform in their jobs and what they learn in the course) some participants reported that they found difficult to understand the content from the materials provided.

According to students, content needs to be developed not only from ideas, formula and some other theoretical details but also from real case examples, problems, and issues they face every day in their jobs as midwives. Several students also stress on the importance of the organization of the content according to students' backgrounds. Students believe that content should be organized in order from basic concepts to more complicated ones. Also, instructors need to emphasize on the important subjects as they do in traditional classrooms.

## **2. Social Presence Through Interactions**

The importance of real-time interaction between students and instructors in the learning environment is one of the highly noted topics raised by participants. Majority of the students share their issues with learning in online environments as lack of real-time interaction with instructor. The need for clarifying some issues, asking question and receiving simultaneous response were some of the crucial components of learning online. Interactions among participating students and with instructor have been the topic of many research studies (Jung, Choi, Lim & Leem, 2002; Lin, Lin & Laffey, , 2008; Gilbert & Dabbagh, 2005).

As those students above represent some aspects of the interaction among students and teachers, the overall category emerged from data seems to indicate that the pedagogy of teaching in the classroom actually provide a medium for both learner and teacher to establish a shared pedagogy through questions, discussions and some other activities. In this study, findings also reveal some insights about the asynchronous versus synchrony interactions. Although participants eager to have real-time interaction, many of them also find it difficult to attend them due to their working times. Therefore, several of the participants seem to be fine with asynchronous discussion forums as long as instructor be there. Students in this case seem to be in need to have a communication with classmates and instructors

regardless of mode of communication. Participants, in very brief, feel “lonely in virtual space”. Presence of instructor and other students through messages would also satisfy students. Students in online learning environments wanted to see instructors and themselves “being there” and “being there with others” (Lin, Lin & Laffey, 2008).

### **3. Feedback Mechanism**

As related to the previous category, students were highly sensitive about the existence of some type of feedback mechanism to test their understandings. Students in their postings as well as responses to the questionnaire indicated that they were not sure if they understand the content provided through LMS. At the very beginning of the program, the majority of the students asked program coordinators and instructors providing weekly questions for each unit. Although this was added to the system, students were still in need of other feedback mechanisms. Therefore, they strongly stress on the importance of the interactions so that they can check their understanding with other students and with instructor. Several students mentioned their appreciation of sharing understanding level and difficulty of the subject etc by other students. Students would like to have interactions not only to ask question but also to make sure they understand the subject correctly. Therefore, they insist to have at least some type quiz at the end of the each section.

## **VII. CONCLUSION**

As discussed in the literature, social presence of instructor and students, organization of content and materials by instructor and arrangements by students to be “better time-managers and self-directed learners” seem to be important components of the online learning environments as we also discussed (Savery, 2005; Lin, Lin & Laffey, 2008; Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz, & Swan, 2002).

According to Savyer (2005), social presence impacts interactions in online learning environments and low social presence may lead to “a high level of frustration, a critical attitude toward the instructor’s effectiveness, and a lower level of affective learning” (p.143). Shea et al (2002) also pointed out that interaction with instructor was the most significant factor on students’ satisfaction with online learning. Along with teachers’ readiness level of teaching online, being self-directed learners and time-managers require students to be more organized in online learning settings. Kosak et al. (2004) stress on the importance of pedagogical considerations in teaching online.

Participating adult students’ experiences with online learning in this case suggest that online program coordinators, instructional designers and instructors should certainly consider presence of interactions, need for pedagogical planning before and during the teaching that include feedbacks on students learning difficulties, appropriate teaching strategies, presentation style of the content and some others.

## References

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPACK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education, 52*(1), 154–168.
- Baldwin, R. (1998, Winter). Technology's impact on faculty life and work. *New Directions for Teaching and Learning, 76*, 7-21.
- Baran, E., Chuang, H. H., & Thompson, A. (2011). TPACK: An emergent research and development tool for teacher educators. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 10* (4), 370-377.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington, D.C.: National Academy Press
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.-C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society, 13* (4), 63–73.
- Creswell, J.W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage
- Cuban, L. (1998). High-tech schools and low tech teaching. *Journal of Computing in Teacher Education, 14* (2), 6-7.
- Cuban, L. (2002). *Oversold & Underused. Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Debell, M., & Chapman, C. (2003). *Computer and internet use by children and adolescents in 2001* (NCES 2004-014). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Franklin, T., Turner, S., Kariuki, M., & Duran, M. (2001). Mentoring overcomes barriers to technology integration. *Journal of Computing in Teacher Education, 18*(1), 26-31.
- Geray, C. (2007). Distance Education in Turkey. *International Journal of Educational Policies, 1*(1), 33-62.
- Gilbert, P. K., & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: A case study. *British Journal of Educational Technology, 36*(1), 5-18.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory, Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(4), 393-416.
- Isman, A. (2008). *Uzaktan eğitim (3rd ed.)*. Ankara: Pegem Akademi
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in Web-

- based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Koehler, M.J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, & technology. *Computers and Education*, 49(3), 740-762.
- Koh, J., Chai, C., & Tsai, C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26: 563–573.
- Lin, Y., Lin, G. & Laffey, J.M. (2008). Building a social and motivational framework for understanding satisfaction in online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 38(1), 1–27.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pamuk, S. (2011). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. *Journal of Computer Assisted Learning*. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00447.x
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.
- Savery, J. R. (2005). BE VOCAL: Characteristics of successful online instructors. *The Journal of Interactive Online Learning*, 4(2), 141-152.
- Schrum, L. (2005). A proactive approach to a research agenda for educational technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3), 217-220.
- Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., & Swan, K. (2001). Measures of learning effectiveness in the SUNY Learning Network. In J. Bourne & J. Moore (Eds.), *Online education: Learning Effectiveness, Faculty Satisfaction, and Cost Effectiveness 2*, 31–54. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spotts, H. T. (1999). Discriminating factors in faculty use of instructional technology in higher education. *Educational Technology & Society*, 2(4). Retrieved December 2, 2002 from [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_4\\_99/spotts.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_4_99/spotts.html)
- Yalin, H. I. (2008). *Internet temelli eğitim*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.





## Üniversite Öğrencilerinin Sosyal ve Akademik Entegrasyonu: Boylamsal Bir Araştırma

### Social and Academic Integration of University Students: A Longitudinal Study

Ahmet Aypay\*  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Mustafa Sever\*\*  
Ankara Üniversitesi

Gökhan Demirhan\*\*\*  
Uşak Üniversitesi

#### Özet

Bu araştırmanın amacı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye sosyal ve akademik entegrasyon düzeylerinin yükseköğrenimin ilk yılı ile üçüncü yılı arasındaki değişimin ortaya çıkarmaktır. Boylamsal araştırma modelinde olan bu çalışmanın örneklemini Marmara bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin çeşitli fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 134 öğrenciden oluşmaktadır. Braxton (1998) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türk dil ve kültürüne uyarlanan ölçme aracı kullanılarak 3 yıl arayla toplanan veriler kullanılarak yapılan araştırmada ölçümlerden elde edilen sonuçların karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilk ve son ölçüm arasında geçen süre zarfında sosyal ve akademik uyum düzeylerinde önemli değişiklikler olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite Öğrencisi, Sosyal Entegrasyon, Akademik Entegrasyon

#### Abstract

The main purpose of this study is to explore how students' social and academic integration levels and types of engagements with educational settings changed in three years time period between freshman and junior years. This research is designed as a longitudinal study and it included 134 students attending various departments of a state university located in the Marmara Region. The survey developed by Braxton (1998) and adapted by the authors to the Turkish language and culture was

---

\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

\*\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

\*\*\* Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

employed as a data collection tool. Data collected in two different time period were compared in terms of pre-determined categories by using Wilcoxon Signed Ranks Test. According to the findings, there is a significant difference between 1<sup>st</sup> year and last 3<sup>rd</sup> year measurements of students in terms of their social and academic integration.

**Keywords:** College Students, Social integration, Academic integration.

## I. GİRİŞ

Yükseköğretim bireylerin yalnızca akademik ve mesleki yeterlilik kazandığı bir süreç değil, aynı zamanda bireylerin sosyal iletişim becerileri ve toplumsal yaşam becerileri gibi akademik ve mesleki olmayan önemli donanımlar kazanıp geliştirdikleri bir süreçtir. Üniversiteler asli görevleri olan bilimsel çalışma ve yüksek öğrenim imkanı sağlamanın yanında benzeri sosyal kazanım imkanlarını da öğrencilere sunmak durumundadırlar. Bu gibi imkanların üniversiteler tarafından öğrencilere sunulması toplumsal gelişime yaptığı katkının yanı sıra; öğrencilerin yüksek öğrenime devamlarını sağlama, tercih edilebilir bir üniversite olma, mevcut öğrenci potansiyelini koruma, insan kaynaklarını ve kendilerine ayrılan ekonomik kaynakları etkin kullanma anlamında da çok büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte üniversitenin değerlerini benimsemiş, üniversiteye uyum sağlamış öğrencilerin aynı zamanda akademik olarak da daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Christie ve Dinham, 1991). Bu anlamda öğrencilerin üniversiteye akademik ve sosyal entegrasyonunu sağlama konusunda gelişmiş ülkelerde uzun süredir önemli çalışmalar yürütülmektedir (Bean, 1980, 1983; Braxton, 2000; Cabrera, Castaneda, Amaury ve Hengstler, 1992; Kuh, 2001-2002; Lang, 2001; Pascarella ve Terenzini, 1980, 1991, 2005; Paulsen ve St. John, 1997; Spady, 1971; St. John, Paulsen ve Carter, 2005; Tinto, 1975, 1988, 1993). Özellikle Tinto tarafından yapılan çalışmalar, öğrencilerin üniversiteye uyumu çerçevesinde birey-kurum etkileşiminin teorik altyapısını oluşturmuştur (Bean, 1983; Kuh, Kinzie ve diğerleri, 2006; Pascarella ve Terenzini, 2005; Tinto, 1975).

Öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonu ile ilgili yapılan çalışmaların önemli bir bölümünün temel sorunsalı, öğrencilerin eğitim hayatını bırakma nedenleriyle ilişkilendirilmiştir (Borglum ve Kubala, 2000). Diğer bir deyişle, sosyal ve akademik olarak üniversiteye eklenilebilmiş bir öğrencinin eğitimini yarıda bırakma şansının, diğerlerine göre daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Yorke ve Longden, 2004; Lang, 2001). Araştırmalarda en sık başvuru Tinto'nun geliştirdiği sosyal ve akademik entegrasyon modelidir. Tinto'nun modelinde altı çizilen en önemli nokta, yüksek öğretim kurumlarına giren bireylerin, beraberlerinde getirdikleri, sosyal, kültürel, bireysel farklılıklardır. Yine bu farklılıklar öğrencilerin eğitimle kurdukları ilişkinin ve okuldan beklentilerinin temel belirleyicileridir (Mannan, 2007). Kendisini evinde gibi hisseden ve ders dışındaki aktivitelere katılan, diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kuran, öğretmenleri ile iletişime geçebilen öğrencilerin hem okul başarıları hem de mezuniyet şansları artmaktadır. Bunlara ek olarak belirli zihinsel ve akademik becerilere sahip olmak,

öğretmenlerin tutumu gibi bir dizi etken de bu listeye eklenebilmektedir (Severiens & Schmidt, 2009)

Kimi araştırmalarda entegrasyonun formel ve informal olmak üzere iki ana eksenini olduğu ve bunların arasındaki farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir. Buna göre, akademik açıdan formel entegrasyon derslere ve eğitim kurumunun kendisine olan entegrasyona karşılık gelirken, informal entegrasyon öğretmenlerle ilişkiler ve öğrenim ortamının dışındaki ortamlarda kurulan ilişkilere karşılık gelmektedir. Sosyal entegrasyonun formel biçimi ise arkadaşlarla ya da gruplarla eğitim ile ilgili konularda temas kurarak gerçekleşmektedir. Bu tip entegrasyonun informal biçimi ise diğer öğrenci aktivitelerine katılım ile ilişkilendirilmiştir (Severiens & Schmidt, 2008)

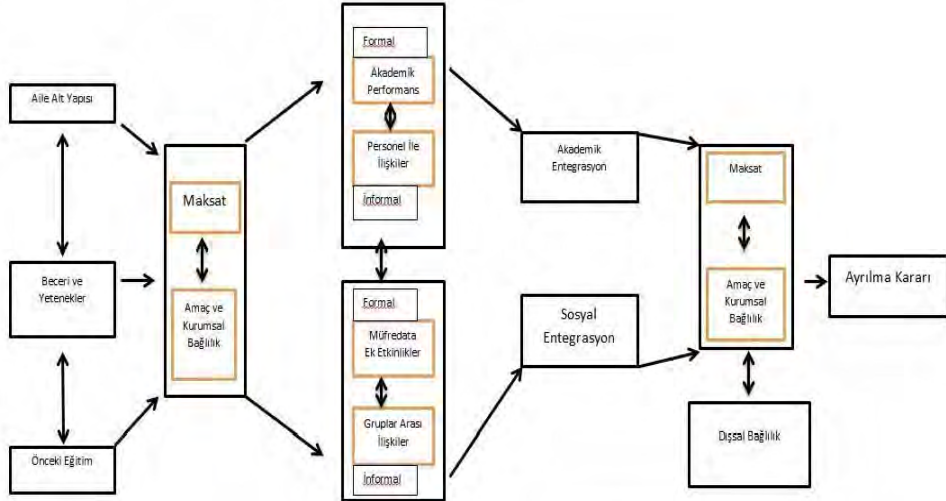
Entegrasyon araştırmalarının bir bölümü öğrencileri hem akademik kuruma hem de birbirine bağlayan önemli bir etmenin, kampüs içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılım düzeyi olduğunu ifade etmektedirler. Kampüs içerisindeki etkinliklere hem fiziksel hem de psikolojik enerji sarfeden öğrencilerin özellikle sosyal entegrasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve okula karşı daha olumlu tutumlar takındıkları belirtilmektedir. Bu anlamda ilgi göstermek ile entegrasyon arasında yakın bir bağ kurulmaktadır (Clopton, 2007). Benzer biçimde, öğrencilerin akademik çevreden hoşlandıkları zaman hem entegrasyonlarının hem de akademik başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Knox, Lindsay & Kolb, 1992).

Tinto entegrasyon modelini kurarken büyük oranda Durkheim'ın "dayanışma" kuramından hareket etmektedir. Bu kavramı daha da genişleterek sosyal ve entellektüel entegrasyon meselelerini, geliştirdiği öğrencileri kaybetmeme kuramının içine yerleştirmiştir. Dayanışma kavramı hem sosyal hem de kolektif içermeleri olan bir kavram olarak, bireylerin değerlerini ve algılarını ciddi biçimde etkileyebilmektedir (Tinto, 1988; Mannan, 2007).

Tinto öğrencilerin yüksek öğrenimi terk etme sebepleri üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda bir model geliştirmiştir (Şekil 1). Geliştirilen bu model temel olarak 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar giriş öncesi tutumlar, öncül amaçlar ve bağlılık, kurumsal deneyimler, kişisel ve normatif entegrasyon, sonuca yönelik amaç ve bağlılıktır. Bu çalışma da özellikle ele alınan boyut öğrenim hayatı boyunca öğrencinin sosyal ve akademik entegrasyon düzeyini etkilediği vurgulanan kurumsal deneyimler boyutudur. Kurumsal deneyimler boyutu akademik performans, personel ile ilişkiler, müfredat dışı (sosyal) etkinlikler ve öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarını içermektedir.

Tinto'nun modeli incelendiğinde görülmektedir ki öğrencinin yüksek öğrenime başlama maksadı ve devam ettiği yüksek öğretim kurumuna olan bağlılığı dolaylı olarak akademik ve sosyal entegrasyonunu etkilemektedir. Bununla birlikte akademik performans, okul personeli ile ilişkiler, akademik olmayan etkinlikler, diğer öğrenci grupları ile ilişkiler de akademik ve sosyal entegrasyonu doğrudan etkileyen faktörlerdendir.

Konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalar genellikle cinsiyet, önceki deneyimler, akademik hazır bulunuşluk düzeyi, ekonomik faktörler gibi basit çevresel faktörler üzerine yoğunlaşırken, sonraki çalışmalar daha çok sosyolojik yapıdaki değişimlerden kaynaklanan karmaşık faktörler üzerinden durmuştur (Mannan, 2001). Tinto, Bean, Pascarella ve Terenzini gibi araştırmacılar konuyu kişinin beraberinde getirdiği özelliklerin ötesinde akran uyumu, öğrenci-personel uyumu, kişisel değerler-kurumsal misyon ve vizyon uyumu, sosyal yapının gereksinimleri gibi psikolojik, sosyolojik ekonomik temellerde incelemiştir. Son yıllarda ise ülke bütçelerinden yükseköğrenime aktarılan büyük miktardaki kaynakların kullanımının ne derecede verimli olduğunu tartışan hesapverebilirlik çalışmalarında öğrencilerin yükseköğrenime akademik ve sosyal anlamda uyumları önemli yer tutmaktadır.



Şekil 1: Tinto'nun Öğrencilerin Üniversiteyi Terketme Modeli (Christie ve Dinham, 1991 'den uyarlanmıştır)

### 1.1. Amaç ve Araştırmanın Önemi

Araştırma bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerden aynı ölçek vasıtasıyla 3 yıl arayla veri toplanarak, eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal ve akademik entegrasyon düzeylerindeki değişimi izlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma gelişmiş ülkelerde uzun zamandır akademik çevrelerde tartışılan, konuya özel kongre ve sempozyumların düzenlendiği, konuyla ilgili akademik yayınlara yer verilen bilimsel dergilerin basıldığı bir çalışma alanına odaklanmıştır. Ülkemizde ise öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonları bilimsel çalışma alanı olarak gerekli ilgiyi görmemektedir. Bu çalışma alanda ülkemizde yapılan öncü çalışmalardan biri olması sebebiyle önem taşımaktadır.

## **2. YÖNTEM**

Araştırma yarı deneysel desen olarak ele alınabilecek boylamsal bir araştırma (longitudinal survey) modelinde tasarlanmıştır. Boylamsal araştırmalar aynı kişi ya da örneklem grubu ile çalışılarak, 2 ya da daha fazla kez aynı ya da benzer ölçme araçlarının kullanılarak veri toplanmasına ve ölçülmek istenen özellikteki zaman içindeki farklılaşmayı tespit etmeye yönelik araştırmalardır.

### **2.1. Örneklem ve verilerin toplanması**

Araştırma kapsamında ilk veri toplama aşamasında Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin altı fakültesine bağlı 17 bölümde öğrenim görmekte olan 435 öğrenciden, Braxton (1998) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türk dil ve kültürüne uyarlanmış likert tipi sorulardan oluşan ölçek kullanılarak veri toplanmıştır. İlk veri toplama aşamasından 3 yıl sonra ikinci aşama veri toplama çalışmasında ise aynı örneklem grubuna aynı ölçek tekrar dağıtılarak ikinci aşama verileri toplanmıştır. Veri toplama araçlarında mevcut öğrenci numarası ve ismi ile ilgili kısımlar kullanılarak elde bulunan 2 farklı veri seti kişi bazında eşleştirilerek veri ayıklaması yapılmıştır. Veri ayıklaması yapılırken aynı zamanda boylamsal çalışmalarda kullanılacak verilerin sahip olması gereken temel nitelikler olan, katılımcı eşleşmesi, anketlerin tam doldurulmuş olması, her iki aşamada da anket çalışmasına katılmış olma gibi kriterler göz önünde bulundurularak araştırmada kullanılmaya uygun olmayan veriler temizlenmiştir. Geriye kalan tam eşleşme ve tam doldurulma kriterlerini sağlayan 134 anketin kullanılmasına karar verilmiştir.

### **2.2. Verilerin analizi**

Elde edilen veriler bu araştırmanın öncül çalışması niteliğinde olan “Öğrencilerin Üniversiteye Sosyal Uyumu: Bir üniversite Örneği” adlı çalışmada elde edilen boyutlar doğrultusunda boyutlandırılmış, sonraki analizler bu boyutlar üzerinden yapılmıştır. Söz konusu araştırma sonucunda elde edilen boyutlar, madde sayıları ve güvenilirlik katsayıları Tablo 1’de verilmiştir. Bu araştırmada aynı ölçek ve aynı çalışma grubu ile yapıldığı ve elde mevcut 2 farklı ölçüme ait veri bulunduğu için tekrar güvenilirlik hesaplaması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Verilerin boyutlandırılmasının ardından elde edilen iki ölçüme ait sonuçlar verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla kolmogorov-smirnov testine tabi tutulmuş, bunun yanı sıra verilerin dağılımlarına ait histogram grafikleri, dal-yaprak grafikleri, box-plot grafikleri ve basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan test ve incelemeler sonucunda non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İki ölçüme ait değerlerin birbiriyle karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS 19 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Testte kullanılan iki farklı ölçüme dair puanlar anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla sontest ve ön test olarak anılmıştır. Son test veri toplamının 2. basamağını, öntest ise veri toplamının 1. basamağını ifade etmektedir.

Tablo 1, Boyutlar, Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

10  
Toplam

### 3. BULGULAR

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilecektir.

Tablo 2, Okuduğu Üniversiteyi Tercih Etmiş Olmaktan Duyulan Memnuniyet Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	52	63,17	3285,00	-1.051*	.293
Pozitif Sıra	69	59,36	4096,00		
Eşit	13	-	-		
Toplam	134				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 2 de verilen Okuduğu Üniversiteyi Tercih Etmiş Olmaktan Duyulan Memnuniyet Boyutu ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında sontest ve öntest sonuçlarının farklılaşmasının istatistiksel olarak manidar olmadığı görülmektedir (z: -1.051,  $p > .05$ ) . Bu durumda iki uygulama arasında geçen süre zarfında

öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteden memnuniyet düzeylerinde kayda değer bir değişim meydana gelmediği söylenebilir.

Tablo 3, Öğretim Elemanlarıyla Ders Dışı Sosyal İlişkiler Kurma Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	52	61.83	3215.00	-1.232*	.218
Pozitif Sıra	69	60.38	4166.00		
Eşit	13	-	-		
Toplam	134				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla Ders Dışı Sosyal İlişkiler Kurma Boyutunda sontest ile öntest puanları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar değildir ( $z: -1.232$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuca göre eğitim sürecinde geçen süre zarfında öğrencilerin öğretim elemanlarıyla sosyal ilişkilerini geliştirme konusunda kayda değer bir ilerleme sağlayamadıkları söylenebilir.

Tablo 4, Öğrencilerle Sosyal İlişkiler Kurma Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	43	56.02	2409.00	-1.354*	.176
Pozitif Sıra	63	51.78	3262.00		
Eşit	28	-	-		
Toplam	134				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 4 incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler kurma boyutundaki sontest ve öntest sonuçlarındaki farklılaşma istatistiksel olarak manidar görülmemektedir ( $z: -1.354$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuca göre öğrenciler diğer öğrenciler ile de sosyal ilişki kurabilme konusunda aradan geçen süre zarfında kayda değer bir gelişim göstermemişlerdir.

Tablo 5, Diğer Öğrencilerle Benzerlik Gösterdiğini Düşünme Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	56	63.11	3534.00	-0.707*	.480
Pozitif Sıra	67	61.07	4092.00		
Eşit	11	-	-		
Toplam	134				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Diğer Öğrencilerle Benzerlik Gösterdiğini Düşünme Boyutu ile ilgili wilcoxon testi sonuçları Tablo 5 te verilmiştir. Öntest ve sontest arasında geçen süre zarfında öğrencilerin diğer öğrencilerle benzerlik gösterip göstermediğine ilişkin düşüncelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır (z: -0.707,  $p>.05$ ).

Tablo 6, Sosyal Etkinliklere Katılım Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	34	53.21	1809.00	-3.949*	.000
Pozitif Sıra	78	57.94	4519.00		
Eşit	22	-	-		
Toplam	134				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 6 incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin genel olarak sosyal etkinliklere katılım düzeyleri öntest ve sontest ölçümleri arasında istatistiksel olarak manidar fark bulunmaktadır (z: -3.949,  $p<.01$ ). Aradan geçen süre zarfında öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma sıklıkları artmıştır.

Tablo 7, Yurt Ortamından Memnuniyet Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	75	62.29	4672.00	-3.529*	.000



Pozitif Sıra	41	51.56	2114.00
Eşit	18	-	-
Toplam	134		

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin kaldıkları yurt ortamından memnuniyet düzeyleri öntest ve sontest ölçümlerinde oldukça farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak manidardır ( $z:-3.529$ ,  $p<.01$ ). Aradan geçen süre zarfında öğrencilerin kaldıkları yurt ortamından memnuniyet düzeyleri azalmaktadır.

Tablo 8, Öğretim Elemanlarıyla Birlikte Sosyal Etkinliklere Katılma Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	29	48.14	1396.00	-1.277*	.202
Pozitif Sıra	52	37.02	1925.00		
Eşit	53	-	-		
Toplam	134				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 8 de öğrencilerin öğretim elemanlarıyla birlikte sosyal etkinliklere katılma boyutu ile ilgili öntest ve sontest ölçüm sonuçlarının farklılaşması görülmektedir. Test sonuçlarına göre iki ölçüm arasında geçen süre zarfında öğrencilerin öğretim elemanları ile birlikte sosyal etkinliklere katılma düzeyleri artış göstermiştir, ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $z:-1.277$ ,  $p>.05$ )

Tablo 9, Öğrencilerle Yakın Bireysel İlişkiler ve Dostluk Kurma Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	40	54.18	2167.00	- 2.789*	.005
Pozitif Sıra	71	57.03	4049.00		
Eşit	23	-	-		
Toplam	134				

## \* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 9'da öğrencilerin diğer öğrencilerle yakın ilişkiler ve dostluk kurma boyutundaki puanlarının farklılaşması görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenciler öntest ve sontest ölçümleri arasında geçen süre zarfında diğer öğrencilerle daha fazla yakın ilişkiler ve dostluk kurabilmişlerdir ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (z: -2.798,  $p < .01$ ).

Tablo 10, Kendini Fakülteye Ait Hissetmeme Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	70	57.08	3995.50	- 3.055*	.002
Pozitif Sıra	39	51.27	1999.50		
Eşit	25	-	-		
Toplam	134				

## \* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 10 da görüldüğü gibi öğrencilerin fakülteye karşı hissettikleri aidiyet duygusu öntest ve sontest ölçümleri arasında geçen zaman zarfında istatistiksel olarak manidar bir şekilde azalmıştır (z:-3.055,  $p < .01$ ). Bu durum öğrencilerin zaman içinde giderek öğrenim gördükleri fakülteden soğudukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11, Genel Akademik Entegrasyon Boyutu ile İlgili Tekrar Eden Ölçümlerden Elde Edilen Ortalamaların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	30	46.12	1383.50	- 3.811*	.000
Pozitif Sıra	69	51.69	3566.50		
Eşit	35	-	-		
Toplam	134				

## \* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 11 öğrencilerin genel akademik entegrasyon düzeylerinin öntest ve sontest ölçümlerindeki farklılaşmasını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler zaman geçtikçe üniversiteye akademik anlamda daha fazla uyum sağlamaktadır ve bu değişim istatistiksel olarak da anlamlıdır (z:-3811,  $p < .01$ )

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarını sosyal ve akademik entegrasyon açısından değerlendirdiğimizde, sosyal entegrasyonun, özellikle informal düzeyde, önemli ölçüde zamana bağlı olarak arttığı, buna karşılık akademik entegrasyonun daha karmaşık bir hale geldiğini görüyoruz. Öğrencilerin tercih ettikleri üniversiteden memnuniyet düzeyleri üniversiteye başladıkları yıl ile öğrenimlerinin 3. yılı arasında geçen süre zarfında manidar bir değişiklik göstermemektedir. Bir taraftan öğrenciler akademik olarak üniversiteye daha fazla bütünleştiklerini düşünürken, diğer taraftan eğitim kurumlarına karşı duydukları aidiyet duygusunun azaldığını ifade etmektedirler. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğrenim gördükleri alanlara karşı duydukları yakınlığı, öğrenim ortamına karşı göstermemektedirler. Okulların fiziksel koşullarının da dahil olabileceği bir dizi etken böyle bir sonuca neden olmuş olabilir. Ancak, öğrencilerin aradan geçen yıllar içinde dersler, iş yükü ve öğrenci olarak yaşama güçlükleri gibi nedenlerle yıpranmış olabilecekleri ve buna bağlı olarak buldukları kuruma daha olumsuz bakabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Tinto tarafından geliştirilen modelde öğrencinin bağlı bulunduğu üniversite ile kurumsal ilişkisi konusunda öğrencinin eğitime başlama amacı ile üniversitenin eğitimsel hedeflerinin örtüşmesi ve öğrencinin bireysel olarak eğitim sonucunda ulaşmayı hedeflediği sonuçlara vurgu yapılmaktadır (Peterson, 1993). Bir başka deyişle öğrencilerin genel olarak üniversiteden memnuniyet düzeyleri yine üniversiteden beklentilerine göre belirlenmektedir. Cabrera, Nora ve Castaneda (1993) tarafından yapılan araştırmada da üniversite eğitiminin öğrenciye sağlayacağı ekonomik imkanların, yaptığı üniversite tercihinin benzer okullar arasından kendisine mesleki geleceği için daha fazla fayda sağlayacağını düşünmenin sosyal ve akademik entegrasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır. Bu değişkenin Tinto'nun sınıflamasında da "eğitim öncesi faktörler" boyutu içinde ele alınması eğitim sürecinin bu değişken üzerinde önemli bir farka sebep olmaması normal bir durumdur.

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri de araştırmanın kapsadığı süre zarfında öğrencilerin genel olarak sosyal aktivitelere katılma düzeyleri olumlu yönde gelişirken, öğretim elemanlarıyla birlikte sosyal aktivitelere katılma düzeylerinde bu gelişimin gözlenememesidir. Bu durum öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zamanlarda sosyal aktivitelere katıldıkları, ancak öğretim elemanları ile sosyal aktivite bağlamında birlikte zaman geçirme imkânına sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ülkemizdeki üniversitelerin genelinde öğretim elemanları ile öğrencileri buluşturabilecek sosyal aktiviteler bahar şenlikleri gibi yılda bir kez düzenlenen etkinliklerle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar, hâlihazırdaki durumla bu noktada örtüşmektedir. Öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla temasının formal düzeyde kaldığı, birlikte sosyal etkinliklere katılım çok küçük düzeyde artsada bu ortamlarda ilişkilerin yine formal olarak yürüdüğü söylenebilir. Çünkü öğrenciler, akademisyenlerle olan temaslarını ders dışı sosyal ilişkiler kurmak olarak görmemektedirler. Öğrencilerin buldukları fakülteye aidiyet duygularının azalmasının nedenlerinden biri de akademisyenlerle kurulan bu

ilişki biçimi olabilir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler kurabilme düzeylerinin öğrenime başlanılan yıl ile öğrenimin 3. yılı arasında kayda değer bir değişim göstermediği gözlenmektedir. Bu sonuç, üniversite eğitiminin öğrencileri sosyalleştirme ve sosyal ilişki kurabilme becerilerini geliştirmede yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Üniversiteler farklı öğrenci gruplarını, öğrenciler ile öğretim elemanlarını sosyal etkileşim amacıyla bir araya getirebilecek mekanizmalara ve süreçlere sahip değildir. Mannan (2001) tarafından yapılan benzer desenli bir boylamsal araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğrenim hayatının son yıllarına gidildikçe öğrencilerin fakülte personeli ile informal ilişkilerinden memnuniyet düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir.

Bir diğer önemli bulgu ise öğrencilerin öğrenime başladıktan sonra geçen zaman içinde kaldıkları yurt ortamından memnuniyetsizlik düzeylerinin önemli düzeyde artış göstermesidir. Bu durum zaman içinde öğrencilerin beklentilerinin artması ve yurt ortamlarının bu beklentileri karşılayamıyor olmasından kaynaklanabilir. Yurtlar öğrenciler için bir yaşam alanı olmaktan çok barınma ihtiyaçlarını ancak asgari düzeyde karşılayabilecek durumdadır. Bu durum öğrencilerin yurttan memnuniyet düzeylerini düşürmektedir. Ancak, öğrenciler bir taraftan da yurtlarda çok sayıda insanla sosyal ilişkiler kurma imkanı bulabilmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yarıdan fazlası üniversite eğitimine başladıkları yıla göre kendilerini öğrenim gördükleri fakülteye daha az bağlı hissetmektedir. Yani öğrenciler fakültelerini daha az benimsemekte, duygusal olarak giderek uzaklaşmaktadır. Bu sonucu doğuran etkenlerin başında, üniversite öğreniminin sonuna yaklaşıldıkça öğrencilerin meslek edinme kaygılarının artmaya başlaması ve devam ettikleri fakültenin meslek edindirme konusunda yetersiz kalacağı kanısında oldukları düşünülmektedir. Tinto'nun öğrenci devamlılığı modelinde öğrenim maksatları, kurumsal amaçlarla uyum ve kurumsal bağlılık değişkenleri modelin süreç olarak başında ve sonunda olmak üzere iki kez yer almaktadır. Bu durumun sebebi öğrencinin iş hayatına atılmada aşamasında başlangıçta okul tercihini ve okula olan bağlılığını etkileyen beklentiler ile kısa vadede karşılaşıacağı reel sonuçların kıyaslanması ve beklentilerle muhtemel durumun örtüşmemesi durumunda kurumsal olarak üniversiteye karşı aidiyet duygusunun zayıflaması, beklentilerin karşılanması olasılığının yüksek olması durumunda ise bağlılığın artacağı öngörülmektedir (Christie ve Dinham, 1991)

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, üniversitenin öğrencilere sosyal ve akademik olarak uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırıcı mekanizmalara ve süreçlere yeterli derecede sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu uyumun akademik ve mesleki yeterliliklerin yanı sıra toplumsal gelişim ve kaynakların verimli kullanımı gibi son derece hassas konularla yakından ilişkili olması, üniversitelerin bu konudaki yeterliliklerinin önemini vurgulamaktadır. Araştırmadan çıkarılan sonuçlar ışığında, konunun kuramsal temellerine dayalı sürekli ve detaylı araştırmaların yapılması, üniversitelerde öğrenci-akademik personel, öğrenci-öğrenci ilişkilerini dersler ve

danışmanlık hizmetlerinin ötesine taşımak için planlanmış mekanizma ve süreçlerin geliştirilmesi önerilebilir.

### **Kaynakça**

- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2): 129-148.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Berger, J. B., & Braxton, J.M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.
- Borglum, K., Kubala T. (2000) Academic and social integration of community college students: a case study community college, *Journal of Research and Practice*, 24, 567-57
- Braxton, J. M. (1998). *Personal communication*. Vanderbilt University. Nashville, TN: USA.
- Braxton, J. M. (Ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*, Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Cabrera, A.F., Nora, A., Castaneda M. B., (1993) College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention, *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M.B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Christie, N.,G., Dinham, S.,M. (1991) Institutional and External Influences on Social Integration in the Freshman Year *The Journal of Higher Education* , 62(4), 412-436
- Clopton, A. (2007) Students as Spectators: Their Academic and Social Integration, *New Directions for Higher Education*, 148, 83-89
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006, July). What matters to student success: A review of the literature, Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success.
- Kuh, G.D. (2001-2002). Organizational culture and student persistence: Prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 23-39.
- Knox, W., E.P. Lindsay, ve M.N. Kolb (1992) Higher education, college characteristics and student experiences: long term effect on educational satisfaction and perceptions. *Journal of Higher Education* 63(30), 302-328
- Lang, M. (2001). Student retention in higher education: Some conceptual and programmatic perspectives. *Journal of College Student Retention*, 3(3), 217-229.
- Mannan. M. A. (2007), Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea, *Higher Education*, 53, 147-165

- Mannan, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 41, 283-298.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T., (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (1997). The financial nexus between college choice and persistence. In R. A. Vorhees (ed.), *Researching student aid: Creating an action agenda*, pp. 65-82. New Directions for Institutional Research, no. 95. San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Peterson, S., L. (1993) Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students, *Research in Higher Education*, 34(6), 659-685
- Severiens, S.E., ve Schmidt, H.G. (2009) Academic and social integration and study progress in problem based learning, *Higher Education*, 58, 59-69
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- St. John, E. P., Paulsen, M. B., & Carter, D. F. (2005). Diversity, college costs, and postsecondary opportunity: An examination of the financial nexus between college choice and persistence for African Americans and whites. *Journal of Higher Education*, 76(5), 545-569.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

## **Social and Academic Integration of University Students: A Longitudinal Study**

### **Introduction**

Higher education institutions are back bones of developments of every kind that would serve the well-beings of societies. They do not only function as producing and distributing scientific knowledge but also provide necessary ground for students to acquire social and academic skills which could be turned into a capital for personal developments. Integration with academic settings therefore, becomes vital for such outcomes. There are numerous factors that would have impact on students' social and academic integrity to university settings. The idea that students bring all sorts of background characteristics to educational settings has been central to many academic researches. This is because, such characteristics are important determiners of how students integrate socially and academically to educational settings. The way universities operate and function towards integrating their students is as important as students' background characteristics impact on these processes. Studies concerning social and academic integration generally focus on to what extent embracing school culture, developing new social relationships, adapting to academic settings, involving in campus activities could help students be successful and more likely graduate. One other topic that becomes common research subject is how social and academic integration relates to student retention and satisfaction with the higher education institution. This research study explores how academic and social integration of a group of students changed over time. To achieve this end, it probes processes of social and academic integration through a survey developed by Braxton (1998).

### **Purpose and significance**

The main aim of this study is to explore how students' social and academic integrity and types of engagements with educational settings changed in three years time period. The importance of probing how students socially and academically integrate to the university settings stems from the fact that social and academic integration are two of the most important factors of student retention and academic success. Determining the changes over the years would provide us with the important information that, in an attempt to increase both success level and student retention, it would allow us to reconsider the functions and mechanisms of integration operating in our universities. At the same time, this study is a candidate for becoming one of the pioneer studies concerning academic and social integration in Turkey as there is only a few researches conducted on this topic.

### **Method**

This study was designed as a quasi-experimental longitudinal study. As it is a follow up of the study conducted 3 years ago, its main focus is to compare both data collected consecutively. Towards this end, a survey aimed to measure academic and social integrity of university students which was developed by Braxton (1998) has been employed as a data collection tool in both studies. This survey was adapted into Turkish culture and language by the authors before it was used.

Participants were selected from one of the state universities located at Marmara region. 435 students studying in 17 different field constitutes the working group of

the study. Same group of students were selected in the second study by pairing off students' numbers and names.

### **Findings**

Results show that after three years, there is no significant change in terms of students' satisfaction with educational institutions they have been attending. On the other hand, they also think that they were able to develop better sense of academic integrity in general. This may mean that while students feel more connected to their field of study, their concerns towards the institute itself have not changed over the years. Participating in after and out of school activities with their teachers increased according to results, albeit not very significantly. However, their relationship quality with those teachers during after and out of school activities stayed at same level, meaning that students could not developed significant social relations with their teachers. When it comes to their peers, students connected to them much closer than they did in the early years of their studies. Although they developed closer social ties, students do not think that they resemble to each other. On the other side of the isle, their involvement with social activities organized on campus increased, showing that this has a lot to do with the time spent in educational system and on campus. Discomfort with the academic institutions extends to the dorms as well. Students share the feeling that they are much unhappier with the dorms in comparison to their state of mind three years before. Overall, this study contends that universities do not have sufficient mechanisms and academic tools that would help students integrate socially and academically to the institution and academic settings in general.



## **OKS, SBS ve TIMSS Matematik Sorularının 'MATH Taksonomi' Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi**

### **A Comparative Analysis on the Mathematics Questions in OKS, SBS and TIMSS Under the Lens of MATH Taxonomy**

**Işıkhan Uğurel**

**Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi**

**Hasibe Sevgi Moralı**

**Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi**

**Şule Kesgin**

**Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi**

#### **Özet**

Matematik, ilköğretimden yükseköğretimin ilk yılına kadar öğretim sürecindeki en temel derslerden biridir. Bu nedenle matematik ülke çapında yapılan test niteliğindeki pek çok sınavda yer alan ve öğrencilerin sınav başarısında belirleyici olan derslerin başında gelmektedir. Bu çalışmada geniş ölçekli sınavlar olan OKS, SBS ve TIMSS'de yer alan matematik sorularının 'MATH (Mathematical Assessment Task Hierarchy) Taksonomisi [MT]' çerçevesinde bir analiz yapılmıştır. Çalışmada OKS, SBS ve TIMSS sınavlarından birer tanesi seçilerek, onların içerdiği matematik sorularına yönelik MT çerçevesinde yapılan karşılaştırmalı analizin bulgularını tartışılmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ağırlıklı olarak SBS-6'da en fazla bilgi transferi, SBS-7'de rutin işlemler, SBS-8'de hem rutin işlemler hem de bilgi transferi, OKS'de yeni durumlara uyarılma ve TIMSS'de ise rutin işlemler düzeyinde bilgi içeren soruların yer aldığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** SBS, OKS, TIMSS, MATH Taksonomi, Matematik Eğitimi.

#### **Abstract**

Mathematics is one of the main subjects all through the education process from elementary school to university. And because of this it is one of the main subjects in national exams such as OKS, SBS, YGS, and it is one of the most important courses in determining students' success. In this research mathematics questions in the wide ranged exams OKS, SBS and TIMSS were analysed according to MATH

\* *Yazışma Adresi:* Adres bilgileri *e-posta:* [isikhan.ugurel@deu.edu.tr](mailto:isikhan.ugurel@deu.edu.tr)

**NOT:** Bu çalışma 23-25 Eylül 2010 tarihinde İzmir'de düzenlenen IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan ve özet olarak basılan bildirinin geliştirilmesi ile oluşturulmuştur.

(Mathematical Assessment Task Hierarchy) taxonomy. One of each of the exams OKS, SBS and TIMSS were taken and mathematics questions in them taken into consideration and a cross analysis was made using MATH taxonomy and the findings were discussed. The findings show that SBS-6 has more questions in the category of “knowledge transfer”, SBS-7 has more “routine prosedures”, SBS-8 has both “knowledge transfer” and “routine prosedures”, OKS has “adoption to new situations” and TIMSS has “routine prosedures”.

**Keywords:** SBS, OKS, TIMSS, MATH Taxonomy, Mathematics Education.

## I. GİRİŞ

Matematik gerek gündelik hayat için gerekse bilim ve teknoloji için vazgeçilmezdir. Bu yüzden öğretim sürecinde öğrencilerin matematik yapabilmeleri önem taşımakta ve toplumda matematik derslerinde daha başarılı öğrencilerin eğitim sürecinin genelinde de başarılı olacakları yönünde bir kanaat oluşmaktadır. Bireylerin ve toplumların gelişimindeki rolü dikkate alındığında matematiğin ilköğretimden yükseköğretime kadar öğretim sürecinin tüm kademelerinde yer alan temel derslerden biri olması doğaldır. Özellikle ilk ve ortaöğretim düzeylerindeki eğitimin içeriğinde kapsadığı yere paralel olarak matematik, ölçme-değerlendirmeye yönelik (ulusal ya da uluslararası düzeyde) sınavlarda da öğrencilerin başarısını ve gelişimini belirlemede esas teşkil eden derslerin başında yer almaktadır. Ülkemizde uygulanan geniş ölçekli sınavların çokluğu ve bunların bireylerin yaşamına yaptığı etkiler dikkate alındığında matematik bilgisinin ölçülme biçimi daha fazla önem arz etmektedir.

Türkiye'deki ortaöğretim kurumları çeşitlilik göstermektedir (fen liseleri, özel fen liseleri, anadolu liseleri, anadolu öğretmen liseleri, meslek liseleri, anadolu meslek liseleri, imam hatip liseleri, kız meslek liseleri vb). Ayrıcalıklı bir konumda görülen fen liseleri, anadolu liseleri ve bazı mesleki ve teknik liseler için geniş ölçekli sınavlar yapılmaktadır (MEB, 2010). Söz konusu sınavlar ile ortaöğretimdeki eğitim kalitesinin artırılmasına çalışılmakta ve öğrencilerin niteliklerine göre seçim yapılması amaçlanmaktadır. Ancak bu özellikle test tipindeki sınavlarla gerçekleştirilmesi kolay olmayan bir amaçtır. Buna karşın yine de test tipindeki sınavlardan tümüyle vazgeçmek de mümkün görünmemektedir. Bu noktada gerek durum belirlemek gerekse yerleştirme yapmak amacıyla yapılacak olan geniş ölçekli sınavlarda matematiksel içeriğin ne şekilde yoklanacağı sorusu gündeme gelmektedir. Hali hazırda çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı testler biçiminde olan sınavların soru yapılarının iyileştirilmesi ya da içerdikleri bilgi düzeyinin derinleştirilmesi mümkün müdür soruları da akla gelebilir. Bu araştırma belli bir yönü ile bu sorulara yanıt bulabilmenin yollarından birine işaret etmektedir ki bu yön soru yazımına yönelik alternatif bir taksonominin tanıtılmasıdır. Çalışmada ilgili taksonominin tanıtılmasının ardından seçilen bazı ulusal ve uluslararası sınavlarda yer alan matematik soruların bu yeni taksonomi çerçevesinde

bir analizi yapılmaktadır. Seçilen taksonomiye yönelik bilgilere geçmeden önce araştırma için belirlenen sınav türlerine kısaca değinmek yararlı olacaktır.

Ortaöğretim kurumlarına seçme ve yerleştirme yapabilmek için 2008 yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı (OKS), 2008 yılı sonrasında ise Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sınavları uygulanmıştır. Geçmişte OKS'ler ilköğretim II. kademe 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır ve sınavda 6.-8. sınıflar düzeyinde konuları kapsayan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden 25'er olmak üzere toplamda 100 soru yer almıştır. OKS'nin amacının, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alt testleri ile öğrencilerin akademik yeteneklerini ölçmek olduğu belirtilmekte ve bu alt testlerin kapsamı da, ilköğretimde ilgili derslerde öğretilen kavram, ilke ve genellemeleri kullanarak yorumlama, ilişkilendirme, analiz etme gibi zihinsel becerileri yoklamaya dönük olarak oluşturulmuştur (Deniz ve Kelecioğlu, 2005). OKS oluşturulma mantığı içinde özellikle bir önceki öğretim programı açısından ölçmeye dönük beklentileri belli düzeyde karşılamasına karşın öğrenci başarısını tüm yönleriyle değerlendirememesi, matematik derslerine yönelik hazırlanan yeni öğretim programlarının amacı ve içeriğiyle yeterince uyumlu olmaması (MEB, 2008), öğrenci başarısının 120 dakikalık ve telafisi olmayan tek bir sınavla ölçülmesinin öğrencilerde ve velilerde kaygı, stres, gerilim, tek hedefe kilitlenme gibi psiko-sosyal açıdan olumsuz tutumlara neden olması ve öğrenci ve velileri okul dışı kaynaklara yönlendirmesi (Tekbaş, 2009) gibi gerekçelerle 2008 de son kez uygulanmış ve yürürlükten kaldırılmıştır. O yıldan itibaren bu sınavın yerine, kademeli olarak uygulanan SBS geliştirilmiştir.

İlköğretimde öğrenci performansını daha doğru ve çok yönlü olarak ölçme, alınan eğitim öğretimin temel özellikleriyle bağdaşma ve ortaöğretim kurumlarına doğru yönlendirilmiş geçişler yapılması amaçları doğrultusunda (Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010), MEB 2007-2008 öğretim yılında "Ortaöğretime Geçiş Sistemini (OGES)" uygulanmaya koymuştur. OGES, 6., 7. ve 8. sınıfları kapsayan bir süreci içermektedir (Dönmez, 2009). Bu sistemin üç ana unsurundan biri olan SBS, ilköğretim kurumlarının 6-8. sınıflarında; Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi, Rehberlik/Sosyal Etkinlikler dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarında yer alan içeriğine göre hazırlanmış ve ders yılı sonunda yapılan merkezi sınavlardır (MEB, 2007). İlköğretim ikinci kademedeki üç farklı sınıf düzeyinde farklı içerikler bulunduğundan SBS'lerde yeni öğretim programlarındaki kazanımlar çerçevesinde farklı sayıda soru bulunmaktadır (MEB, 2007).

Ülkemizde ilköğretim düzeyinde yukarıda bahsedilen sınavlar yapılırken dünya çapında da farklı amaçlar için gerçekleştirilen bazı sınavlar bulunmaktadır. Bunlardan biri TIMSS'dir.

Eğitim Başarısını Değerlendiren Uluslararası Birlik (IEA) projesi olan Uluslararası Fen ve Matematik Çalışmalarındaki Trendler (TIMSS) ilki 1995 olmak üzere her dört yılda bir 1995, 1999, 2003, yıllarında [2007 ve ayrıca 2011 yılında da uygulanmıştır] yapılan (TIMSS, 2007) ve ilköğretimdeki öğrencilerin uluslararası

düzeide matematik ve fen bilgisi başarısını ölçmeye yönelik olarak hazırlanan (Olkun ve Aydoğdu, 2003) bir sınavdır. Bu sınav 60 civarında farklı ülkede 4. ve 8. sınıflar düzeyi öğrencilerin bilgilerini araştıran dünyanın en uzun süreli uluslararası fen ve matematik ölçümüdür (TIMSS, 2006/2007). Bu doğrultuda TIMSS karşılaştırmalı bilgi sağlayarak okul öğretim programlarında ele alınan temel beceriler üzerine yoğunlaşmakta olduğundan eğitim politikasını belirleyenlerin, öğretim programlarını hazırlayan uzmanların ve araştırmacıların kendi eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri açısından bir temel sağlamak amacıyla düzenlenmektedir (MEB, 2003).

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan bu sınavların amacına ulaşabilmesi için sınavlardaki soruların niteliği büyük önem taşımaktadır. Soruların farklı öğrenci seviyelerine ve farklı düşünme düzeyine uygun olması gerekmektedir. Bununla beraber iyi sorular kavramların inşasına yardım eden, kavram yanlışlıları için öğrencileri uyaran ve teorik fikirler ve uygulamalarla tanıştıran sorulardır (Smith, Wood, Coupland, Stephenson, Crawford & Ball, 1996). Sınavlar, ezberlenmiş bilgiyi ölçen yapılar olmaktan çıkıp, özümsemiş ve kalıcı bilginin kullanımı ile cevaplandırılabilir, eğitim taksonomisinin üst kademelerindeki analiz, sentez ve değerlendirme davranışlarını sergilemeye yarayan bilgi ve becerilerin kullanımını gerektiren sorulardan oluşmalıdır (Gedikoğlu, 2005). Bu açıdan eğitimde doğru değerlendirme yapmak için düşünme düzeylerini belirleyen pek çok taksonomi bulunmaktadır (Biggs, 1995; Bloom, 1956; Porter, 2002; Smith vd., 1996). Bunlardan en yaygın Bloom'un taksonomisidir. Bloom taksonomisine yönelik literatürde pek çok çalışma bulunmaktadır (örn. Anderson et al., 2001; Forehand, 2005; Highley & Edlin, 2009; Köğce & Baki, 2009). Matematik eğitimi araştırmalarında da yaygın olarak yararlanılan Bloom'un taksonomisinin matematik öğretimine yönelik bazı sınırlılıklarının fark edilmesiyle, Smith ve arkadaşları matematik öğrencilerinin anlamalarını değerlendirme amacıyla onun bir modifikasyonu olan MATH Taksonomiyi önermektedirler (Rizvi, 2007).

## **1. MATH Taksonomi**

Smith ve arkadaşları (1996) becerileri ve kavramları test eden soruları içeren sınavları oluşturmak için bir taksonomi kullanmışlardır. MATH (**M**athematical **A**ssessment **T**ask **H**ierarchy) taksonomi (MT) olarak bilinen bu taksonomi Bloom taksonomisinin bir değişimi olarak matematikte doğru değerlendirme yapmak için matematiğe özgü olarak geliştirilmiştir. MT, öğrencilerden göstermeleri istenen bilgi, beceri ve yeteneklerin ölçülüp ölçülmediğinin belirlenmesi için bir kontrol sağlar (Wood, Smith, Petocz ve Reid, 2002). MT değerlendirmede daha çok sınavlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Çoğunlukla sınavlarda dar bir beceri alanı ölçülürken MT, değerlendirilen beceri alanlarını genişletmeyi hedeflemektedir (Smith ve ark., 1996). Öğrencilerin matematikte sadece sınav geçmek için, gerçek anlamda bir öğrenme olmadan yüzeysel bir öğrenmeye mi yoksa gerçek bir öğrenmeye mi sahip olduğunun

anlaşılması, onlara sınavlarda MT'ye uygun olarak hazırlanmış sorular sorulduğunda mümkün görülmektedir. Aynı zamanda MT matematik öğretiminde yüzeysel bir öğrenme yerine daha derin öğrenmeyi desteklemektedir. MT vasıtasıyla öğrenciler için daha geniş ve daha derin öğrenme deneyimi meydana getirilebilir (Ball, Stephenson, Smith, Wood, Coupland, & Crawford, 1998). Taksonominin üst düzey zihinsel beceri gerektiren basamaklarında sorular sorulmasıyla öğrencilerin daha derin düşünmeye ve öğrenmeye itilmesi amaçlanmaktadır. MT soruların zorluk seviyesinden ziyade aktivitenin doğasıyla ilgilenir (Smith & Wood, 2000). MT ile öğrencilerin matematiksel bilgilerinin düzeyleri belirlenebilecek ve öğrencilerin öğrenme alanları genişleyecektir.

Taksonomide A, B ve C olmak üzere üç grup ve her bir grubun kendi içlerinde var olan toplamda sekiz kategori bulunmaktadır (Wood & Smith, 2002).

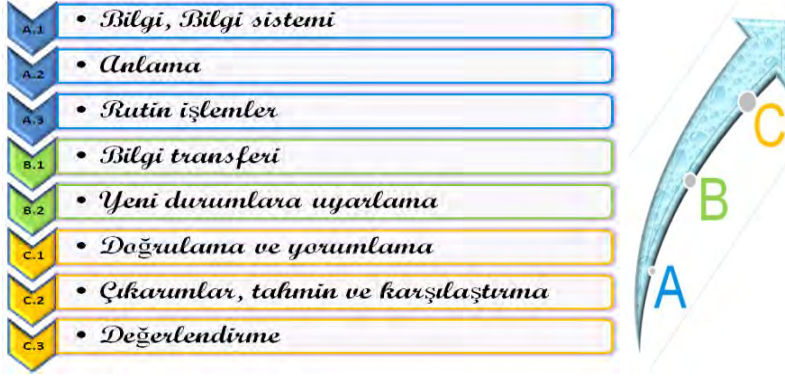
A grubunda *olgusal bilgiler, anlama ve rutin işlemlerin kullanımına* yönelik kategoriler yer almakta iken daha yüksek seviyedeki zihinsel becerileri hedef alan B ve C grubu kategorileri öğrendiklerini yeni durumlara uygulama, bilgiyi yeni ve farklı bir şekilde sunma (B Grubu) ve doğrulama, yorumlama, değerlendirme ve çıkarımlar, tahminler ve karşılaştırma (C Grubu) becerilerini gerektirmektedir. Aşağıdaki tablo MT grupları ve her bir grubun kendi içlerinde var olan kategorileri, şekil ise kategorilerin hiyerarşisini göstermektedir.

**Tablo 1. MT Grupları ve Her Bir Grubun Kendi İçlerindeki Kategorileri**

GRUP A	GRUP B	GRUP C
Bilgi ve Bilgi Sistemi	Bilgi Transferi	Doğrulama ve Yorumlama
Anlama	Yeni Durumlara Uyarlama	Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırma
Rutin İşlemlerin Kullanımı	---	Değerlendirme

**Bilgi ve Bilgi Sistemi;** özel bir formülü veya tanımı hatırlamayı gerektirirken, **anlama;** bir formüldeki sembollerin önemini anlamayı ve matematiksel bir kavramın veya hedefin örneklerini ve karşıt örneklerini tanımayı gerektirmektedir. **Rutin İşlemlerin Kullanımı;** öğrencilerin sınıfta alıştırmaları olarak yaptıkları algoritmaları kapsamaktadır. **Bilgi Transferi;** bilgiyi bir formdan başka bir forma, sözelden sayısal, nümerikten grafiklere gibi, dönüştürebilme yeteneğini göstermektedir. **Yeni Durumlarda Uygulama;** uygun metotları veya bilgiyi yeni durumlarda seçebilme ve uygulayabilme yeteneğini test etmektedir. **C grubu kategorileri** ise bir sonucu doğrulamayı, doğrulama, değerlendirme ve yargılamayı birlikte karşılaştırma ve çıkarımlar yapmayı kapsamaktadır (D'Souza & Wood, 2003: 2)

Şekil 1. MT Hiyerarşisi



## 2. MT'ye Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar

MATH Taksonomi'ye ilişkin ilk çalışma Smith ve arkadaşları (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Smith ve arkadaşları bu çalışmalarında MT'ye neden ihtiyaç duyulduğunu, MT'nin matematikte kullanımının yararlarını, MT'yi oluşturan alt grupları, kategorileri ve her bir kategoride gerçekleştirilmesi gereken aktiviteleri tanımlamışlar ve bu aktivitelerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak olan örnek soruları sunmuşlardır. Smith ve arkadaşları (1996) üniversiteye gelmiş öğrencilerin sınav kâğıtlarını analiz ettiklerinde çoğu öğrencinin bilgileri gerçekten öğrenmediklerini matematiğe karşı yüzeysel bir öğrenme yaklaşımı sergilediklerini görmüşlerdir. Öğretim elemanları her ne kadar öğretim metotlarını değiştirseler, daha ayrıntılı ders notları verseler ve daha fazla örnek soru sunsalar da öğrenciler genellikle sınav geçme amaçlı çalışmaktadırlar. Bu da yüzeysel bir öğrenme yaklaşımını desteklemektedir. Smith ve arkadaşları öğrencilerin daha derin bir öğrenme yaklaşımına sahip olmalarını desteklemek amacıyla formal sınavları yapılandırma yoluna gitmişlerdir. Dar bir beceri alanını ölçen sınav soruları yerine öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde düşünmelerini sağlayacak sınav soruları hazırlama yollarını göstermektedirler. Bu amaçla soruları bir taksonomi içinde sınıflandırmışlardır.

Wood ve Smith (2002) değerlendirmedeki algı ve başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmenin önemli olduğuna inanmaktadır. Buradan hareketle bir diğer çalışmada araştırmacılar öğrencilerin kolay ya da zor olarak algıladıkları soru tiplerini tanımlama amacı güderek onların belli sorular üzerindeki zorluk algılarını araştırmışlardır. Bu kapsamda MT'nin her bir basamağını temsil edecek şekilde hazırlanan sorularla öğrencilere iki sınav şeklinde uygulamışlardır. Bunlardan ilki MT'nin A grubu seviye becerilerini içermekteyken diğeri B ve C grubu seviye becerilerini içermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, iki sınav sonuçları arasında yüksek korelasyon bulunmakta olup öğrencilerin çoğu konu hedeflerine ulaşmışlardır. Derecelendirme sonuçlarına bakıldığında ise taksonomi kategorileri ve öğrenciler tarafından yapılan derecelendirmeler arasında uyuma olduğu

görülmüştür. A grubu soruları en kolay dört soru içerisinde yer alırken, B grubu soruları orta zorluk derecesi olarak algılanan 4 soru içerisinde ve C grubu soruları en zor olarak algılanan 4 soru içerisinde yer almıştır. Her iki derecelendirme sonucu karşılaştırıldığında farklılıklar görülmekle birlikte en fazla değişime uğrayan C grubunun “doğrulama ve yorumlama” kategorisinde bulunan soru olmuştur.

Wood, Smith, Petocz ve Reid (2002) çalışmalarında öğrencilerin bir lineer cebir sınavındaki performanslarını, MT bakış açısından incelemektedirler. Sadece rutin prosedürlerin kullanımını, bilgiyi geri çağırma gerektiren etkinlikleri ve bunlarla birlikte kavramların anlaşılmasını gerektiren etkinliklerdeki performans farklılıklarını araştırmışlardır. Sınav kâğıdındaki etkinlikler taksonominin 3 grubundan birine göre düzenlenerek bu alanların her birinde tek tek öğrencilerin performanslarıyla ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın amaçlarından biri A grubundaki performansı B ve C grubundaki performansından belirgin şekilde farklı olan öğrencileri teşhis etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda 85 öğrenciyi kapsayan, lineer cebir konularına yönelik toplam 130 maddeyi içeren (3 saatlik) bir sınav yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında A, B ve C grubu etkinlikleri arasında yüksek korelasyon ortaya çıkmaktadır. Bu ya bileşenlerin aynı beceriyi ölçtüğünü ya da öğrencilerin bütün gruplarda eşit çalıştığını göstermektedir. Bütününde iyi olan öğrenciler bütün gruplarda eşit puana sahipken kötü olan öğrencilerin farklı performanslara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda örneklenen araştırmalar dışında MT’den farklı biçimlerde yararlanılan çalışmalar ile de karşılaşmak mümkündür.

Örneğin Leinbach, Pountney ve Etchells (2002) matematiğin öğrenimi ve öğretiminde bilgisayar cebir sistemi teknolojisinin kullanımıyla ilişkili konuları dikkate alarak bilgisayar cebir sistemlerinin matematik öğretimi ve öğreniminde uygun kullanımının olup olmadığını incelemiştir. Bu kapsamda yazarlar bilgisayar cebir sistemini değerlendirmede verilen bir matematiksel etkinliği tamamlamak için ihtiyaç duyulan matematiksel becerilerin gelişimini tanımlama ve bu gibi becerileri değerlendirmede MT’den yararlanmışlardır.

Rizvi (2007) ise Pakistan eğitim programını analiz etmek için bir sisteminin gelişimini rapor ettiği çalışmada Pakistan’daki ortaöğretim matematik müfredatının sınav sorularını, ders kitabı etkinliklerini ve öğretim hedeflerini analiz etmek için iki boyutlu bir sistemin kullanımını göstermektedir. Çalışmada yeni sistemin sınav sorularını analiz etmede nasıl kullanılacağı tartışılırken diğer bazı taksonomilerle (örneğin; Bloom, 1956; Biggs, 1995; Porter, 2002) birlikte MT’nin sentezinden yararlanılmaktadır.

Başka bir çalışmada Blanco, Estela, Ginovart ve Saà (2009) eğitimcilere nitelikli online dersler oluşturmaya ve öğrenci çıktılarını yönetmeye yardım etmek için tasarlanmış, uzaktan eğitim yönetim sistemi olan Technical University of Catalonia sanal kampüsü Atenea üzerine kurulan Moodle sisteminin quiz modüllerine odaklanmaktadır. Yazarlar inşaat mühendisliği bölümündeki 70 civarında öğrencinin değerlendirilmesinde, sorularını MT’ye göre hazırladıkları Moodle quizleriyle değerlendirme yapmıştır.

Görüldüğü üzere MT hem matematik hem de diğer alanlarda öğrenme durumlarının ölçümüne yönelik işlevsel ve etkin bir çerçeve sunmaktadır. Buradan hareketle MT'nin özelliklerinden ve MT'ye göre oluşturulmuş soru örneklerinden yararlanılarak, uygulanmış bazı ulusal ve uluslararası düzeydeki sınavların MT kapsamında analiz edilebileceği düşüncesi oluşmuştur. Çalışmamızda OKS, SBS ve TIMSS'de yer alan matematik sorularının MT'ye dayalı bir analizinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Literatürde bu tür bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca ülkemiz alan eğitimi literatüründe MT ile ilgili herhangi bir araştırma ile karşılaşılmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile alandaki boşluğun doldurulmasına katkı yapmak amaçlanmaktadır. Çalışmada önceki bölümde sözü edilen her üç sınav türünden birer tanesi seçilerek her birinin içerdiği matematik sorularına yönelik MT çerçevesinde yapılan karşılaştırmalı analizin bulguları ele alınmıştır. MT yardımıyla üç sınavın soru bazında içeriği ve ölçtüğü matematiksel nitelik tartışılmaktadır. Yapılan çalışmanın değişen ölçme-değerlendirme anlayışı temelinde ülkemizdeki matematik öğretimindeki niteliğin artırılmasına ve uygulanan geniş ölçekli sınavların matematiksel derinliğinin genişletilmesine fayda sağlaması beklenmektedir.

## II. YÖNTEM

### 1. Veriler

Betimsel nitelikteki bu araştırmanın verilerini araştırmanın yapıldığı tarihte en son uygulanmış olan OKS, SBS ve TIMSS sınavlarındaki matematik soruları oluşturmaktadır. Sınavların seçiminde her üç sınav türünde de birbirine yakın tarihlerde uygulama yapılmış olması tercih edilmiştir. Bunun nedeni sınavlardaki soruların hazırlama, uygulanma ve değerlendirilmesinde yıl farkına bağlı (örneğin 1995 ile 2007 arasında uzunca bir süre geçmiştir) olarak radikal değişikliklerin oluşması olasılığının düşük olmasıdır. TIMSS'e özel olarak sınavı uygulayan kurumun tüm soruları ilan etmek yerine sınavı genel olarak temsil edecek nitelikte bir grup (serbest bırakılan maddeler) soruyu paylaşımına açmasından dolayı bu çalışmada incelenen TIMSS (8.sınıf) soruları sınavın tüm maddelerini kapsamamaktadır. MT'ye göre yapılan karşılaştırmalı analiz için çalışmanın veri grubunu oluşturan sınavlar ve her sınavın içerdiği soru sayıları Tablo 2 de verilmiştir.

**Tablo 2. Veri Grubunu Oluşturan Sorular**

Seçilen sınavlar	İncelenen soru sayısı
OKS-2008	25 soru
SBS 6-2010	16 soru
SBS 7-2010	18 soru
SBS 8-2010	20 soru
TIMSS-2007 (8. Sınıf)	Serbest bırakılan 89 soru



OKS-2008, SBS-6-2010, SBS-7-2010, SBS-8-2010 ve TIMSS-2007 (bkz. Mullis et al., 2008) sınavlarında yer alan soruların öğrenme alanlarına göre sayısal ve yüzde dağılımlarını ifade eden bilgiler aşağıdaki gibidir.

**Tablo 3. OKS'deki Soruların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Sayılar	11	44
Geometri	6	24
Ölçme	4	16
Olasılık ve İstatistik	2	8
Cebir	2	8

Tablo 3 incelendiğinde OKS'de en fazla sayılar öğrenme alanına yönelik soruların bulunduğu görülmektedir. Bu grubu sırasıyla geometri, ölçme, olasılık ve istatistik ile cebir izlemektedir. Yüzelik dilim açısından sınavın ağırlıklı olarak sayılar ve geometri öğrenme alanlarındaki soruları içerdiği ifade edilebilir.

**Tablo 4. SBS 6 ve 7 Matematik Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

SBS-6			SBS-7		
Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde	Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Sayılar	6	38	Sayılar	4	22
Geometri	4	25	Geometri	6	33
Ölçme	2	13	Ölçme	2	11
Olasılık ve İstatistik	3	19	Olasılık ve İstatistik	3	17
Cebir	1	6	Cebir	3	17

**Tablo 5. SBS 8 ve (6-8) Matematik Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

SBS-8			SBS (6-8) GENEL		
Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde	Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Sayılar	4	20	Sayılar	14	26
Geometri	5	25	Geometri	15	28
Ölçme	4	20	Ölçme	8	15
Olasılık ve İstatistik	3	15	Olasılık ve İstatistik	9	16
Cebir	4	20	Cebir	8	15

SBS 6-8'de en fazla soru içeren iki grup sayılar ve geometridir. Bu iki grubun dışındaki diğer alanların oranları sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır. SBS 6'da

üçüncü sırada olasılık ve istatistik yer alırken bunu ölçme ve cebir izlemektedir. SBS 7'de ilk iki grubun ardından olasılık ve istatistik ile cebirin aynı sayıda soru içererek üçüncü sırada yer aldığı ve en az sorunun da ölçmeden geldiği görülmektedir. SBS 8'de ise ölçme, cebir ve sayıların eşit sayıda soru ile ikinci sırada; olasılık ve istatistiğin ise üçüncü sırada olduğu gözlenmektedir. Soru sayıları açısından ortaya çıkan farklılıkların sınıf seviyeleri açısından matematiksel içerikteki değişimden ileri geldiği düşünülmektedir.

SBS sınavlarının üçünün (6-8) birden genel durumuna bakıldığında soru sayısı açısından üç grubun oluştuğunu söylemek mümkündür. En fazla soru gelen grup geometridir. Bunu çok yakın bir oranla sayılar grubu izlemektedir. Geriye kalan diğer üç alan ise birbiri ile hemen hemen aynı yüzdelerle üçüncü grubu oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 6. TIMSS'deki 8. Sınıf Matematik Soruların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

TIMSS (Serbest Bırakılan Maddeler)			TIMSS (Tüm Maddeleri)		
Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde	Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Sayılar	32	36	Sayılar	63	30
Geometri	22	25	Cebir	64	30
İstatistik-Olasılık	18	20	Geometri	47	20
Cebir	17	19	İstatistik-Olasılık	41	20

Tablo 6 incelendiğinde TIMSS'de analizi yapılan serbest bırakılan maddelerin sayılar ve geometri alanlarında daha fazla olduğu, tüm maddeler dikkate alındığında ise en fazla cebir ve sayılar öğrenme alanında soruların yer aldığı görülmektedir. Geriye kalan iki alan her iki grupta da içerdiği soru sayıları bakımından birbirine çok yakın olup üçüncü sırada bulunmaktadır. TIMSS'de yer alan soruların SBS'lerden farklı olarak dört temel alana dağıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrenme alanları açısından yüzdeler oranlarına bakıldığında TIMSS sorularının SBS'lere nazaran birbirine daha yakın olduğunu söylemek mümkündür.

OKS, SBS ve TIMSS sınavlarında yer alan tüm soruların öğrenme alanlarına göre sayısal ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde ortak olarak az sorunun yer aldığı alanın olasılık ve istatistik olduğu görülmektedir. Ayrıca OKS ve SBS sınavlarında ölçme öğrenme alanına yönelik sorular bulunurken TIMSS sınavında ayrı bir başlıkta bu öğrenme alanı yer almamaktadır.

## 2. Analiz Süreci

Çalışmada verileri oluşturan matematik soruları önce her bir yazar tarafından tek tek ve birbirinden bağımsız olarak MT çerçevesinde kodlanmıştır. Sonrasında yazarlar ikişerli gruplar halinde üç kez kendi kodlamalarını karşılıklı olarak tartışmış ve çelişkiye ya da görüş ayrılığını düşülen noktalar üzerinde ilk

değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamanın ardından yazarların üçünün bir arada olduğu son bir tartışma oturumu yapılarak kodlama tamamlanmıştır. Böylece soruların MT'ye göre kodlanması aşamasında kodlayıcı güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlamanın tamamlanmasının ardından sorular yapısal benzerlik ve MT'de yer aldığı seviye dikkate alınarak kategorize edilmiştir. Bu kategorizasyon çerçevesinde benzer yapıda olan soruların MT'de benzer seviyede işaretlenip işaretlenmediğine bakılarak kodlamanın tutarlılık durumu da incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda tutarlılığın yaklaşık %80 düzeyinde olduğu görülmüştür.

### III. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle ülkemizde yapılan sınavlardaki dağılımı göstermek amacıyla Tablo 7 hazırlanmıştır. Tabloda görüldüğü üzere ülkemizdeki sınavların MT çerçevesinde kodlanış şekline göre soruların büyük oranda A ve B kategorilerinde yığılım gösterdiği görülmektedir. Özellikle A3-B2 aralığında yer alan soruların sayısal dağılımları da birbirinden radikal biçimde farklılaşmamaktadır. Ancak SBS sınavlarında en fazla A3 ve B1 kategorilerinde soru bulunurken, OKS'de B2 kategorisinde sorular ile karşılaşmaktadır. C1 kategorisinde yalnızca SBS-8 ve OKS'de soru bulunurken C2 kategorisinde SBS-6 ve 7'de birer soru yer almaktadır. C3 kategorisinde soru içeren sınav bulunmamaktadır.

**Tablo 7. SBS ve OKS Sınavlarındaki Soruların MT Çerçevesinde Dağılımı**

	SBS-6	N	SBS-7	N	SBS-8	N	OKS	N
<b>A.1</b>	--	0	--	0	--	0	--	0
<b>A.2</b>	5,13	2	2,16	2	2,4,10,13	4	1	1
<b>A.3</b>	1,10,12,15	4	1,3,5,7,8,10,12,14	8	1,6,9,11,14	5	2,6,7,9,15,17,24	7
<b>B.1</b>	2,3,6,7,11,16	6	6,9,13,17	4	3,7,12,15,16	5	4,5,18,21,22, 23,25	7
<b>B.2</b>	4,9,14	3	4,11,18	3	5,8,17,19	4	3,8,10,11,12, 13,14,16,19	9
<b>C.1</b>	--	0	--	0	18,20	2	20	1
<b>C.2</b>	8	1	15	1	--	0	--	0
<b>C.3</b>	--	0	--	0	--	0	--	0

Ayrıca iki sınav türünde de A1 kategorisinde bir soru türü ile karşılaşılmamaktadır. Ortaya çıkan bu genel görünüm ülkemizde yapılan sınavların ağırlıklı olarak *rutin işlemler ve bilgi transferini* gerektiren soruları içerdiğini ortaya koymaktadır. Rutin işlemler sınıf içinde gerçekleştirilen alıştırma niteliğinde olan ve algoritmik yaklaşımları içerirken, bilgi transferi ise bir formdan başka bir forma bilginin dönüştürülmesini (örn. sözelden sayısal, grafiğe) kapsamaktadır.

TIMSS'deki soruların MT çerçevesinde dağılımını göstermek üzere Tablo 8 oluşturulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde TIMSS sorularının ülkemizdeki sınavlara paralel olarak A ve B kategorilerinde yığılım gösterdiği görülmektedir. TIMSS-

2007 soruları içerisinde A1 ve C1 kategorilerinde soru bulunmamaktadır. En fazla soruyu içeren kategoriler A3 iken bunu B1 ve A2 kategorileri izlemektedir. C kategorisindeki soruların genele oranla (89 soru içerisinde) oldukça az olduğu söylenebilir. Ancak ülkemizdeki sınavlardan farklı olarak TIMSS'de ayrıca C3 kategorisinde de soru bulunmaktadır.

Tablo 8 çerçevesinde TIMSS'de yer alan soruların ağırlıklı olarak *rutin işlemler*, *bilgi transferi* ve *anlama* düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle soruların karakteristiğinin işlemsel bilgi içeren, alıştırma niteliğinde bilginin farklı formları arasındaki geçişleri kapsayan ve bir formül ya da ifadedeki sembollerin ya da bir kavramın veya hedefin örneklerini ve karşıt örneklerini tanımayı gerektirir nitelikte olduğu görülmektedir.

**Tablo 8. TIMSS Sınavı Sorularının MT Çerçevesinde Dağılımı**

	TIMSS	N
A.1	--	0
A.2	2,12,14,15,26,33,37,44,46,47,48,49,55,56,64,76,79,83,87	19
A.3	4,5,6,7,13,18,19,25,31,32,36,41,42,43,50,53,54,58,62,63,66,67,71,73,75,80,82,84,86,88,89	31
B.1	1,3,8,11,17,23,24,27,34,35,38,39,40,51,52,57,72,74,77,78,81,85	22
B.2	9,10,16,20,28,29,30,45,59,60,61	11
C.1	--	0
C.2	21,65,69,70	4
C.3	22,68	2

Her üç sınav türünün birbiri ile karşılaştırılmasında yüzdelerle değerlendirilmesinde yardımcıyla daha genel bir bakışa ulaşmak mümkündür. Bu düşünceden hareketle yüzdelerle değerlendirilmesinden kategorilere göre soruların dağılımı gösteren Tablo 9 hazırlanmıştır.

**Tablo 9. Yüzdelerle Değerlendirilmesinden MT Kategorilerine Göre Soruların Dağılımı**

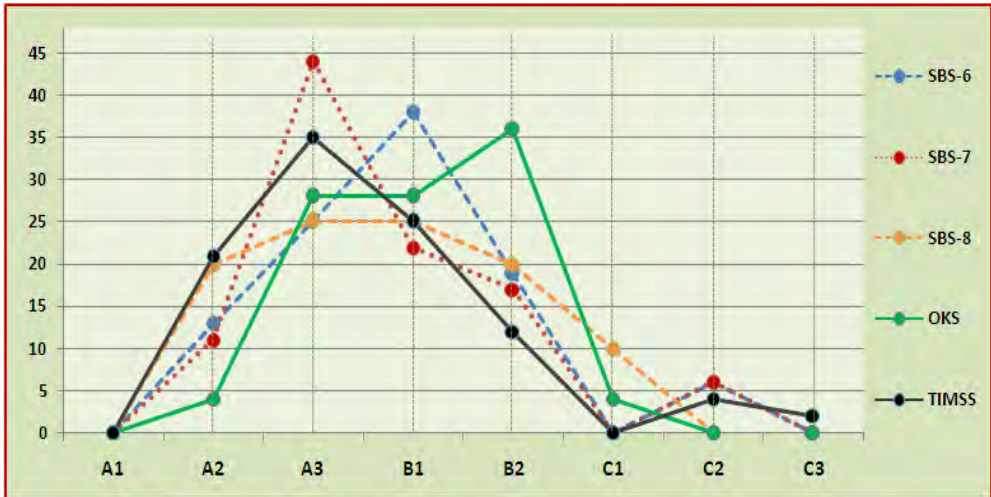
%	SBS-6 (%)	SBS-7 (%)	SBS-8 (%)	OKS (%)	TIMSS (%)
A.1	0	0	0	0	0
A.2	13	11	20	4	21
A.3	25	44	25	28	35
B.1	38	22	25	28	25
B.2	19	17	20	36	12
C.1	0	0	10	4	0
C.2	6	6	0	0	4
C.3	0	0	0	0	2

Tablo 9 incelendiğinde her üç sınav türünde de sorunun bulunmadığı tek kategorinin A1 olduğu görülmektedir. A2 kategorisinde diğerlerinden ayrılan bir

oranda yüzdelik olarak en az soruyu OKS içerirken en fazla soruyu birbirine oldukça yakın oranlarla SBS-8 ve TIMSS içermektedir. A3 kategorisinde SBS-7'nin diğer sınavlardan önemli ölçüde ayrıldığı ve maksimum oranda soruyu içerdiği görülmektedir. SBS-6, SBS-8 ve OKS bu kategori açısından yakın değerlere sahiptir. TIMSS, A3 kategorisinde SBS-7 ile diğerleri arasında bir yüzdeliğe sahip durumdadır. B1 kategorisinde ise SBS-6'nın önemli oranda diğer tüm sınavlardan ayrıldığı gözlenmektedir. Bu kategoride ülkemizde yapılan sınavlar ile TIMSS benzer bir karakteristiğe sahiptir. B2 kategorisindeki radikal ayırım OKS'de ortaya çıkmaktadır. Bu kategoride en az orana sahip olan sınav TIMSS dir. Tüm sınavlar için A2-B2 arası gruplar, soruların yığılım gösterdiği kategorilerdir. C1 kategorisinde SBS-8 diğer sınavlardan ayrılan belirgin bir özelliğe sahiptir. Bu kategoride SBS-8 dışında sadece OKS'de soru bulunmaktadır. Kategori C2'de yine SBS-8 ve OKS benzer özellikler göstererek hiçbir soru içermemekte iken diğer sınavlar az sayıda olmakla beraber birbirine yakın oranlarda soruyu barındırmaktadır. Taksonominin son kategorisi olan ve üst düzey düşünme becerilerini gerekli kılan C3'de ise soru içeren tek sınav TIMSS'dir. C kategorisi her üç sınav türü içinde en az sorunun bulunduğu grup olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınavların genel karakteristikleri açısından yığılım kategorilerinin yanında kategorisel genel dağılım biçimleri de yararlı bilgiler elde edilmesini sağlamaktadır. Bu amaçla her bir sınava ait yüzdelik dağılımlarını içeren bir çizgi grafiği (Şekil 2) oluşturulmuştur.

**Şekil 2 Sınav Türlerinin MT Kategorileri İçerisindeki Yüzdeler Dağılımları**



(SBS'ler kesikli olarak çizilmiştir)

Şekil 2 incelendiğinde A1-A2 geçiş aralığında SBS-6 ve SBS-7'nin benzer bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. A2-A3 geçiş aralığında benzer yapıya sahip bir sınav bulunmazken, A3-B1 aralığında SBS-8 ve OKS paralellik göstermektedir. B1-B2 aralığında ise SBS-7 ve SBS-8 paralellik gösterirken, B2-C1 aralığında SBS-

6 ve SBS-7 benzer bir yapı sergilemektedir. C1-C2 geçiş aralığında SBS-6, SBS-7 ve TIMSS sınavlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Son olarak C2-C3 geçiş aralığında yine SBS-6 ve SBS-7 benzer bir durumdadır.

#### IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçları ortaya koyarken her üç sınav türünün kendi içerisinde hangi kategorideki soruları en yoğun biçimde barındırdığına bakmak yararlı olacaktır. Çünkü bir anlamda bu yoğun kategoriler sınavların temel karakteristiğini belirlemede anahtar noktalardan birisi olarak görülebilir. Bu bağlamda SBS-6 için B1, SBS-7 için A3, SBS-8 için A3 ve B1, OKS için B2 ve TIMSS için A3 kategorileri en fazla soruyu içeren kategorilerdir. Bu bulgu SBS-6'da en fazla bilgi transferi, SBS-7'de rutin işlemler, SBS-8'de hem rutin işlemler hem de bilgi transferi, OKS'de yeni durumlara uyarılma ve TIMSS'de ise rutin işlemler düzeyinde bilgi içeren soruların yöneltildiği görülmektedir. Dikkat çekici sonuçlardan ilki özellikle OKS'nin daha eski bir sınav olması ve artık uygulanmamasına karşın yığılım gruplarına göre hem SBS'ler hem de TIMSS'deki sorulardan daha ileri düzeydeki soruları da barındırmasıdır. Bütünsel anlamda SBS'ler ve TIMSS'in birbirine daha paralel bir görünümde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca OKS sorularının A3-B2 arasında diğerlerine göre daha dar bir kategori aralığına sahip olduğu görülmektedir. OKS'nin C2 ve C3 kategorilerinde hiç soru içermemesi diğer bir sonuç olarak ifade edilebilir. Bu açıdan OKS'nin çıkarımlar, tahmin ve karşılaştırma ile değerlendirmeye yönelik ölçümleri hedefleme düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. SBS-6 ve 7'nin %6 oranında C2 tipinde TIMSS'in ise %4'lük C2 ve bunun yanında %2 de olsa C3 kategorisinde soru içerdiği ve dolayısıyla küçük sayılarda da olsa çıkarımlar, tahmin karşılaştırmanın ve beraberinde değerlendirme düzeyinde de bilgileri ölçmeyi gerçekleştirdiği görülmektedir.

Şekil 2 deki geçiş aralıkları dikkate alındığında da MT açısından SBS-6 ve SBS-7'nin (birkaç aralıkta), kimi zaman da bunlar ile TIMSS'in benzer bir yapıda olduğu ancak tümüyle benzerlik ya da paralellik gösteren hiçbir sınavın bulunmadığı görülmektedir. Tüm sınavlar baz alındığında grafiksel açıdan SBS-8'in kategorilerdeki soru dağılımları açısından diğerlerinden ayrılan bir yapıda olduğu görülmektedir.

Tüm sonuçlar göz önünde bulundurularak ortaya konabilecek öneriler şunlardır;

Ülkemizde yapılan SBS, OKS ve diğer merkezi sınavların MT çerçevesinde daha ayrıntılı analizi yapılabilir. Böylece ülkemizdeki merkezi sınavların matematik öğrenme, anlama ve yapma açısından daha ayrıntılı bir resmine ulaşmak mümkün olacaktır.

Özellikle SBS'deki sorularının MT'de üst sırada yer alan bilme ve biliş yönelik düzeylere nasıl çıkarılabileceğini gösteren örnek soruların hazırlanması oldukça yararlı olacaktır. Bu tür yeni nesil soruların öğrenciler üzerinde uygulanması ve öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini içeren araştırmaların yapılması da alana önemli katkılar sağlayabilir.

Bugünün ve geleceğin matematik öğretmenlerine MT'ye yönelik teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi onların nitelikli sorular üreterek daha iyi ölçme-değerlendirme yapabilmelerine yönelik alternatif yollar sağlayacaktır.

MT'nin geliştirilme alanı ve MT'ye yönelik soru örneklerinin tamamı üniversite düzeyindeki teorik matematik derslerini kapsamaktadır. Bu nedenle MT'den ülkemizdeki matematik ve matematik öğretmenliği bölümlerindeki öğretim sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde de yararlanılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York: Longman.
- Ball, G., Stephenson, B., Smith, G.H., Wood, L.N., Coupland, M. & Crawford, K. (1998). Creating a diversity of experiences for tertiary students, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 29(6), 827-841.
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment, *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 1-17.
- Blanco, M., Estela, M.R. & Ginovart, M. & Saà, J. (2009). Computer assisted assessment through moodle quizzes for calculus in an engineering undergraduate course, *Quaderni di Ricerca in Didattica (Scienze Matematiche)*, 19(2), 78-84.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1. Cognitive Domain. London: Longmans.
- D'Souza, S.M. & Wood, L.N. (2003). Designing assessment using the MATH taxonomy. In L. Bragg, C. Campbell, G. Herbert, & J. Mousely (Eds.), *Mathematics Education Research: Innovation, Networking, Opportunity. Proceedings of the 26<sup>th</sup> Annual Conference of MERGA Inc.*, Deakin University, Geelong, Australia, pp. 294-301.
- Deniz, K.Z. & Kelecioğlu, H. (2005). İlköğretim başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı arasındaki ilişkiler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 127-143.
- Dönmez B. (2009). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme, *Eğitime Bakış Dergisi*, 5(10), 11-17.

- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: original and revised, In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. <http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>. (alıntı: 14.03.2011)
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Highley, T. & Edlin, A.E. (2009). Discrete mathematics assessment using learning objectives based on Bloom's taxonomy, *39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, (18-21 October), San Antonio, TX. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5350496>, (alıntı: 12.02.2011)
- Köğçe D. & Baki A. (2009). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 557-574.
- Leinbach, C., Pountney, D.C. & Etchells, T. (2002). The issue of appropriate assessment in the presence of a CAS, *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 33(1), 15-36.
- MEB, (2003). EARGED TIMSS 1999 Ulusal Rapor, [http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss\\_1999\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf), (alıntı: 28.04.2011)
- MEB, (2007). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi, Tebliğler Dergisi, Kasım 2007/2602, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602_1.html), (alıntı: 14.04.2011)
- MEB, (2008). 64 soruda ortaöğretime geçiş sistemi kılavuzu, [http://okulweb.meb.gov.tr/72/01/957028/images/64\\_soru.pdf](http://okulweb.meb.gov.tr/72/01/957028/images/64_soru.pdf), (alıntı: 03.04.2011)
- MEB, (2010). EARGED, ortaöğretim 2009 ÖBBS raporu, Ankara: Başak Matbaacılık.
- Mullis, I.V.S., Martin M.O. & Foy, P. (with Olson, J. F., Preuschoff C., Erberber E., Arora, A., & Galia J.). (2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report : Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Ocak, G., Akgül, A., Yıldız, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği) *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, s. 37-55.
- Olkun, S. & Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS) nedir? Neyi sorgular? Örnek geometri soruları ve etkinlikler. *İlköğretim-Online* 2(1). [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Porter, A.C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. [Electronic version]. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 3-14.
- Rizvi, F. (2007). A synthesis of taxonomies/frameworks used to analyse mathematics curricula in Pakistan, In D. Küchemann (Ed.), *Proceedings of British Society for Research into Learning Mathematics*, 27, pp. 90-95.



- Smith, G.H. & Wood, L.N. (2000). Assessment of learning in university mathematics. *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 31(1), 125-132.
- Smith, G.H., Wood, L.N., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K. & Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills, *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 27(1), 65-77.
- Tekbaş, S. (2009). Edirne merkez ilçe’de ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- TIMSS, (2006/2007). Brochure. Information Parents and Students. IEA. Acer.
- Wood, L.N. & Smith, G.H. (2002). Perceptions of difficulty, *Proceedings of 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics*, (1-6 July), Hersonissos, Greece.
- Wood, L.N., Smith, G.H., Petocz, P. & Reid, A. (2002). Correlation between student performance in linear algebra and categories of a taxonomy. In M. Boezi (Ed.), *2nd International Conference on the Teaching of Mathematics (At the Undergraduate Level)*, Crete, John Wiley.

#### **EK.** Analizi yapılan 89 TIMSS matematik sorusunun kitapçıktaki orijinal kodları.

- 1.soru[M022043], 2.soru[M022046], 3.soru[M022049], 4.soru[M022050], 5.soru[M022055], 6.soru[M022057], 7.soru[M022257], 8.soru[M22062], 9.soru[M022066], 10.soru[M022232], 11.soru[M022234A], 12.soru[M022234B], 13.soru[M022243], 14.soru[M042003], 15.soru[M042079], 16.soru[M042018], 17.soru[M042055], 18.soru[M042039], 19.soru[M042199], 20.soru[M042301A], 21.soru[M042301B], 22.soru[M042301C], 23.soru[M042263], 24.soru[M042265], 25.soru[M042137], 26.soru[M042148], 27.soru[M042254], 28.soru[M042250], 29.soru[M042220], 30.soru[M042273], 31.soru[M022097], 32.soru[M022101], 33.soru[M022104], 34.soru[M022105], 35.soru[M022106], 36.soru[M022108], 37.soru[M022110], 38.soru[M022181], 39.soru[M032307], 40.soru[M032523], 41.soru[M032701], 42.soru[M032704], 43.soru[M032525], 44.soru[M032579], 45.soru[M032691], 46.soru[M042001], 47.soru[M042022], 48.soru[M042082], 49.soru[M042088], 50.soru[M042304A], 51.soru[M042304B], 52.soru[M042304C], 53.soru[M042304D], 54.soru[M042267], 55.soru[M042239], 56.soru[M042238], 57.soru[M042279], 58.soru[M042036], 59.soru[M042130], 60.soru[M042303A], 61.soru[M042303B], 62.soru[M042222], 63.soru[M032142], 64.soru[M032198], 65.soru[M032640], 66.soru[M032344], 67.soru[M032754], 68.soru[M032755], 69.soru[M032753A], 70.soru[M032753B], 71.soru[MP32753C], 72.soru[M032766], 73.soru[M032205], 74.soru[M032163], 75.soru[M032381], 76.soru[M032416], 77.soru[M032160], 78.soru[M032273], 79.soru[M032540], 80.soru[M032698], 81.soru[M032097], 82.soru[M032575], 83.soru[M032414], 84.soru[M032294], 85.soru[M032688], 86.soru[M032529], 87.soru[M032637A], 88.soru[M032637B], 89.soru[M032637C].

## **A Comparative Analysis on the Mathematics Questions in OKS, SBS and TIMSS Under the Lens of MATH Taxonomy**

### **I. INTRODUCTION**

Mathematics is indispensable both for daily life and for science and technology. Therefore it is important that students become able to do mathematics in their educational life and it is thought in society that students that succeed in mathematics classes will be successful throughout their educational lives. Especially in primary and secondary education mathematics, in parallel to its coverage, is one of the main courses used to determine the success and progress of students, in exams (both national and international) done for assessment and evaluation. Considering the high amount of large-scale exams in our country and their effects on individual lives, the assessment method of mathematics becomes even more important.

In our country educational institutions varies (science enhanced high schools, private science enhanced high schools, anatolian s.e.h.s., business high schools, anatolian business high schools, teacher education high schools etc.). While some of these schools accept any student who want to enter, the others require certain scores from central entrance exams. These exams are made nationally and organised by ministry of education (MEB 2010). So called exams aim to choose students according to their qualifications in order to increase the quality of education. All of these exams are multiple choice tests and it is difficult to reach this goal using tests. Yet it does not seem possible to abandon tests due to the ever increasing population and the number of students taking these exams. At this point, question of how mathematics can be examined arises. Is it possible to improve the mathematics questions and deepen the mathematical knowledge they contain? This research aims to show one of the ways to do this by introducing an alternative taxonomy.

### **1. MATH Taxonomy**

Smith and friends (1996) used MATH taxonomy in order to develop exam questions testing skills and concepts. MATH (**M**athematical **A**ssessment **T**ask **H**ierarchy) Taxonomy (MT) is an alteration of Bloom taxonomy and developed specifically for mathematics in order to make correct assessment. MT controls whether the knowledge, skills and talents expected of students measured (Wood, Smith, Petocz ve Reid, 2002) and focuses specifically on exams rather than evaluation. While most exams assess limited skills MT aims to widen the area of evaluation (Smith et al, 1996). At the same time MT supports a deeper knowledge in mathematics education instead of a shallow learning just to pass exams. With the help of MT students may have a wider and deeper learning experience (Ball, Stephenson, Smith, Wood, Coupland, & Crawford, 1998). The purpose of questions

asked in the steps of taxonomy which require high level cognitive skills is to achieve a deeper level of thought and learning for the students.

In taxonomy there are three main groups; A, B and C; which have a number of subcategories that total up to eight (Wood & Smith, 2002).

While group A contains categories to do with *factual knowledge, understanding, and using routine procedures*; groups B and C, which aim a higher level of cognitive skills contain categories dealing with *adapting knowledge into new situation, using knowledge in a new and different way* (Group B), *verification, interpretation, assessment and deduction, guessing and comparison* (Group C).

## II. METHODOLOGY

### 1. Data

Data in this descriptive research consist of mathematics questions in selected OKS (Secondary School Entrance Exam), SBS (Level Determination Exam) and TIMSS. Because the organisation making TIMSS only allows selected sample of questions, which represent the whole exam, of a particular exam to be seen by public, the questions used here are not all of the questions on that particular exam. Following table shows the selected exams and the number of questions taken into consideration.

**Table 1. Questions consisting data**

<b>Selected exams</b>	<b>Number of questions chosen</b>
OKS-2008	25
SBS 6-2010	16
SBS 7-2010	18
SBS 8-2010	20
TIMSS-2007	89 released items

### 2. Analysis

First each of the questions were coded by each of the researcher separately according to MT. Than the researchers paired up to control and compare the codes of the previously coded questions three times and made the required changes. Than all three of the researchers made a final meeting to agree on the final coding. This is done to guaranty the credibility of the coding. After this the questions categorized according to their MT categories. Similar questions were checked if they were given the same code. Result of this reliability of the coding process was found to be 80%.

## III. FINDINGS

Findings show firstly the distribution of our national SBS and OKS exams.

Table 2 shows the SBS 6-7-8 and OKS mathematics questions and their MT categories. And it show that most of the questions are from A and B categories. Especially questions from A3-B2 interval were asked the most.

**Table 2. Distribution of SBS and OKS questions according to MT**

	SBS-6	N	SBS-7	N	SBS-8	N	OKS	N
A.1	--	0	--	0	--	0	--	0
A.2	5,13	2	2,16	2	2,4,10,13	4	1	1
A.3	1,10,12,15	4	1,3,5,7,8,10,12,14	8	1,6,9,11,14	5	2,6,7,9,15,17,24	7
B.1	2,3,6,7,11,16	6	6,9,13,17	4	3,7,12,15,16	5	4,5,18,21,22, 23,25	7
B.2	4,9,14	3	4,11,18	3	5,8,17,19	4	3,8,10,11,12, 13,14,16,19	9
C.1	--	0	--	0	18,20	2	20	1
C.2	8	1	15	1	--	0	--	0
C.3	--	0	--	0	--	0	--	0

The table shows our national exams mostly consist of routine procedures and knowledge transfer type of questions.

Table 3 shows distribution of TIMSS questions according to MT. The table shows TIMSS has parallels to the other exams, having mostly A and B category questions. In all of 89 questions, it is seen that the percentage of C category questions is very low.

**Table 3. Distribution of TIMSS questions according to MT**

	TIMSS	N
A.1	--	0
A.2	2,12,14,15,26,33,37,44,46,47,48,49,55,56,64,76,79,83,87	19
A.3	4,5,6,7,13,18,19,25,31,32,36,41,42,43,50,53,54,58,62,63,66,67,71,73,75,80,82,84,86, 88,89	31
B.1	1,3,8,11,17,23,24,27,34,35,38,39,40,51,52,57,72,74,77,78,81,85	22
B.2	9,10,16,20,28,29,30,45,59,60,61	11
C.1	--	0
C.2	21,65,69,70	4
C.3	22,68	2

Looking at Table 3, it can be seen that TIMSS questions are predominantly in the level of routine procedures, knowledge transfer and understanding.

The comparison can be made more easily between all three exams using percentages. Table 4 shows percentage of MT categories of all exam questions distributed according to MT.

**Table 4. Percentages of MT categories of all exam questions distributed according to MT**

%	SBS-6 (%)	SBS-7 (%)	SBS-8 (%)	OKS (%)	TIMSS (%)
A.1	0	0	0	0	0
A.2	13	11	20	4	21
A.3	25	44	25	28	35
B.1	38	22	25	28	25
B.2	19	17	20	36	12
C.1	0	0	10	4	0
C.2	6	6	0	0	4
C.3	0	0	0	0	2

Table 4 shows A1 is the only category does not appear in any of the exams. In all exams the interval A2-B2 is most dense and containing most of the questions. Category C is the least used in all the exams.

A second key point is percentages of categories in each of the exams. Besides the weight of categories in regard of the general characteristics of the exams, categorical distribution also provides us with useful knowledge. For this purpose, a line graph containing the percentages in each exam has been shown in figure-2.



**Figure 2**

#### IV. RESULTS AND SUGGESTIONS

While presenting the results it would be useful to look at which category questions each exam contains. SBS 6 has most of its questions from B1, SBS 7 from A3, SBS 8 A3 and B1, OKS from B2 and TIMSS from A3. This means SBS 6

and TIMSS mostly question knowledge transfer, SBS 7 routine procedures, SBS 8 both routine procedures and knowledge transfer and OKS mostly asks for adaptation to new situations. One point of interest is that while OKS is an old exam which is no longer used, has higher level questions in this dense interval. It can be said that SBS and TIMSS has more parallels. OKS's not having any questions from C2 and C3 can be considered another result. In this regard OKS is inferior on categories verification, interpretation, assessment and deduction, guessing and comparison. SBS 6 and 7 contains 6% C2 questions while TIMSS has 4% C2 and 2% C3.

When all the results taken into consideration some suggestions can be made.

#### *Suggestions*

A more detailed analysis of the national exams OKS, SBS can be made using MT and a clearer picture of our national exams can be obtained in terms of learning, understanding and doing mathematics.

Especially for SBS, preparing higher MT level questions, which are cognitive, would be useful. Applying these new kind of questions on students and doing research on teachers' views and experiences on this matter could contribute to this area.

Educating today's mathematics teachers both theoretically and practically can help to produce higher quality questions and make better assessment and evaluation.

So far all research on MT done on university level theoretical courses. Therefore, the use of MT for planning, assessing education process on mathematics and mathematics teaching departments of universities is suggested.

## **Türkiye ve Almanya'daki Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Dış Yapı Özellikleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Karşılaştırılması\***

### **The Comparisons of the Turkish and German Geography Textbooks With Regard to Physical Features and Their Roles in the Teaching-Learning Process**

**Mehmet Fatih Kaya\*\***  
Siirt Üniversitesi

#### **Özet**

Bu çalışmada, ülkemizde 9. sınıflarda okutulan coğrafya ders kitabı ile Almanya'da liselerde (Gymnasium) okutulmakta olan coğrafya ders kitabı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir desene sahiptir. Ders kitaplarının dış yapı (fizikî) özellikleri ve öğretme-öğrenme süreci ortaya konarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye ve Almanya'da kullanılmakta olan ders kitaplarının birbirine üstün yönlerinin yanı sıra Almanya'daki ders kitabının MEB ders kitabına göre daha fazla olumlu yönleri bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya, coğrafya eğitimi, coğrafya ders kitabı

#### **Abstract**

In this study, 9th grade geography book, which is applied in Turkish high schools, is compared to 9th grade geography book in high schools (Gymnasium) in Germany. This research has a qualitative pattern. Physical features of textbooks and their teaching-learning process are put forth and compared to each other. According to the research results, besides having advantages over each other; schoolbooks that have been taught in Germany has more positive features than the books of Turkish Republic Ministry of National

---

\* Bu çalışma "Türkiye ve Almanya'daki Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD.  
Siirt. e-posta: mefkaya@gmail.com

Education. In the light of these findings, some suggestions have been given to researchers, teachers and curriculum development specialists.

**Key words:** Geography, Geography education, geography textbook

## GİRİŞ

Bilgiye ulaşma yollarını bilen, araştıran, üreten ve yeniliklere açık bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından birkaçıdır. Bu amaca ulaşmak için ilk ve ortaöğretimdeki ders kitaplarının ve öğretim programının önemli bir yeri bulunmaktadır. Ders kitapları eğitim açısından; kullanma kolaylığı olan, her öğrencinin ulaşabileceği, bilgilerin dolaysız olarak verildiği, sürekli kullanılabilen, her an başvurulabilen, sözel öğretimin boşluklarını doldurabilen bir araçtır (Kılıç ve Seven, 2008: 34). Ders kitapları yazar tarafından belirli konuların bir şemaya göre düzenlenmiş halidir. Yeni ders kitapları öğretim programlarına göre hazırlanan metin ve ilgili görseller aracılığıyla öğrencilerin konuları yaparak yaşayarak kolayca öğrenilebileceği şekilde düzenlenmektedir (Sitte, 2001: 450-451). Öğrencilerin, toplumda her yönü ile söz sahibi olabilecek birtakım özelliklerle donatılması, onlara sunulacak kaliteli eğitim ve kaliteli ders kitapları sayesinde gerçekleşecektir. Kitaplar, öğrencilere eğitim programları ile ilgili etkinliklerinde üzerinde çalıştıkları konularda bilgi sağlayan, belirli ipuçları veren ve onları hedefler doğrultusunda geçerli davranışlar kazanmak üzere inceleme ve araştırma yapmaya yönelten bir ortam ve öğretme-öğrenme süreçlerinin öğelerinden biridir (Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren ve Ercan, 2001: 93-94).

Coğrafya bilimi öğrenciye dünden bugüne yaşadığı çevreyi fizikî, beşerî ve ekonomik açıdan tanıtır. Coğrafya sayesinde kazanılacak en önemli unsurların başında, yeryüzündeki tüm canlı ve cansız sistemler arasında var olan hassas ilişkinin farkına varılması ve buna bağlı olarak yeryüzünün ve onu oluşturan tüm bileşenlerin bu ilişkiye zarar vermeden doğru bir şekilde kullanılma yöntemlerinin bulunması gelmektedir (Demirci, 2005: XVI). Coğrafya öğretiminin hedeflerine ulaşması, coğrafya öğretim yöntemlerinin etkili uygulanması ve coğrafya teknoloji sınıflarında gerekli araç-gereç ve materyallerin verimli kullanılmasına bağlıdır. Bu ise çağdaş, güncel, öğrenci seviyeleri ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış coğrafya öğretim programlarıyla mümkündür (Alım, 2003: 6-7). 2005 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaya başlanan Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) “öğrenme alanı” adı altında organize edilmiş ve coğrafya öğretiminde öngörülen bilgi, beceri, kavram, değerler ve tutumların kazandırılmasına yönelik konu alanlarının yer aldığı yapılardan oluşmaktadır (MEB, 2005: 31). 2004 yılından itibaren Almanya'nın NRW eyaletinde uygulanmaya başlanan Çekirdek Öğretim Programı (Kernlehrpläne) ile öğrencilerden mekânsal ilişkileri anlama konusunda beceriler elde etmeleri gerekmektedir. Daha geniş bir anlamda bu beceriler birbirine bağlı; konu alanı yeterliliği (uzmanlık), yöntem, karar verme ve uygulama yeterliliklerini içermektedir. Öğrencilerin gerekli bilgiye sahip olma, karar verme, sorumluluk



bilinci içerisinde olma, kendi yeteneklerinin farkında olma, kendi kendini değerlendirme gibi kişisel yeterliliklere sahip olması beklenmektedir.

Ders kitapları geçmişte olduğu gibi günümüz coğrafya öğretiminin en önemli ve vazgeçilmez unsurlarından birisidir. Geçmişte daha ziyade olay ve nesnelerin tasviri bilgilerine yer veren coğrafya ders kitapları, günümüzde öğrencilere bilgi yüklemekten çok onların becerilerinin geliştirilmesi yönünde önemli kazanımlar sağlamaktadır. Özellikle günümüzün gelişmiş ülkelerinde örneklerini gördüğümüz şekli ile ders kitapları, coğrafya öğretiminde son yıllarda sıkça dile getirilen; öğrenci merkezli, projeye ve kritik düşünmeye dayalı eğitimin gerçekleşmesinde de büyük katkılar sağlamaktadır (Demirci, 2003: 53-57).

Coğrafya dersinin başarısında coğrafya ders kitaplarının niteliği göz ardı edilemez. Özellikle ders kitaplarının öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması dersin belirlenen hedeflere ulaşmasını kolaylaştırır. Eğitim-öğretim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan ders kitaplarının genel kabul gören ölçütler dâhilinde ayrıntılı olarak incelenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması son derece önemlidir.

Sonuç olarak ders kitapları, aynı amaç doğrultusunda hazırlanmış olsa da ülkelerin bakış açıları doğrultusunda şekillenmektedir. Ders kitaplarında farklılıkların olabileceği tezinden hareketle böyle bir araştırma yapılmaya karar verilmiştir. Bu çalışmada; Türkiye’de okutulmakta olan 9. sınıf coğrafya ders kitabı ile Almanya’daki (gymnasium) coğrafya ders kitabı karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın esas amacı, ülkemizde ortaöğretim 9. sınıfta okutulmakta olan coğrafya ders kitabı ile Almanya’da liselerde (Gymnasium) 9. sınıfta okutulmakta olan coğrafya ders kitabının dış yapı özellikleri (fizikî) ve öğretme-öğrenme süreci açısından karşılaştırılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde, Türkiye ve Almanya’daki coğrafya ders kitabında benzerlikler, farklılıklar, olumlu ve olumsuz yönler ortaya konulmaya çalışılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye ve Almanya’daki coğrafya ders kitabının temel nitelikleri (dış yapı özellikleri, öğretme-öğrenme süreci) nelerdir?

2. Türkiye’deki ve Almanya’daki ders kitabının temel niteliklerinin karşılaştırılması ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar nelerdir?

### **Varsayım ve Sınırlılıklar**

1. Türkiye ve Almanya’da coğrafya öğretimi amacıyla yazılmış olan ders kitabı ortak genel amaçları taşımaktadır.

2. Almanya’da örnekleme teşkil eden eyalet, evreni yansıtacak düzeydedir.

Bu araştırma;

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı; Almanya’da ise Westermann yayınevi tarafından hazırlanan coğrafya ders kitabıyla, sınırlıdır.

### **Yöntem**

Araştırma nitel bir desene sahiptir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39).

Bu araştırma, lise coğrafya ders kitaplarının dış yapı özellikleri ve öğretme-öğrenme süreçlerini tespit etmeye yönelik bir araştırma şeklinde tasarlanmıştır. Coğrafya eğitimi ve ders kitapları alanında literatür gözden geçirilerek elde edilen veriler *doküman analizine* uygun olarak incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Bu doğrultuda her iki ülkedeki lise coğrafya ders kitabının dış yapı özellikleri ve öğretme-öğrenme süreci incelenip ders kitapları olduğu gibi betimlenmiş ve mevcut özelliklere göre karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

### Veriler için Seçilen Dokümanlar ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın örneklemini Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığınca tüm okullarda okutulmasına izin verilen 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ücretsiz olarak dağıtılan coğrafya ders kitabı ile Almanya'nın NRW (Nordrhein-Westfalen) eyaletinde Alman Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın resmi sitesinde gymnasium 7.,8. ve 9. sınıf için okutulmasına izin verilen Westermann yayınevi coğrafya ders kitabı oluşturmaktadır.

Araştırma verileri, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye ve Almanya'da okutulan coğrafya ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilmiştir. Bu dokümanların analiz edilmesi yorumsalcı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Coğrafi düşünce bakış açısıyla kitapların analizi nitel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Öncelikle örnekleme teşkil eden coğrafya ders kitapları taranmış, dış yapı (fizikî) özelliklerine ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik kategoriler çeşitli eserlerdeki (MEB, 1995; Küçükahmet, 2003; Demirel ve Kıroğlu, 2008; Ceyhan ve Yiğit, 2005) ders kitabı değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ders kitapları aşağıda belirtilen kategorilere göre incelenip karşılaştırılmıştır.

*A- Dış Yapı Özellikleri:* Kitapta Kullanılan Malzeme (Kağıt, Kapak kartonu, Cilt malzemeleri), Kitabın Ebadı, Kitabın Ağırlığı, Kitabın Kapağı, Ciltleme, Forma Sayısı, Kitabın Baskısı.

*B- Öğretme-öğrenme süreci açısından.*

Bu kategorilerle ders kitaplarının dış yapı özelliklerinin yanı sıra nasıl bir yöntemle hazırlandığı, konuları nasıl ele aldığı ve konu sunumu gibi çeşitli özellikler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Türkiye'deki Coğrafya Ders Kitabının (MEB) Dış Yapı Özellikleri

- Kitapta mat 80 gram 1. hamur ful renk baskı kâğıt kullanılmıştır. 1. hamur ful renk baskıda, kâğıdın cinsinden dolayı, bazı resimlerin baskısı arka sayfadaki yazılarda hissedilmektedir. Kâğıt rengi beyaz olup zaman zaman arka plan renklendirilmiştir. Kâğıt dokusu ise dokunulduğunda pürüzsüzdür.

- Kitabın kâğıdı, baskının arka yüze geçmesini engelleyecek yeterli kalınlıktadır.
- Kitabın kapak kartonu, Amerikan Bristol kâğıdından yapılmıştır\*. Kapakta kullanılan kâğıt, ekonomik olması açısından tercih edilen bir kâğıt olup, dış etkenlere (suya, darbeye) karşı çabuk yıpranabilmekte, üzerindeki resim ve yazıların canlılığını uzun süre koruyamamaktadır.
- Kitap, A4 kâğıdına 19x27 boyutlarında basılmıştır.
- Kâğıdın gramajı, kâğıt kitap haline gelmeden, kesilmeden tespit edilebildiği için kitabın terazide tartıldığındaki ağırlığı esas alınmıştır. Kitap, terazide tartıldığında 518 grama karşılık gelmiştir.
- Kitabın daha rahat açılabilmesi ve kitap sayfalarının dağılması için kitaba, matbaa terimi olarak, kırım atılmıştır. Kitapta ciltleme yapılmamıştır.
- Kitapta sayfalar, düz kesim şeklinde olup daha sonra kitabın kapaklarına yapıştırılmış ve forma kullanılmamıştır.
- Kitap kapağında kullanılan resimler kitabın içeriği hakkında bilgi vermektedir. Ancak kullanılan renkler soluk ve kapak görüntüsü net değildir (Fotoğraf 1).



**Fotoğraf 1.** MEB Tarafından Hazırlanan Ders Kitabının Kapak Görünümü.

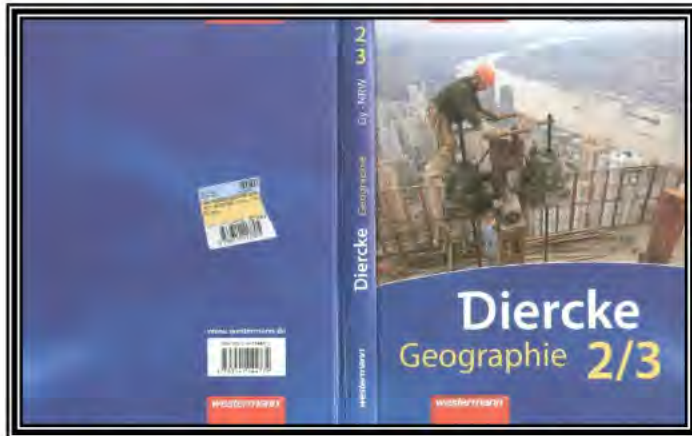
### **Almanya'daki Coğrafya Ders Kitabının (Westermann Yayınevi) Dış Yapı Özellikleri**

- Kitap kapağında içi beyaz mukavva olan kapak kartonu kullanılmıştır. Bu kapak kartonu kolaylıkla kırılmayacak şekilde kalın, aynı zamanda üzerinde resim ve yazıların canlılığını koruyabilecek şekilde kalitelidir. Kitabın kapağında kullanılan kâğıdın cinsi fantezi kâğıttır†.

\* Amerikan Bristol kâğıdın ön yüzü pürüzsüz ve parlak, arka yüzü ise pürüzsüz ve mattır.

† Fantezi Kâğıt ön yüzü pürüzlü, arka yüzü pürüzsüz olan kâğıt cinsidir.

- Kitabın kapağı “selefon kaplama”<sup>†</sup> denilen, kitabı dış etkenlerden koruyarak, kitabın ömrünü uzatan naylon kaplama ile kaplanmıştır.
- Kitapta mat 90 gram Avrupa ful renk-dört renk baskı<sup>§</sup> kuşe kâğıt\*\* kullanılmıştır.
- Kitapta kullanılan kâğıdın rengi beyaz olup zaman zaman arka plan renklendirilmiştir. Kâğıt dokusu, dokunulduğunda, pürüzsüzdür.
- Kitabın kâğıdı, baskının arka yüze geçmesini engelleyecek yeterli kalınlıktadır.
- Kitapta sayfaların daha rahat açılabilmesi için, sayfalar oval kesilmiş olup sayfaların dağılmaması için cilt payı bırakılmıştır.
- Kâğıdın gramajı, kâğıt kitap haline gelmeden, kesilmeden tespit edilebildiği için kitabın terazide tartıldığında ağırlığı esas alınmıştır. Kitap terazide tartıldığında 916 grama karşılık gelmiştir.
- Westermann yayınevi ders kitabı A4 kâğıdında, 21x26 cm boyutlarında basılmıştır.
- Westermann yayınevi ders kitabı 24'er sayfalık 15'lik formadan oluşmuştur. Formalardaki sayfalar, birbirine ipe bağlanmıştır.
- Kitabın kapağında kullanılan resimler kitabın içeriği hakkında bilgi vermektedir. Kitapta gerek kullanılan renkler gerekse kapaktaki fotoğraf öğrencinin ilgisini çekecek şekilde canlı ve birbiriyle uyumludur (Fotoğraf 3).



**Fotoğraf 3.** Westermann Yayınevi Ders Kitabının Kapak Görünümü

<sup>†</sup> Selefon kaplama: Kitap kapağındaki plastik kaplamadır.

<sup>§</sup> Dört Renk Baskı: Siyah, sarı, mavi, kırmızı renkleri bir araya geldiği zaman çeşitli renkler ortaya çıkar.

\*\* Kuşe Kağıt: Parlak, düzgün kaygan kâğıt.

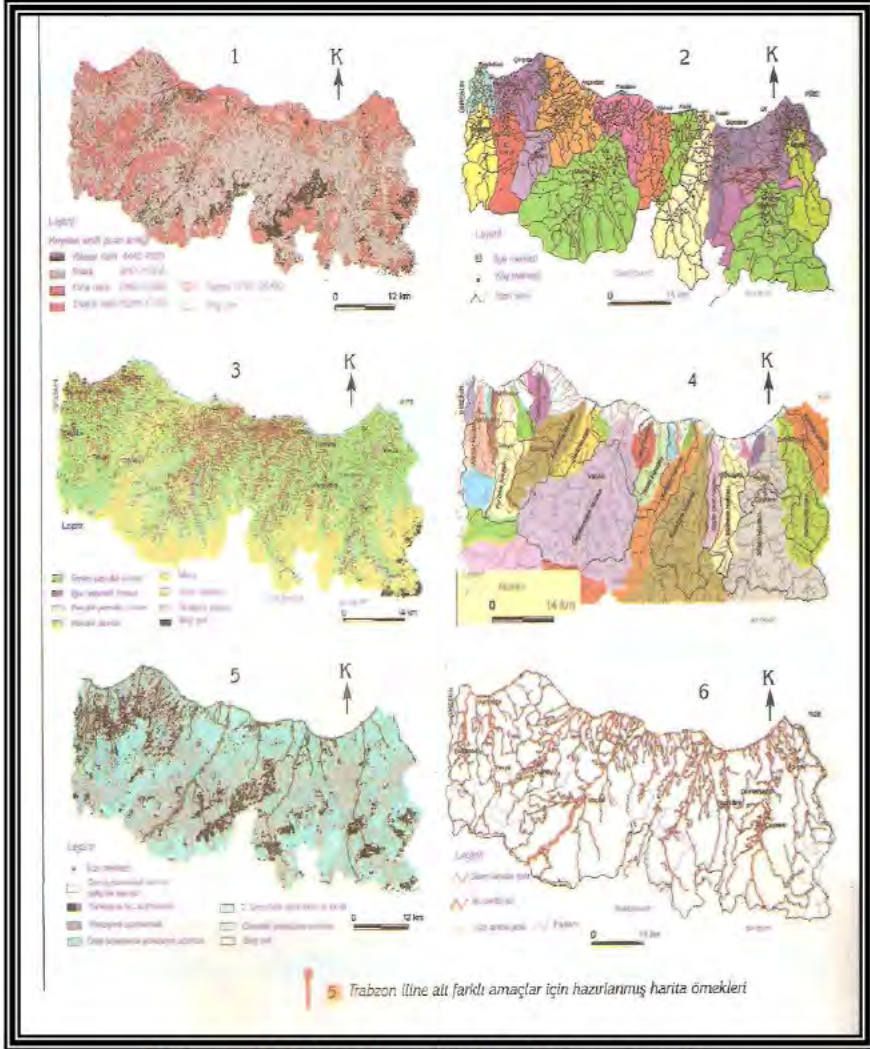
### **Türkiye’deki Coğrafya Ders Kitabında Öğretme-Öğrenme Süreci**

MEB ders kitabında içerik dokuz konu başlığında verilmekte ve bu konu başlıkları altında, başlıklar ve alt başlıklar yer almaktadır. Kitapta içerik sunumu kitap sayfalarına yerleştirilen görsellerin boyut ve yerleşimine göre sayfa üzerinde iki ya da tek sütun halinde verilmiş ve sayfa kenar boşlukları geniş bırakılmamıştır. İçerikle birlikte Haber Köşesi, Bilgi Notu, Okuma Metni, Ders Dışı Etkinlik, Etkinlik, Performans, Arazi Çalışması, Proje, İnternet Araştırması, Konuya Başlarken, Ölçme ve Değerlendirme gibi çalışmalara yer verilmiştir.

Öğrencilerin kitapla kendi başlarına çalışmalarını desteklemek ve öğrencilere yardımcı olmak için konularla ilgili daha geniş bilgilere ulaşabilecekleri internet adresleri verilmemiştir. Ancak kitapta konuyla ilgili internet araştırma ödevi bulunmaktadır. Kitabın içeriğine destek olması amacıyla CD verilmemiştir.

Ders kitabında, öğrenci katılımını ve araç-gereç kullanımını sağlayacak öğelerin dikkat çekici ve öğrenmeye karşı uyarıcı bir nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. Kitapta görsellerin çok sayıda kullanılması ders kitabını çekici hale getirmiştir. Ancak baskı kalitesinin düşük olması görsellerin algılanmasını ya da anlaşılmasını güçleştiren faktör olarak göze çarpmaktadır (Fotoğraf 2).





**Fotoğraf 2.** MEB Ders Kitabında Bazı Görseller.

Kitabın yapısı üç temel üzerine oturur:

1. Esas metinler,
2. Etkinlik çalışmaları (Ders dışı Etkinlik, Etkinlik, Proje çalışmaları, Arazi Çalışmaları, Performans Ödevi),
3. Ölçme değerlendirme.

Her bölüm başında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, onları konuya motive etmek amacıyla "Konuya Başlarken" başlığı altında çalışmalar verilmiştir. Bu başlık altında bölümle ilgili fotoğraf, uydu görüntüsü, harita gibi görsellerle birlikte verilen açıklamalara yönelik sorular yer almaktadır. Görseller ve açıklamaların yer almadığı bazı bölümlerde ise sorular aracılığıyla esas metinlere geçiş yapılmaktadır. Esas metinlerin; etkinlik çalışmaları (ders dışı etkinlik,

etkinlik, proje çalışmaları, performans ödevi, arazi çalışması), ara sözler (haber köşesi, bilgi notu, okuma metni), internet araştırması, hazırlık çalışmaları ile birlikte çok sayıda görsellerle desteklenmesi kitabın çok çeşitli faaliyetlere imkân verecek nitelikte olmasını sağlamıştır.

Kitabın yapısını oluşturan esas metinler ve etkinlik çalışmaları birbirinden ayrılacak şekilde düzenlenmemiştir. Etkinlik çalışmaları esas metinlerle birlikte verilerek konunun niteliğine göre ağırlık kazanmıştır. Kitap içerisinde bu çalışmalar bolca yer alıp öğretmene yol gösterirken, hangi çalışmayı yapacağı da öğretmenin tercihine bırakılmıştır.

Kitap içerisinde konuyu desteklemek amacıyla; çeşitli kaynaklardan alıntıların yer aldığı “Haber Köşesi”, önemli noktalara dikkat çekmek amacıyla bilimsel nitelik taşıyan “Bilgi Notu”, bilimsel eserlerden alıntılar ve hikâyelerin yer aldığı “Okuma Metni” verilmiştir. Bu başlıklar çeşitli renklendirmelerle ön plana çıkarılmıştır. Kitapta resimler, fotoğraflar, bilgiler, karikatürler gibi içerikle birlikte sunulan görsel materyaller her ne kadar çok kullanılmış olsa da, bu görsellerin bir kısmının boyutlarının içeriği anlaşılır kılmaması, renklendirmenin kötü olması, baskının kaliteli olmaması istenilen hedefe ulaşmayı güçleştiren faktörler olarak göze çarpmaktadır. Konular çeşitli çalışma alanlarına bölünerek işlenmiştir. Bu alanlar;

- “Ders Dışı Etkinlik” ve “Etkinlik” başlığı altında yer alan çalışmalar öğrencilerin, sınıf içinde ya da dışında bireysel veya grup olarak yapacakları çalışmaları,

- “Performans” başlığı altında yer alan çalışmalar, öğrencilerin bilgilerini bir ürüne veya aktiviteye dönüştürecekleri çalışmaları,

- “Arazi Çalışması” başlığı altında yer alan çalışmalar, öğrencilerin coğrafi bilgilerini coğrafyanın laboratuvarı olan arazide görmek ve çalışma yapmalarını sağlayacak çalışmaları,

- “Proje” başlığı altında yer alan çalışmalar, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak bir konuyla ilgili yapacakları çalışmaları,

- “İnternet Araştırması” başlığı altında yer alan çalışmalar ise, öğrencilerin internet ortamında yapmaları beklenen çalışmaları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

### **Almanya’daki Coğrafya Ders Kitabında Öğretme-Öğrenme Süreci**

Westermann yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabı dokuz bölümden oluşmaktadır. İçerik sunumu sayfa üzerinde iki sütun halinde verilmiştir. İçeriğin sunulduğu alan dışında kalan boşluklar konuyla ilgili bilgilendirme amaçlı küçük notlara yer verilerek değerlendirilmiştir. Konular içerikte verilirken, arasözler de çok kullanılmış ve önemli noktalar çeşitli renklendirmelerle ön plana çıkarılmıştır. Kitapta metinler, resimler, fotoğraflar, bilgiler, karikatürler gibi içerikle birlikte sunulan görsel materyaller ve ödevler bağlantı içerisinde. Konular çeşitli çalışma alanlarına bölünerek işlenmiştir. Öğrencilerin kitapla kendi başlarına çalışmalarını desteklemek ve öğrencilere yardımcı olmak için CD’ye ek olarak daha geniş kapsamlı bilgilere ulaşabilecekleri internet adresleri ile kitabın yayınevinin içerikle

ilgili bilgilere destek olması amacıyla hazırladığı yayınevi internet adresi verilmiştir.

Westermann yayınevi ders kitabında görselliğe önem verilmiş ve verilen görsellerde algılamayı kolaylaştıracak şekilde canlı renkler kullanılmıştır. Ayrıca renklerin birbirine karışmamasına dikkat edilmiştir.

Westermann yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabının yapısı altı temel üzerine oturur. Bunlar:

1. Esas metinler.
2. “Methode” (Yöntem),
3. “Orientierung” (Bilgi düzenlemelerinin, bilgileri organize etme),
4. “Projekt” (Proje),
5. “Anwendung” (Uygulama) başlığındaki sayfalar ile,
6. “Gewusst-gekonnt” (Bilgileri Kullanabilme) başlığı altında her bölüm sonunda yer alan kitabın değerlendirme sayfasıdır.

Bu ders kitabının her bölüm başında iki sayfayı kaplayacak şekilde konuyla ilgili fotoğraflar ya da resimler verilerek dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Birçok bölüm başında açıklayıcı küçük kutular içerisinde bu fotoğrafların ve resimlerin hangi olaylara dikkat çekeceği ve nereye ait olduğu hakkında bilgiler verilerek öğrencilerin bölümün içeriği hakkında genel bir izlenime sahip olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bölüm başlıkları arka planın görüntüsünü bozmayacak şekilde yerleştirilmiştir. Bölüm başlığında kullanılan renkler de zeminin üzerinde yazının okunmasına engel olmayacak şekilde seçilmiştir. Bölüm içerisinde yer alan konu başlıkları alt başlıklar halinde verilerek, bold yazılan anahtar sözcüklerle konuya giriş yapılmaktadır.

Kitabın yapısını oluşturan ve temel bilgilerin verildiği esas metinlerde; işlenen konulara göre ihtiyaç duyulan resimler, grafikler, tablolar, fotoğraflar, diagramlar ilgili yerlere yerleştirilmeye çalışılmış ve bunlar “M” harfiyle materyal anlamında işaretlendirilmiştir. Bu materyaller konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi her temel bilginin verildiği iki sayfa sonunda yer alan soruların cevaplandırılmasına da yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu materyaller görüntünün anlaşılmasını engellemeyecek şekilde ve boyutta yerleştirilmiş, bunun yanında konu ve yazıyla uyum içerisinde verilmiştir. İşlenen konuya destek olması amacıyla internet adresleri ve kitapla birlikte verilen CD’den yararlanmak amacıyla çalışmayı yönlendirici kutucuklar da yer almaktadır. Bunların yanında ilgili konu ile açıklamalar ve bilgiler “INFO” (bilgi) başlıklı kutucuklar içerisinde verilmiştir. Verilen bu alt başlıklardan sonra öğrenilen bilgilerin yapılandırılmasını sağlamak amacıyla bu sayfaların sonunda ilgili sorular bulunmaktadır. Sonraki sayfalarda yer alan konular önceki konularla bağlantı içerisinde olup sonraki konunun öğrenilmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Ve sonraki konularda yer alan görsel öğeler ve sayfa düzeni, ilgili sorular her iki sayfa sonunda verilerek aşamalılık ilişkisine göre düzenlenmiştir. Kitapta konulara ek olarak öğrencilerin bilgilerini yapılandırmayı ve Coğrafya Öğretim Programı’nda belirtilen hedeflere ulaşmayı sağlamak için; “Methode” (Yöntem) çalışma sayfaları, yöntemde kullanılacak olan bilgiler verilerek yöntemde izlenilecek adımlar ve yöntemi



uygulamaya yönelik görseller ve sorularla hazırlanmıştır. “Orientierung” (bilgi düzenlemelerinin, bilgileri organize etme) başlığında verilen çalışma sayfalarında, öğrenilen bilginin verilen harita üzerinde gösterilmesi ya da harita üzerindeki bilginin kullanılması ve organize edilmesi amaçlanmıştır. “Projekt” (Proje) başlığındaki bölümlerin yer aldığı sayfalar, kitap içerisinde öğrencilerin konu ile ilgili öğrendiklerinden yola çıkarak bireysel ya da grup olarak çalışmalarını sağlarken, “Uygulama” (Anwendung) sayfalarında ise konuyla ilgili verilen bilgilerin seçilen örnek bölge üzerinde uygulanması amaçlanmıştır. Her bölüm sonunda yer alan “Gewusst-gekonnt” (Bilgileri Kullanabilme) başlığı altında bulunan kitabın değerlendirme sayfaları ise öğrencilerin öğrenme düzeylerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin “Gewusst-gekonnt” (Bilgileri Kullanabilme) sayfalarında yer alan soruları cevaplarken kitapla verilen CD’den de yararlanabilecekleri belirtilmektedir. Bu bölümde yer alan sorular kutucuklar içerisinde verilmiş ve ilgili konuların sayfa numaraları bu kutucukların alt kısmında verilmiştir. Konu sonunda yer alan sorularla ya da verilen görsel öğelerle öğrencinin verilen bilgiyi zihinde iyice oturtması sağlanmaya çalışılmaktadır.

### **Türkiye ve Almanya’daki Coğrafya Ders Kitaplarının Dış Yapı Özelliklerinin Karşılaştırılması**

Türkiye’deki ve Almanya’daki coğrafya ders kitabının yapı malzemeleri tespit edildiğinde anlaşılıyor ki; bu ders kitaplarında kullanılan yapı malzemeleri aynı değildir. Almanya’daki coğrafya ders kitabı matbaa işçiliği bakımından kusursuzdur. Öğrencilerin satın almasında ve beraberinde taşınmasında zorunluluk olmayan bu kitapta çok kaliteli malzemeler kullanılmış olması, kitabın satış fiyatını artırmıştır. Kitapta kullanılan yapı malzemeleri, suya ve darbeye karşı dayanıklıdır. Westermann yayınevi ders kitabının satış fiyatı 24.50 Euro’dur (2009).

Türkiye’de ortaöğretim 9. sınıf coğrafya dersi için hazırlanan coğrafya ders kitabı 1.127.000 adet basılmış ve bu ders kitabında yapı malzemeleri tasarruflu kullanılmıştır. Sayıca çok basılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtılan bu ders kitabının yapı malzemelerinin düşük kalitede olması dolayısıyla kısa sürede yıpranmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle suya ve darbeye maruz kaldığında kitabın kapağı ve kitabın kendisi kolayca zarar görebilir. Ders kitabını korumak ve uzun süre kullanmak için öğrencilerin kitabı ciltlemesi gerekmektedir.

### **Türkiye ve Almanya’daki Coğrafya Ders Kitaplarının Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Karşılaştırılması**

Türkiye’deki Coğrafya Öğretim Programı “Öğrenme Alanı” adı altında organize edilmiş yapılardan oluşmaktadır. Öğrenme alanları, coğrafya öğretiminde öngörülen bilgi, beceri, kavram, değerler ve tutumların sistematik bir şekilde ilişkilendirildiği tema ve konu alanlarından oluşur (MEB, 2005: 34). Coğrafi beceri ve uygulamalar ise kitap içerisinde yer alan çalışmalarla sağlanmaya çalışılmıştır.

Almanya’daki Coğrafya Öğretim Programı’nda yeterlilikler öğretim programında yer alan içerik ve konu alanlarıyla belirlenmiştir. Almanya’daki

coğrafya ders kitaplarında bu alanda yeterlilik kazandırılması sağlamak amacıyla konular farklı çalışma alanlarıyla desteklenerek ele alınmıştır.

Türkiye'de MEB tarafından ve Almanya'da Westermann yayinevi tarafından hazırlanan coğrafya ders kitabı öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemlere göre düzenlenmiştir. Öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra ders kitabındaki çeşitli etkinlikler aracılığıyla bilgilere nasıl ulaşmaları gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Bu durum öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri mevcut bilgilerinden yararlanarak yeni bilgiler elde etmelerini ve bu bilgileri kendilerine özgü olarak düzenlemeyi sağlamaktadır. Ders kitapları öğrencilerin hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktif olacağı etkinliklerle keşfederek ve anlayarak öğrenmeyi öğretmektedir. Ayrıca ders kitapları aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme ile sınıf dışında eğitim ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulunduran birçok uygulamaya fırsat vermektedir. Bu durum öğretmenin rolünü de etkilemiş öğretmenin bilgiyi sunan değil de öğrenciye bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgi üretme aşamasında yol gösterici olmasını sağlayan bir konuma getirmiştir. Bu doğrultuda hazırlanmış coğrafya ders kitaplarına baktığımızda konular ve bu konuların öğrenilme düzeylerini ölçen sorulardan oluşan bir ders kitabı değil de öğrencinin konuyla ilgili genel izlenim kazanması için gerekli bilgileri içeren metinlerin ve öğrencilerin ön görülen alanlarda, bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için aktif katılımlarını sağlayacak çalışmalara yer verdiğini görüyoruz. Bu durum inceleme konusu olan bu ders kitapları için olumludur.

İnceleme konusu olan bu iki coğrafya ders kitabının yapılarını oluşturan temellerin sayıları farklılık gösterse de aynı hedef doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu iki ayrı ders kitabında esas metinler yani bölüm içerisinde yer alan konuların verildiği sayfalar doğrudan ortak olmakla birlikte konuların verilmesi ve ağırlık derecesi kitaplar arasında farklılık göstermektedir. MEB tarafından hazırlanan coğrafya ders kitabı içerisinde esas metinler diğer çalışmalarla birlikte yer almaktadır. Ayrıca bu ders kitabında yer alan çalışmalar konu içerisinde renklendirmelerle ön plana çıkarılan kutucuklarda verilmiştir. Westermann yayinevi tarafından hazırlanan coğrafya ders kitabında her çalışma için farklı renklerde ayrı sayfa düzenlenmiş ve düzenlenen bu sayfaların esas metinlerden ve diğer çalışmalardan ayrılması sağlanmıştır. MEB tarafından hazırlanan ders kitabında etkinlik ve uygulama çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar "Ders Dışı Etkinlik, Etkinlik, Arazi Çalışmaları, Performans Ödevi" başlıkları altındaki öğrenci aktivesini gerektiren çalışmalardır. Bunlar öğrencilerde coğrafi bilgi ve becerileri, kazanma ve uygulamaya yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmalar; Westermann yayinevinin ders kitabında "Methode" (Yöntem) başlığı altında yer almaktadır. MEB tarafından hazırlanan coğrafya ders kitabında öğrencilerin bireysel ya da grup olarak bir coğrafi sorun ekseninde yapılması istenilen tasarıların yer aldığı "Proje Çalışmaları"; Westermann yayinevi ders kitabında "Projekt" (Proje) sayfalarında yer almaktadır. MEB tarafından hazırlanan coğrafya ders kitabında öğrenilen bilgilerin ve kazanılan becerilerin ölçüldüğü çalışmalara her bölüm sonunda "Ölçme Değerlendirme" başlığı altında ayrı bir çalışma sayfasında

yer verilirken; Westermann yayınevi ders kitabında “Gewusst-gekonnt” (Bilgileri Kullanabilme) çalışma sayfalarında yer almaktadır.

MEB ders kitabında 360’ı fizikî ve 64’ü beşerî toplam 424, Westermann yayınevi ders kitabında 157’si fizikî ve 73’ü beşerî toplam 230 coğrafi kavram bulunmaktadır. Buna göre, fizikî kavramlar beşerî kavramlara oranla kitaplarda daha fazla kullanılmıştır. Konusu gereği coğrafya insan ve doğanın karşılıklı etkileşimini ele alır. Doğayı oluşturan unsurlar fizikî coğrafyanın konusudur ve fizikî kavramların daha fazla yer tutması gayet doğaldır. Kullanılan fizikî ve beşerî kavramların oranı ders kitaplarında hangi konuların daha ağırlıklı olarak verildiği konusunda fikir verebilir. Beşerî kavramların oranı MEB ders kitabında % 16, Westermann yayınevi ders kitabında % 32 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, fizikî coğrafya kavramlarının MEB ders kitabında Westermann yayınevi ders kitabından daha fazla yer aldığı dikkat çekmektedir.

Coğrafi kavramların öğrenciler tarafından MEB ders kitabında bir yıl içerisinde; 7-8-9. sınıflar için düzenlenen Almanya’daki ders kitabında ise üç yıl içerisinde öğrenilmesi beklenmektedir. Bu açıdan Almanya’da coğrafya ders kitabındaki kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesi daha da kolaylaşmaktadır. MEB ders kitabında çok sayıda kavram bulunmasına karşın açıklamalar az yer tutmaktadır. Almanya’daki ders kitabında ise açıklamaya daha fazla yer verilmiş, kavramlar ise verilen örneklere uygun seçilmiştir.

*MEB ve Westermann Yayınevleri Tarafından Hazırlanan Ders Kitabında Görseller:* Kitaplarda kullanılan görseller metin halinde verilen konuları somut hale getirerek konuların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü insanlar gördüklerinin % 75’ini öğrenirler (Küçükahmet, 2003: 45). Kitaplarda görsellerin kullanımının yanında konuya uygun görsellerin yeterli sayıda seçilmesi çok önemlidir. Aşağıda MEB ders kitabında ve Westermann yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında yer alan görseller ve sayıları tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 1.** MEB ve Westermann Yayınevi Tarafından Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Görseller ve Sayıları.

Görsel Türleri	Görsellerin Sayısı	
	MEB	Westermann
<b>Harita</b>	150	135
<b>Fotoğraf</b>	322	315
<b>Tablo</b>	30	60
<b>Şema</b>	25	32
<b>Grafik</b>	18	115
<b>Uydu görüntüsü</b>	7	12
<b>Kesit</b>	10	6
<b>Diagram</b>	20	7
<b>Karikatür</b>	-	23
<b>Şekil</b>	5	-
<b>Resim</b>	41	81
<b>Toplam</b>	628	786

Westermann yayınevi ders kitabında daha fazla görsele yer verilmiş olmasına karşın, MEB ders kitabında harita ve fotoğrafların sayılarının fazla olması dikkat çekmektedir (Tablo 1). Oysa coğrafya dersinin gereği olarak çeşitli görsellere yer verilmesi etkili bir öğretim açısından gereklidir. Bu yüzden MEB ders kitabında harita ve fotoğraf dışında görsellere de daha fazla yer verilmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

MEB tarafından ve Westermann yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında bölüm başlarında yer alan görseller bölüm içeriğiyle uyum içerisindedir ve bu sayfa üzerinde yer alan yazılar arka plandaki görüntünün anlaşılmasına engel olmamaktadır. Ders kitaplarındaki görselleri karşılaştırdığımızda MEB tarafından hazırlanan kitapta yer alan görseller içerik hakkında bilgi vermede daha sönük kalmaktadır. MEB tarafından hazırlanan kitapta bölüm başında verilen görseller hakkında bilgi yer almazken, Westermann yayınevinin kitabında verilen görseller hakkında açıklayıcı bilgiler yer almaktadır. Bu görselleri öğrencinin bölümle tanışması olarak nitelendirecek olursak; görsellerin öğrencide konuya karşı merak uyandırması ve görsel hakkındaki bilgilerle ilgili soru işaretinin olmaması sonraki aşamaya geçişi de kolaylaştıracaktır.

İnceleme konusu olan ders kitaplarında bölüm başlarında görsel öğeler konuyla ilgili ipuçları vermektedir. MEB tarafından hazırlanan ders kitabında yer alan görsellerle birlikte “Konular” ve “Temel Kavramlar” başlığı altında verilen kavramlar konular hakkında ipuçları niteliğindedir. Westermann yayınevi tarafından hazırlanan kitapta bu ipuçları yer almamaktadır. MEB tarafından hazırlanan ders kitabı için bu olumlu bir durumdur. MEB tarafından hazırlanan kitapta konuya başlamadan önce öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini ortaya çıkartmak için sorular yer alırken, Westermann yayınevinin ders kitabında bu bilgilere yer verilmemiştir. Bu durumun MEB ders kitabı için olumlu olduğunu söyleyebiliriz. İnceleme konusu olan bu ders kitaplarında görseller sıkça kullanılmıştır. Bu durum ders kitapları için olumludur.

İki ders kitabında da konuyla ilgili sorulara sıkça yer verilmiştir. MEB tarafından hazırlanan ders kitabında sorulara bölüm başlarında “Konuya Başlarken” başlığı altında, konu içerisinde “Etkinlik, Ders Dışı Etkinlik” ve konu sonunda “Ölçme Değerlendirme” çalışmalarında yer verilmiştir. Özellikle de “Ölçme Değerlendirme” çalışmalarında çeşitli soru türleri kullanılmıştır. Bu çalışmalarda yer verilen sorular çeşitli görsellerle desteklenmiştir. Westermann yayınevi tarafından hazırlanan kitapta konuya başlarken çalışmaları yer almamaktadır. Bu ders kitabında esas metinlerin yer aldığı sayfalarda ve sonraki çalışma sayfalarında amaca uygun olarak çeşitli soru türlerine yer verilmiştir. Bu soruların cevaplandırılmasında esas metinlerin sunumunda yararlanılan görseller de kullanılmaktadır. MEB ders kitabı ve Westermann yayınevi ders kitabında bölüm içerisinde ve sonunda sorulara yer verilmesi bu iki ders kitabı için olumlu bir durumdur. Ayrıca, MEB ders kitabında bölüm başlarında sorulara yer verilmesi de olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin rollerinden biri de öğrencileri yönlendirmedir. İnceleme konusu olan ders kitaplarında yer alan çalışmalar

öğretmenin yönlendirme faaliyetlerine katkıda bulunmaktadır. MEB tarafından hazırlanan ders kitabında yer alan haber köşesi, bilgi notu, internet araştırmaları, etkinlik çalışmaları, arazi çalışmaları, projeler ve öğretim programında belirtildiği üzere farklı değerlendirme türlerinin ön plana çıkması öğretmeni bu doğrultuda harekete geçirerek kendisini yenilemesini ve genel kültür eksikliğini gidermesini sağlamaktadır. Westermann yayınevinin ders kitabında yer alan çalışma sayfaları öğretmenleri bu yönde harekete geçirmekte ve kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. İki ders kitabında yer alan araştırma, inceleme ve değerlendirme çalışmaları öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamaktadır. Ayrıca bu araştırmalar, öğretmen ve öğrencileri güncel bilgilere ulaştırmaktadır. Türkiye ve Almanya'daki coğrafya öğretim programları esnek bir yapıda olduğu için öğretmenler öğretme-öğrenme durumlarını kendi özelliklerine göre düzenleyebilirler. İki kitapta da yer alan çalışmalar bu doğrultuda hazırlanmıştır.

İnceleme konusu olan kitaplarda öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri çeşitli araç ve gereçler ile teknolojinin kullanımına yer verilmektedir. Örneğin; MEB tarafından hazırlanan ders kitabında sayfa 20'de yer alan etkinlik çalışması için A4 kağıdı; sayfa 24'te yer alan bir etkinlik çalışması için model küre, el feneri, tahta kalem; sayfa 112'deki etkinlik çalışması için ise kağıt, keçeli kalem, plastik bardak, karton kutu, ip, küçük taş parçacıkları gerekmektedir. Westermann yayınevinin ders kitabında sayfa 13'te konum belirleme çalışması için Atlas, sayfa 15'te gece-gündüz deneyi için model küre, tepegöz; sayfa 67'de yağmur oluşumunu açıklamak için cam kap, ısıtıcı gerekmektedir.

Kitaplar içerisinde yer alan çalışmalar, öğrencilerin bireysel olarak ilerlemesine imkân sunmakta ve böylece geleneksel ders kitaplarında ve sınıf ortamından kaynaklanan olumsuz durumu da ortadan kaldırmış olmaktadır. Öğrenci, bu çalışmalar aracılığıyla karşılaştığı bilgiyi kendisine göre yapılandırarak bireysel ilerleme sağlamaktadır.

### **Sonuç ve Tartışma**

MEB ders kitabı ve Westermann yayınevi ders kitabını karşılaştırdığımızda; dış yapı özellikleri açısından Westermann yayınevi ders kitabının daha başarılı olduğunu, öğretme-öğrenme süreci açısından ise iki ders kitabının da birbirlerine üstün yanlarının bulunduğunu söyleyebiliriz. Yapılan karşılaştırma sonucunda ulaşılan diğer sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle öneriler şöyle sıralanabilir:

- Almanya'daki coğrafya ders kitabında daha kaliteli kâğıt kullanılmıştır. MEB ders kitabında kullanılan kâğıt baskının arka yüze geçmesine engel olmasına rağmen daha kaliteli baskı için mat 90 gram Avrupa ful dört renk baskı kullanılması yararlı olacaktır.
- MEB ders kitabında, Almanya'daki ders kitaplarının kapağında olduğu gibi mukavva kullanılması ve selefona kaplama ile kaplanması son derece yararlı olabilir.
- MEB ders kitabının dağılmaması için kitapta formanın kullanılması, kitabın sayfaların oval kesilmesi ve cilt payının bırakılması faydalı olacaktır.

- İncelenen ders kitaplarının kapağında bulunan görseller kitabın içeriğini yansıtmaktadır. Ancak Westermann yayınevi ders kitabında gerek kullanılan renkler gerekse kapaktaki fotoğraf MEB ders kitabına göre daha başarılı bir çalışmanın ürünü olduğu söylenebilir. MEB ders kitabının kapağında görsellerin dikkat çekecek şekilde düzenlenmesi ve daha canlı renkler kullanılması, öğrencilerin derse ve ders kitabına ilgilerini arttırabilir.

- Kitapta yer alan çalışmalar MEB ders kitabında esas metinler içerisinde verilirken, bu çalışmalar Westermann yayınevi ders kitabında farklı çalışma sayfalarında verilmiştir. MEB ders kitabında öğrencilerde geliştirilmek istenen davranışlara yönelik çalışma sayfalarının düzenlenmesi faydalı olabilir. Örneğin; beklenen *davranış, uygulama ve karar verme* gibi yeterliliklerin ölçülebileceği sayfalar hazırlanabilir.

- MEB ders kitabında konuyla ilgili internet araştırma ödevi bulunmakla birlikte konularla ilgili daha geniş bilgilere ulaşabilecekleri internet adresleri verilmemiştir. Westermann yayınevi ders kitabında, ek olarak CD verilmiş ve yayınevi internet adresinin yanı sıra, farklı internet adresleri de verilmiştir. MEB ders kitabında da konuyla ilgili geniş bilgilere ulaşılacak internet adresleri, kitaba ek olarak konulara destek olması amacıyla hazırlanmış CD verilebileceği gibi, kitaba destek olması amacıyla bir WEB sayfası hazırlanabilir.

- MEB ders kitabında ve Westermann yayınevi ders kitabında çok sayıda görsellere yer verilmiştir. Ancak MEB ders kitabında verilen görsellerde renkler birbirine karışmıştır. MEB ders kitabında baskı kalitesinin arttırılması görsellerdeki renklerin birbirine karışmasına engel olabilir.

- MEB ders kitabında görseller konuyu açıklamak amacıyla kullanılırken, Almanya'daki ders kitabında konunun açıklanmasının yanında konu sonundaki soruların cevaplandırılmasında da kullanılmaktadır. Ekonomiklik ilkesinden yola çıkılarak MEB ders kitabında da görsellerin Almanya'daki ders kitabında olduğu gibi çok amaçlı kullanımı sağlanabilir.

- MEB ders kitabında öğrencilerin yapacağı çalışmaların adımları ayrıntılı bir şekilde verilmezken, Almanya'daki ders kitabında ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin çalışmaları başarıyla tamamlayabilmeleri için MEB ders kitabında bu çalışmaların adımları ayrıntılı bir şekilde verilebilir. Örneğin; kavram haritalarını oluşturma aşamaları gibi...

- MEB ders kitabında bölüm sonunda bölümün özeti niteliğinde uygulama çalışmalarına yer verilmezken, Westermann yayınevi ders kitabında bu tür çalışmalara yer verilmiştir. MEB ders kitabında da bölüm sonunda uygulama gerektiren bu tür çalışmalara yer verilmesi, faydalı olabilir.

- MEB ders kitabında öğrencilerin bölüm içerisinde öğrendikleri kavramlara yönelik sorulara az yer verilirken, bu sorulara Westermann yayınevi ders kitabında daha çok yer verilmiştir. MEB ders kitabında bölüm sonunda yer alan ölçme değerlendirme sorularında öğrencilerin bölüm içerisinde öğrendikleri kavramlara yönelik sorulara daha fazla yer verilmesi meydana gelebilecek kavram

yanılıklarına engel olabilir. Örneğin; bölüm içerisinde öğrenilen kavramlar verilerek öğrencilerden metin oluşturmaları istenebilir.

- Boşluk doldurma çalışmaları, MEB ders kitabına aynı zamanda bir çalışma kitabı niteliği kazandırmıştır. Bu özelliği ile MEB ders kitabının, Almanya’da kullanılan ders kitabına göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

- Almanya’daki ders kitabında atlasla çalışmayı gerektiren sorulara daha fazla yer verilmiştir. MEB ders kitabında ölçme ve değerlendirme soruları daha çok görsellere ve atlasla çalışmaya dayandırılabilir.

- MEB ve Westermann yayınevi ders kitabında süreç ve sonuç yönüyle değerlendirmeyi ön plana çıkaran çalışmalar bulunmaktadır. MEB ders kitabında süreç yönüyle değerlendirmeye yönelik çalışmalar Westermann yayınevi ders kitabına oranla çok fazladır. Bu durum öğretmenlere daha fazla etkinlik seçeneği sunduğu için olumludur. MEB ders kitabında konuyla ilgili sorular bu çalışmalar içerisinde verilirken, Westermann yayınevi ders kitabında her konu sonunda verilmiştir. Etkinlik çalışmalarının uygulanmama ihtimali göz önünde bulundurulursa, MEB ders kitabında konuyla ilgili soruların etkinlik çalışmalarının içerisinde değil de, her konu sonunda verilmesi daha yararlı olacaktır.

### Kaynaklar

- Alım, M. (2003). *Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci, A. (2003). “Ders Kitapları ve Kitap Setlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Coğrafya Öğretimindeki Rolünün ABD’deki Örnekleri Yönünden Değerlendirilmesi”. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (7), 53-78.
- Demirci, A. (2005). *ABD’de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi*, İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2008). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Kaya, M.F. (2010). *Türkiye ve Almanya’daki Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2008). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A, Yayıncılık.
- Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M. ve Ercan, L. (2001). “Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri, Önemi ve Genel Özellikleri”. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Fen Bilgisi* (ss. 93-111). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- MEB. (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9–12.sınıflar)*. Ankara: MEB yayınları
- MEB. (1995). Erişim tarihi: 3 Mart 2009, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html).
- Sitte, C., GW- Schulbuch. Wolfgang Sitte ve Helmut Wohlschlagl (Ed.). *Beiträge Zur Didaktik Des "Geographie und Wirtschaftskunde"- Unterrichts* (ss. 447-472). Wien: Universität Wien Institut Für Geographie und Regionalforschung.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## **The Comparisons of the Turkish and German Geography Textbooks With Regard to Physical Features and Their Roles in the Teaching-Learning Process**

One of the most important aims of education is to encourage individuals in an environment where they are eager for research, innovative, and know the paths leading to knowledge. For reaching this purpose, school textbooks in elementary and secondary schools and the curriculum occupy a very important place. School textbooks are such instruments that have ease of use, availability for every student, give the knowledge indirectly and can be used continuously and fill the need for an additional resource apart from teacher instruction in education (Kılıç and Seven, 2008: 34)

As a school subject, Geography introduces students the environment, where they live in the physical, human and socioeconomic aspects. The most important fact that can be gained through geography is getting the awareness of the sensitive relation between earth's living and nonliving systems, thereby exploring the ways to occupy the earth and use its elements without interrupting the relations of these systems (Demirci, 2005: XVI). Reaching this aim of geography education is bound to applying the geography education properly and making use of the required tools in technology classes. This is possible with modern, up-to-date geography curriculum efforts that focus on the students' potential level (Alım, 2003:6-7).

Therefore, Geography textbooks' quality in geography education's success cannot be ignored. Especially school textbooks' compatibility with the student level eases the way in which geography is taught toward fulfilling its curriculum objectives. It is very important to examine the school textbooks that constitute an important part in education process in detail with bearing generally accepted principles in mind in the literature.

As a result, the school textbooks take various forms in terms of their general objectives depending on position of the countries in which they are written and published. Making such a research was undertaken to consider the argument of the variety possibilities in school books. In this study, the Turkish geography textbook for 9th graders and the gymnasium geography school book in Germany are chosen to be compared.

The main purpose of this study is to compare the structural features and teaching-learning progress of the geography textbook used in 9th grade of secondary school in Turkey and 9th grade of high school s(gymnasium) in Germany. In consideration of this general purpose, this study seeks out to reveal the similarities, differences, positive and negative sides of the geography textbooks both Turkey and Germany.

The research is a qualitative one in nature. Qualitative research, observation, interview and document analysis can be described as a qualitative process, where qualitative data gathering methods are used, perceptions and incidents are revealed in an integrated approach (Yıldırım and Şimşek, 2006:39).

This research is designed as a study aimed at exploring the high school geography textbooks' structural features and teaching-learning progress. The data are obtained by reviewing the literature about geography education and school

books are analyzed in line with the principles of “document analysis”. Document analysis entails the analysis of the written materials that contain the information about the facts and incidents about specific topic (Yıldırım and Şimşek, 2006:87). In this direction, the structural features and teaching-learning progress of the high school geography textbooks of both countries were tried to be examined, the school books are plainly described and compared according to their features.

It has been determined that the structural aspects of the school books in Turkey and Germany show differences. The books in Germany are made of high quality materials. The materials of the geography book for 9th graders in Turkey look more economical and low quality materials, therefore getting worn in short time is inevitable. That is why the book and its cover can be easily damaged when it is exposed to water or sun. The students need to rebind the book in order to protect and use it for a longer time.

Geography school books are designed by MEB (National Education Ministry) in Turkey and Westermann publisher in Germany with an approach and method centering on the students. Besides letting the students gain knowledge and skills, with help of the activities, these textbooks help them in learning how to reach the information. This fact directs the students to gain new information by benefiting from the information they brought to class and to arrange this information distinctively. This situation has affected the role of the teachers, it leads them not to be only the teachers but also to become the guidance, As we look into the geography books that were prepared we do not see a school book, that consists of topics and questions measuring the learnability levels this topics, but a textbook that consists of the texts of required knowledge for the students to gain a general impression about the topic and to provide an active teaching for students to gain knowledge and skill in contemplated themes. This is positive for the school books being examined. The school books are guiding the students to learn with the activities which provide them to be active both psychologically and physically by exploring and understanding. The textbooks also give the opportunity to be active learners, learning based on cooperation, learning independently, outdoor learning and applications considering the individual differences. The worksheets in the books provide the students to move forward individually and resolve the negative situation that roots from the traditional school books and the class atmosphere. Students make progress individually by arranging the knowledge distinctively which they obtain with help of these works.

As we compare the school books of MEB and Westermann, we can see that Westermann's book is more successful in content, but both books have advantages over one another.

## Geç Ortaçağ Avrupa'sında Kıyafet Kültürüne Genel Bir Bakış

### A General Overview to the Clothing Culture in the Late Medieval Europe

Pınar Ülgen\*  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

#### Özet

Tarihteki her unsur insan eseridir. Yani tarihi oluşturan unsur insandır. İnsanla ilgili her şey de tarihçileri ilgilendirir. Kıyafet kültürü de bu tür konulardandır ve de çok eski zamanlardan itibaren vardır. Giysinin anlamı da her toplumda farklıdır ve giysi, sadece bedeni örten bir nesne değildir. Aynı zamanda insanın bağlı olduğu sınıfı ve insanın kişiliğini anlatan en önemli unsurdur. Bu sosyal tarihte değişmeyen bir unsurdur. Her çağın kendi özellikleri çerçevesinde zaman zaman yeni şekillere bürünmüştür. Aynı durumu Ortaçağda da belirgin olarak hissetmekteyiz. Bu konu çok geniş ve kapsamlıdır. Ancak biz bu makalemizde Ortaçağın son dönemlerindeki kıyafet kültürünün genel özelliklerini ve diğer kültürlerle karşılaştırmalarına yer vererek aradaki etkileşimleri de anlatmaya çalıştık.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaçağ, Geç Ortaçağlar, Kıyafet, Avrupa.

#### Abstract

Everything in the history is the monuments of human. Namely thing that is made history is human. The historians are interested with everything that is related to human. The clothing culture is one of the subjects like that and has been since the old times. The mean of dress is different in all societies and it is not only a thing that is covered the body. And also it is the most important factor that tell the personalities and class of people. This case is unchanging factor in the social history. It is sometimes formed by the facilities of the ages. We feel the same case certainly. This subject is very wide and comprehensive. So in this paper, we studied to tell the general facilities of the clothing culture and interaction among other cultures by giving some comparasions in the last period of the middle ages.

**Key Words:** Medieval, Late Middle Ages, Clothing, Europe.

## GİRİŞ

Konumuz Ortaçağ dönemine ait kıyafet kültürü olunca her toplumun kendine özgü yönlerinin olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca toplumların birbirlerine benzer yönleri de her alanda var olduğu gibi kılık-kıyafet konusunda da mevcuttur. Bu nedenle aşağıdaki mısralar, konuya giriş için oldukça uygun olacaktır:

“Şimdi moda denilen şeyler,  
Sizden önce de giyilmekteydi.  
Çok eski zamanlarda da kullanılmıştı.  
Ancak bunlar, artık yeni isimlerle adlandırılmaktadırlar.”.

Middleton'nun Mayorof  
Quinborough ( Gardiner, (Trz):3).

Tarihe baktığımız zaman her toplumun sosyal hayatını etkileyen ve daha doğrusu belirleyici unsurlarından biri olan giyim anlayışında farklılıklar görülmektedir. Batı'ya bakıldığında Avrupa'daki kıyafetlerde genel olarak feminen bir yapının olduğu dikkat çekmektedir. Kadınlar kadar erkekler de atkılı, kolyeli, parlak kumaşlı, ipekli, yünlü, kadifeli, brokarlı ve nakışlı kumaşlardan oluşan giysiler giyerlerdi. Zengin insanlar, kaliteli giysileri giyerken, soylular ise bu konuda kendilerini şımartacak kadar kıyafetlerine özen gösterirlerdi. Çünkü giyilen kıyafetler, bir nevi zenginlik ölçütü sayılmaktaydı. Kasaba ve kent halkı ise daha çok işçi konumunda olduklarından yaptıkları işlere uygun kıyafetler giyerlerdi (Comsan, 1989:621).

Yani kıyafet anlayışı insanların cinsiyetine, yaş ortalamalarına, yaşanılan ülkeye ve de en önemlisi mensup olunan toplumsal sınıflara bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

## GEÇ ORTAÇAĞDA AVRUPA'DAKİ KIYAFET KÜLTÜRÜ VE GENEL ÖZELLİKLERİ

Her çağda olduğu gibi Ortaçağın her döneminde de moda günümüzedekine benzer şekilde değişkenlik göstermekteydi. Kıyafet, bir nevi o insanın kimliği gibiydi. Giyilen kıyafetler, biraz da sosyal niteliği anlatan birer işaretti. Yani o kişinin çalışan mı yoksa iş veren mi olduğunun yanı sıra aynı kişinin sınıfı gibi konular hakkında da bilgi verirdi. Örneğin zanaatkârlar, törenlerde üniformalar giyerlerdi. Bir fizikçi ya da bir cerrahın cüppesi, dalgalanan ve yere kadar uzanan ve de tıp usturlabı şeklindeki bir kemer kolye ile tamamlanmış şekildeydi. Rengi de kırmızı idi. Yahudiler, genellikle konik şekilli şapkalar takarlardı. Yahudilerin şapkalarına “Judenhut” veya “dairesel altın rozetli” anlamına gelen “roelle” ya da “rota” adı verilirdi (Comsan,1989: 621).

Kıyafetlerdeki moda, kişinin karakterine göre değişirdi. Canterbury loncasına bağlı olan insanlar, kendi mizaçlarına uygun olan kıyafetleri giyerlerdi. Terzi ve döşemeciler, kraliyet ailesine ait olduğunu gösterecek gösterişli kıyafetler

hazırlarlardı. Dini ve laik yapıya göre hazırlanan bu kıyafetler, sosyal sınıfı anlatmaktaydılar. Modanın sosyal etkileri, XVI. yüzyıla ait bir eserde şöyle anlatılmaktadır:

“Eğer şanına ve sınıfına uygun olan son stil kıyafetleri giyebilirsen; sen eşek bile olsan, kesinlikle saygılı gülümseyişlerle karşılaşırın” (Comsan, 1989:622).

Bu da giyim unsurunun insanlara gösterilen saygıda ve de insanların size olan bakış açılarında ne kadar belirleyici olduğunun göstergesidir.

Hatta kraliyet mensuplarının giydiği kıyafetler, fiyatlar yönünden de farklıydı. Çünkü bu kıyafetlerin normal fiyatı ortalama olarak özellikle Alman kraliyet ailesinin kıyafetleri üzerinden o dönemin parasına göre 400 marktır. Ancak gümüş işlemeli kıyafetler ise en az 200 mark ve yünlü kumaşların da tek bir parçası en az 6 mark olurdu (Gardiner, (Trz):6).

Bu dönemde insanın kimliğini belirleyen moda yön veren 3 tür kanun vardı: (Comsan,1989: 622).

**1. Giderlere göre olan kanun:** Bu kanun, hukukçular tarafından düzenlenmiş olup, kişisel savurganlığı önleme amaçlı, kimin ne zaman, ne giyeceğini belirleyen görevlere uygun olarak hazırlanmış kanundur ( Beebe, 2010:810).

**2. Sivil ticaret fermanları:** İşlenmiş ürünler kadar mevcut kumaşlar ve bunların kalite ve fiyatlarını, ihracat ve ithalatı gibi konuları içeren ve kontrol eden kanunlardır.

**3. Dini kanunlar:** Para hırsı ve gıpta etmek gibi basit günahlardan kaçınmayı amaçlayan giysileri belirleyen ve yine Yahudi ve Müslümanlar gibi Hıristiyan olmayanların kıyafetlerini daha belirgin hale getiren kanunlardır.

Ortaçağ Avrupasında kılık-kıyafetin en parlak dönemi, Şarlman (Alman imparatoru) dönemidir. Bu süreç ise Ortaçağ Avrupasında en köklü değişikliklerin yapılması için zeminin hazırlandığı bir dönemdir. Giyim-kuşam konusunda da Şarlman, halkın önündeki en ünlü örnektir. Şarlman'ın kıyafet ve takılarına gelince o, daha çok mücevher bir taç ve altın bir broş takardı. İç giysisi olarak altın bir tunik giyerdi. Ayakkabıları da mücevherle süslenirdi. Kemerini altın ya da gümüşten olurdu. Kılıç kabzası altın ve değerli taşlarla süslenirdi (Planche,(Trz):25). Bunun yanı sıra giyilen kıyafetler bağlı olunan cemaatlere göre de değişiklik gösterirdi. Örneğin uzun saç Tötonların sembolüydü. Saksonların ise hepsi asker olduğu için takıları da mızrak, kalkan, kılıç olurdu. Kısa keten tunikler tercih edilirdi. Göğüs kısmında ise koruyucu olarak metal bir pelerin bulunurdu. Bu kıyafetler, savaşta olduğu kadar barış zamanında da giyilirdi (Planche, (Trz):29). Kral Edward zamanında ise soyluların elbiseleri kürk ve deriden yapılırdı. Bunlara da *pelles* denirdi. Anglo-Norman Kronikleri (Chroniques Anglo-Normandes 1836, c. I, s.107) adlı eserde 1185 yılıyla ilgili olarak şunlar anlatılmaktadır:

“Londra ile Westminster’ı birbirine bağlayan Strand köprüsü adında küçük bir köprü vardı. Burada ilginç olan nokta, Earl Godwin’in torunu Huntingdon’lu Earl Tosti ve Siward arasındaki konuşmadır:

“Earl Tosti, köprüde Siward’a yaklaşır ve çamurlu ayaklarıyla *pelisse* denilen giysisini kirletir. Bundan dolayı da çok üzüntülüdür. Çünkü giydikleri kıyafetler, soyluların kıyafetleridir” (Fairholt, 1909:64).

Yukarıdaki pasaj, *pelles* adlı giysinin o dönemdeki değerine işaret etmektedir. Bu elbiseyi kirletmek bile hoş karşılanmamaktadır. Bu da kraliyet ailesinde kıyafetin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle de bu dönemin en görkemli kadın modası olan farklı renklerden ve iki tunikten oluşan biri uzun diğeri kısa kollu olan elbiseler oldukça değerliydi. Bel bantları da denilen kemerler, kalçanın üzerindeydi. Genellikle bu kemer, altın ve mücevher işlemeli olurdu. Louis le Debonnaire (Frank imparatoru olup, Şarlman'ın oğludur 778-840) adlı imparatorun karısının kemeri yaklaşık olarak o dönem parasıyla 3 pound değerindedir. O dönemlerde bu değerlerde ve ağırlıkta olan bel bantları yani kemerler nadir bulunurdu. Karolenj dönemindeki kadınlar ise baş ve omuzları kapayan peçeler ile örtünürlerdi. Peçe, Mothe Eve (Meryem Ana)'nın ruhunu temsil etmek için kullanılmaktaydı (Planche, (Trz):27). Şarlman'ın halefleri döneminde ise transparan kıyafetler azalmış ve kadınların giysileri daha da ağırlaşmıştır (Chalamel, 1882:24).

Özellikle İngiltere'de X. yüzyıla doğru yerel kıyafetler daha ön planda oldu. İpek, genellikle fiyatından ve nadir bulunmasından dolayı yüksek tabakadaki insanlar tarafından giyilmekteydi. Bazı insanların üzerinde ipekten yapılmış kolsuz mantolara dahi rastlanmaktaydı. Renk çeşitliliği daha fazla ön plana çıkmaya başladı. Yeşil, en çok tercih edilen renkti. Altın ve gümüş zincirler, altın, gümüş ve fildişi bilezikler, altın kemerler, amber taşı yüzükler, broşlar, küpeler vb. takılar da kullanılırdı. Mühür ve muska gibi altın mücevherler de boyuna takılırdı (Planche,(Trz):25).

II. Harold (1022-1066 İngiltere'nin son Anglo-Sakson kralı)'ın saltanatı sırasında ise İngiltere'nin fethinden sonra Dük William başa geçmiştir. Keşiş kronikçiler, İngiltere'nin Norman modasını takip ettiklerini söylemektedirler. Onlar, tunikleri kısaltmışlar, saçlarını süslemişler ve kollarına altından bilezikler takmışlardır. II. Harold, düz kırmızı tunik, sarı pelerin ve çoraplar, mavi bir şapka ve mavi ayakkabı giymiştir. Hatta bazı kaynaklarda askeri gelenekte de değişiklikler yapıldığı, silahların deriden yapıldığı ve parlak silahlar kullanıldığı söylenmektedir. Bunlar, farklı renklerle de kaplanmıştı. Daha çok terazi ve yaprak şeklindedirler. Bu şekilde de *corium*, *corietum* adı verilirdi. Norman kanunlarında bu isim kullanılmaktadır. Bu, İngiltere'de XIII. yüzyıl sonuna kadar devam etmiştir. Dük William ise tunik, geniş kollu ve kollarında süslemeler ve takılar kullanılmaktaydı. Sağ omzunda broş ya da fibula vardı. Taç, tek şekillidir. Sol elinde bir asa tutmaktadır. Sıradan insanlar da bu dönemde Anglo-Saksonlar gibi kısa tunik, şapka ya da boyun atkısı, bacakları örten ayakkabılar giyinirlerdi. Bunlara *chausses* de denirdi. Bunlar farklı renklerde olurlardı (Fairholt, 1909:64-69).

Bunun yanı sıra kara veba, işçileri, tacirleri ve soyluları psikolojik olarak etkilemişti. Teknolojik gelişmeler de modaya yön vermektedir. Daha elastik ve şekilli kumaşlar, iyi yünler, çoraplar ve taytlar da bu etkilenmenin sonucu ortaya çıkan moda stiliydi. Sert beden zırhı, daha sıkı bedeni saran iç çamaşırlar için yapılan esnek zincirin yerini almıştı (Comsan, 1989:622). Bu dönemde dokunan çoraplarda yün ve keten kullanılmakta ve kumaştan ziyade desen önemli olmaktadır. Çorap, bacağın hareketini kısıtlamayacak şekilde olmalıdır. Eğilim, 45

derecelik bir açı ile olmalı ve bu şekilde dokunmalıdır. Kumaşta esneme payı vardır. Ayakkabılara gelince; gider yasalarına rağmen köylüler, XII. ve XIII. yüzyıllarda deri ayakkabılar giyerlerdi. Ayakkabıların şekli her yıl değişirdi. Bazı ayakkabılar, küçük kayışlarla kesilmiş şekildedir. Bazıları da bot şeklindedir. Bazı ayakkabıların üstü ve altı deriden yapılırdı. Böyle olunca yağmur, çamur vb. her şey hissedilirdi. Kalın yapılı keçe, bir dereceye kadar konfor sağlıyordu. Ayakkabının ömrünü uzatmak için üstten bir nesne giyilirdi. Bazen de sadece yürüyüşü kolaylaştırmak için ahşap bir döşeme kullanılırdı. Ayrıca ayağın şekline göre menteşeler de kullanılırdı (Psalter, www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thClothing1:1-2).

Ayakkabının o dönemde giyilme amaçları da ülkeden ülkeye değişmekteydi. İtalyanların çok az bir kısmı bot türü ayakkabılar kullanırken; Almanlar, Fransızlar ve İngilizler bot kullanırlardı. Böylece çamur, yağmur ve soğuktan korunmuş olurlardı. Bu da giyim konusunda aralarında yer alan bir farktır (Hinton, 1868:27).

Doğu'da ise ilk başlarda *Huff* denilen ayakkabılar giyilmiştir (Bakır,2005: 785). Selçuklular zamanında ise kadınlar terlik ya da ayakkabı giymişlerdir (Süslü,1989:168-169). XIII. yüzyılda ise genelde satenden yapılan çarşafklar ve bunun altında ise çoraplar ve de topuklu ayakkabılar giyilmiştir (Mazehari,1972:89). Memlükler döneminde kadın ayakkabı fiyatlarının yüksek olduğu verilen rakamlardan da anlaşılmaktadır. O dönemde örneğin, *huff* denilen bir ayakkabı, 100-500 dirheme satılırdı (Mayer,(Trz):132).

XIV. ve XV. yüzyıl ayakkabıları ise eski ayakkabıların devamı niteliğindedir. Ayakkabılar, ayak bileğine kadar olandan tayıt gibi olana kadar her boyutta hazırlanırlardı. Bazıları düğmeli bazıları ise bağcıklıydı. Sandaletler ve diğer düz deri ayakkabılar, toplumun her kesiminde yaygındı. Diğer bir ayakkabı ise daha basit düz topuklu çorap ya da tozlukların üzerine tabanı dikimli olan daha modern terlik çoraplardır. Ayrıca yüksek topuklu desenli tahtadan ayakkabıların yanı sıra platform topuklar ise sert ve yağışlı havalarda giyilirdi (Comsan, 1989:624).

Kıyafetlerin tamamlayıcısı olarak ayakkabıların farklı türlerde kullanılması modada değişim yaratmıştır. Yani birbirlerine uygun kıyafetler yapılmaya başlanmıştır. Bu durum hem Batı'da hem de Doğu'da karşılaştırma yapabilmek amacıyla vermiş olduğumuz örneklerden de rahatlıkla anlaşılmaktadır.

Ayrıca kraliyet ve saray mensuplarının giysileri de bazen toplumun giyim tarzını etkileyebilmekteydi. Örneğin, Burgondy prenslerinin giysileri toplum içinde sosyal olarak daha çok tercih edilirdi. Halk ise sarayı taklit ederdi. XV. yüzyılda Kuzey Avrupa'daki giysiler, iklimin soğuk olmasından etkilenirdi. Buradaki insanlar, daha sıcak ve pratik kıyafetlerden ziyade, düşük bedenli, kasıklara kadar dökümlü ve dik omuzlu kıyafetler giyerlerdi. Rahatlık, daha ön plandaydı. Uzun topuklu ayakkabılar, pek tercih edilmiyordu (Comsan, 1989:623). Halbuki Doğu'ya baktığımızda kadınların çoğunun topuklu ayakkabı tercih ettiğini görüyoruz. Bu durumun ortaya çıkmasında iklimin de etkisi büyüktür.

XIV. ve XV. yüzyıllarda ise uluslar arası bir tarz oluşmuştur. Bu noktada XI. yüzyılda büyük önem kazanmaya başlayan uluslar arası ticaretin de rolünü unutmamak gerekir. Moda kurallarına rağmen bazen farklı durumlarla karşılaşılırmaktaydı.

Farklı bir aksesuar olan şapkalar, ayrı bir öneme sahipti. Bu dönemde her yaşta herkesin her yerde içerde ve dışarıda giyinebilecekleri şapkalar vardı. Bone yani *coif*, zincir bir kayışla bağlı, kafaya tam oturan basit bir şapka şekli olup; kadın, erkek, çocuk herkes tarafından günlük hayatta kullanılırdı. Bunlar, çoğunlukla yumuşak bereler olup, ayrıca uzun ya da kısa çorabımsı şekilleri de vardı. X. yüzyıldan XIV. yüzyıla kadar, *coif* gibi fonksiyonel şapkalar, yani *frigya kepi* denilen kasket türü kapalı bereler ve kafa korkuluğu yani başörtüsü de denilen kadınların kullandığı basit peçeler de yapıldıkları kumaş çeşidine bağlı olarak bireysel sınıf ve ustalığın göstergesiydiler. Bunların yanı sıra kıyafetlerin tamamlayıcı unsurları olarak kontrast renkli, çizgili, ince kolyeler, kürk deri ve mücevherlerle bezenmiş süslemelere ya da takılara *liripipes* denilmektedir (Comsan, 1989:623).

Bu dönemde Fransa'da bazı şehirlerde giyilmiş olduğu belirtilen bir bayan kostümüyle ilgili aşağıdaki bilgiler, bize o dönemin modası hakkında fikir vermektedir:

“Şehir küçüktür; ama güzeldir. Şehirde tatlı su çeşmeleri muhteşem binalar vardır. Venedik'te her türlü nehir taşımacılığı yapılmaktadır. Çiçeklerle süslenmiş tepelerin ortasında bulunmaktadır şehir. Burada bayanlar, her zaman siyah elbise, ayrıca saten, kadife ya da broker renklerden kıyafetler giyerlerdi. Başa bir peçe takarlar, altın ve inciden zincirler kullanırlardı” (Vecellio, (Trz):323).

Kukuletalar da Ortaçağda modanın önemli bir parçasıydılar. Bunlar, silindirik şapkalar. Bu tür şapkalar, kadınlar ve erkekler tarafından kullanılmaktaydı. XV. yüzyılda Kunta Hora'daki gibi, madenciler bunu tünellerdeki tozdan, çiftçiler de yağmur ve soğuktan korunmak için kullanırlardı. Bunlar, ayrıca pelerinler olarak da kullanılırdı. Şeklinin ve renginin nasıl olacağına “gider kanunları” denilen kanunlar karar verirdi. Fahişeler, o dönemde soylu pelerinlerini giydikleri zaman bu hoş karşılanmazdı ve hatta Londra'da 1351 yılında çıkan bir kanunda fahişelerin süslü sincap kürkü, kahverengi tavşan vs. çizgili pelerinler giymeleri yasaklanmıştır. Bu kanunu çiğneyenler ise hapisle cezalandırılmıştır (Comsan, 1989:623; Quicherat, 1877:108-109).

*Chaperon* ise erkekler için hazırlanmış olan örtülerdi. Bunlar da 3 şekilde tasarlanmıştır:

1. Sıkı bir şekilde oturan takke.
2. Hamur fileli taç.

3. Yuvarlak şapka. Bunlar, bir broş ya da mücevherle süslenmişti. Erkeklerin giydiği *chaperon* gibi giysiler kadınların *hennin* adı verilen elbisesi ile eşit değere sahipti. Her ikisinin de stili Burgundy saraylarından gelmekteydi. *Hennin* denilen elbise, uzun, konik şapka, broker, ipek ve kaliteli kumaştan yapılırdı. Saçı kapamak için genellikle uzun olurdu. Omuzlara kadar uzanırdı. Bunlar, yarı saydam, şeffaf, olan ön ve arka peçelerden oluşmaktaydı. Bazıları ise transparan olurdu. Bazı şapka siperleri, 4 karış yükseklikte olurken; bazıları da silindirik olurdu. 2 boynuzlu



olanlar ise *atours* olarak adlandırılırdı. Dökümlü transparan kumaştan yapılan bir tel, at saçı ya da sert tel armatürden oluşan alçak ülkelerdeki gibi çok çeşitliydi ve kelebek şeklinde kafa elbiseleri de denilen baş giysileri yapılmıştı (Comsan, 1989:623).

Doğu'da ise bazı dönemlerde kadınların giyim-kuşam konusunda daha rahat davrandıklarını görüyoruz. Özellikle de göçebelik unsuru burada etkilidir. Hür kadınların büyük bir kısmı yukarıda bahsi geçen peçe ya da burku denen yüz maskesiyle yüzlerini kapatıyorlardı. Ayrıca bazı kadınlar da *Hımar* denen örtüyle burunlarının üzerlerini kaplayacak şekilde yüzlerini örtüyorlardı. Ancak kızlar ve cariyeler yüzlerini örtmezlerdi. (Kesre- Öztürk-Kaya,2000: 10). Ancak Batı'da daha yerleşik bir yaşam tarzı olduğu için giyim-kuşam konusu biraz daha ayrıntı içermektedir.

Kadınların boynuzlu baş giysisi denilen şapkalarına İtalya'da pek rağbet gösterilmezdi. Çünkü burada saçın kendisi taç olarak kabul edilmekteydi. Saçtaki diğer süslemeler ve saç stilleri, birbirine geçmiş şeritli iplikler ve kordonlu mücevherlerle süslenirdi ya da perdelerle örtülürdü. *Crespines* denilen yani daha çok mücevher ve incilerle süslü saç ağlarını, *tressours* yani mücevherle işlenmiş saç örtülerini, İtalya'da kadınlar, dışarıda yaparlardı ve bazen de bunları şapka altlarına da giyerlerdi (Comsan, 1989:624).

Kadınların bu baş örtüleri alın yüksekliğini de vurgulamaktaydı. Saç çizgisine kadar olan alın genişliği, ahlaki dürüstlüğü ve keskin zekanın işaretidir. Bu nedenle, yazar Geoffery Chaucer'a ait Canterbury hikayelerindeki iki yüzlü kadın karakteri olan Prioress, her zaman, avuç içi genişliğindeki alnıyla gururlanırdı. Yatay ve geniş kumaştan yapılmış bir band her zaman alını güzel gösterirdi. Erkekler ve kadınlar tarafından kullanılan çelenk ise daha dar kumaştan yapılırdı ve çoğunlukla mücevher ve çiçeklerle süslenirdi. Erkeklerle ait 3 tür şapka vardı: Bunlar, Ortaçağın sembolik tuhafiyeye işlerindendi (Comson, 1989:624; Webb, 1907:323).

1. Yahudi şapkası.
2. Piskopos gönyesi.
3. Şakacı şapkası.

Dini ya da sivil kanunlar, özellikle Yahudilerden, buldukları yerlerde konik ve özellikle de sarı şapka giymesini isterdi. Bu, özellikle -Yahudilerin el yazması sanatlarında örneğin *Haggadoth* gibi *judenhut* şapkası şeklinde kullanılmıştır. Bu şapka türü, Yahudileri Yahudi olmayanlardan ayırt eden bir simgeydi. Bu işaretli ve boynuzlu şapka, çeşitli mozaik konseptlerden ortaya çıkmıştı. Mozaik boynuzlar, çift boynuzlu şekildeki Hıristiyan piskopos gönyesini de etkilemiştir. Eski ve yeni vasiyet, gönye ile sembolize edilmektedir. 1292 yılında Mende piskoposu Guillaume Durand şöyle demiştir:

“Gönye, Tanrının Moses'i, kendi parlaklığı ve dürüstlüğüne şaşaalı boynuzlarıyla süslemesi gibi; doğruluğun rakiplerine karşı kurtuluş ve savunma kaskıydı” (Comsan, 1989:624).

Anlaşıldığı gibi çok eski zamanlardan beri kadınlar kendilerini güzel ve şık göstermek için kılık ve kıyafetlerine çok önem vermişler ve imkanları dahilinde de süslenmişlerdir. Bundan dolayı moda, toplumun kültürel yapısıyla ilgili olduğu

kadar örf, adet ve geleneklerle de ilgilidir. Bu durum, başta kadınlar olmak üzere erkeklerin de saçlarına, yüz bakımına ve başlarına giyecekleri başlıklara önem verdiklerini göstermektedir. Batı'da olduğu gibi Doğu'da da giyim-kuşam unsuru, atasözlerine konu olmuştur. Bununla ilgili olarak bir Türk atasözünde şöyle denilmiştir:

“Güzelin başına, ağanın aşına, atın dişine bak”( Önder, 1973:1).

Doğu'da da Avrupa'daki şapkalara benzer baş giysileri kullanılmıştır. Özellikle Abbasiler zamanında zengin tabakadan olan kadınlar başlarına değerli taşlarla bezeli altın zincirli *burnus* denilen başlık takıyorlardı. Orta tabakadan olan kadınlar ise başlarına altın işlemeli külah inci ve zümrütle bezeli *İsabe* denilen bir sarık takarlardı (Bakır,2005:443).

Fatimiler zamanında sarayda yaşayan halife eşleri de başlarına dört parçadan oluşan bir başlık takarlardı (Abdulmun'im Sultan,1980:281-282).

Baş giysileri konusunda en ilginç yerlerden biri de İspanya (Endülüs)'dir. Burada baş giysileri konusunda daha esnek davranıldığını söyleyebiliriz. Burada erkeklerin başları ya açıktır ya da *kufiye* denilen bir külah veya “şasiye” diye adlandırılan keçeden yapılmış bir başlık ile örtülü idi. M.S. IX. yüzyıldan itibaren *Senhâce* ve *Zenâte* gibi Berberi gruplarının İspanya (Endülüs)'ya gelip yerleşmesiyle sarık kullanılmaya başlanmıştır (Özdemir,1997:48; Bakır,2005:423). O dönemde İspanya yani Endülüs Müslüman bir ülke olmasına rağmen, burada diğer Doğu ülkelerine göre kıyafet konusunda daha rahat hareket edebildiklerini görüyoruz. Bunu da İspanya'nın Avrupa'nın sosyal yapısından ve de kültürel hayatından etkilenmesine bağlayabiliriz.

Endülüs'te ise kadınlar, başlarını bir bez parçası sararlar ve bunun üzerine *mikna'a* denilen ve göğüs hizasına kadar salınan bu geniş baş örtüsünü örterlerdi. Ayrıca gözlerin altından itibaren yüzü örtmek için bir tül peçe kullanılmaktaydı. ( Özdemir, 1997:48-49). Ayrıca *yaşmak* denilen örtü de, Selçuklular ve Osmanlılar döneminde kullanılmıştır (Süslü,1989:151-152).

Selçuklular zamanında prensesler ve toplumsal durumu yüksek olan kadınlar, Avrupa'daki burjuva kadınları gibi şapka takarlardı. Şapkalara, saten veya kadifeden yapılmış fantezi küçük tepelikler şeklindeydi. Bunların kenarları altınla süslü olurdu. ( Mazehari,1972:88; Şimşek,1961: 23-33). Aslında bu örneklerle bakarak şapkanın hem Batı hem de Doğu için toplumsal sınıfı ya da zenginlik ölçütünü belirten bir aksesuar olduğunu da söyleyebiliriz.

XIII. yüzyılda ise Cengiz Han soyundan gelen prensesler de yeni bir moda getirtmiştir. Bu moda ile kadınlar başlarında tüyler taşımaya başlamışlardır. Ayrıca Çin ile etkileşimleri sonucunda bu tarz giysileri de moda haline getirmişlerdir (Ali Mazehari,1972: 88). İbn Batuta ise Kırım Hanı Sultan Mehmet Özbek'in Hatunu hakkında bilgi verirken şöyle demektedir:

“Hatun başına cevahir ile süslü tepesinde tavus tüyü bulunan *bağaltak* adında bir taç giymiştir” (Bakır, 2005:446).

Memlükler döneminde ise şehir kadınlarının başları kapalıydı. Ayrıca bir kadın yüz maskesi olmadan dışarı çıkarsa bu onun fakir olduğunun göstergesidir (Mayer,(Trz).128-129).

Yani kılık kıyafet ile ilgili olan her şey aslında sosyal durumun da belirtisidir. Ancak her zaman zenginlik değil; fakirlik belirtisi de olabilmektedir.

Moğollar zamanında ise kadınlar, başlarına söğüt dalından örülmüş üzeri kumaş kaplı yüksek bir şapka giyiyorlardı (Spuler,1987:484). Bu baş giysisi bir miğfere benzediği gibi, üzerindeki çubuk bir mızrağı da andırmaktaydı (Rubruck, 2001: 39).Timurlular dönemindeki kadın baş giysilerine gelince İspanyol seyyah Clavijo, bunu Timur Bey'in baş zevcesi Büyük Hatun'un baş giysilerini şöyle anlatmaktadır:

“Büyük Hatun yüzüne ince beyaz bir örtü de örtmüştü. Başlığı bir miğfer tepesi gibiydi. Bu başlık, inciler, yakutlar ve firuzelerle süslüydü. Başlığın kenarında halis altından bir file vardı ki; büyük inciler ve mücevherlerle işlenmiştir. Ayrıca üzerinde üç de büyük yakut parlıyordu. Bu yakutlar da arkaya serpilmişti. Ve kapkaraydı. Burada en makbul olan saç rengi de budur. Kadınlar saçlarını hep bu renge boyarlardı. Büyük Hatun'un maiyetinde birçok kadın vardı. Başının üzerine de beyaz ipekliden bir şemsiye açılmıştı. Yüzüne güneş vurmaması için bu şemsiye tam başının üzerinde tutuluyordu (Clavijo, 1993:162).

Avrupa'da ise bu dönemde saç, peçe ve baş giysisinden sonra en çok tartışma yaratan giysi, elbise olmuştur. Çünkü elbise, farklı dillerde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Entari ya da elbise, İngilizce'de *kirtell*, *kertil*; İtalyanca'da *gonella* (Petrucci, www.houseofpung.net/sca/15c\_mens\_italian:6). Almanca'da *gunna*-Fransızca'da *tunika* olarak değişik isimlerle adlandırılan tartışmalara yol açan bir giysidir. İleriki yıllarda ise üzerinde bir tunik olmadan giyilmiştir. Buna *cotehardie* de denir (Psalter, www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thcClothing1:3).

*Cotehardie* aslında bir erkek giysisi olup sonradan yaygınlaşmıştır. Bu nedenle entari değil; elbisedir. *Cotehardie*, daha geniş aralıklı kumaştan yapılmakta, boyundan bağlı, kolları ince ve saran şekilde, beli dairesel ve dar olarak çevrelenmiş bir giysidir. Pelerinleri bir broşla tutturulmuştur. Almanya'da özellikle kadınlarda *suckenie* denilen elbise üzerine giyilen kolsuzlar; Fransa'da ve İngiltere'de *cotelette* denilen kalçanın yanlarından bölünmüş, iyi kumaştan yapılmış, kol örgüsünün vurgulandığı yere yakın kıyafetlerdir ( Comsan, 1989: 624; Shaw, 1843:8-9).

Endülüs'te ise bu durum, diğer Batı ülkelerinde olduğu kadar karışık değildir. Bazı erkekler ve kadın giysileri genelde aynı ismi taşırlardı. Her iki grup da keten ve pamuktan yapılmış *kamis* denilen bir gömlek ve *sirval* denilen ve bir kemer vasıtasıyla bele bağlanan bir tür pantolonla veya bu ikisinin yerini tutan uzun bir entari yani *zihare* giyinirlerdi (Özdemir,1997:48).

Ayrıca X. yüzyılda erkeklerden başka boşanmış kadınlar da beyaz elbise giyerler ve diğer kadınlar ise beyaz giymezlerdi. Bu dönemde daha çok doğal renkli elbiseler moda idi. Dul olan kadınlar ise Doğu'da mavi Endülüs'te ise beyaz giyinirlerdi ( Mez,2000:441). Selçuklu kadınları ise daha çok bol entariler giyerlerdi. Bazı takılarla da giyimlerini Batı Avrupa'da yaşayan kadınlar gibi şekillendirirlerdi. (Gürtuna,1999:3).

Memlükler döneminde ise Müslüman kadınlar, üst elbiselerinin altına gömlek giymeyi çok severlerdi. *Bahtala* denilen özel bir gömlek çeşidi de moda haline gelmişti (Mayer, (Trz):123). Fatimiler döneminde de bazı meslek sahipleri de

işlerine uygun elbiseler giyinirlerdi. Örneğin su satıcılarının bile kendilerine özgü elbiseleri vardı. Mavi renkli, kısa ve dar elbiseler giyinirlerdi (Abdulumun'im Sultan, 1980: 284)

XII. yüzyılda işçiler de burjuvalar gibi giyinirlerdi. Daha çok lacivert kumaş tercih ederlerdi ( Mazehari, 1972:84).

Batı'da ise 1390 yılında entari *Houppelande* adı ile anılmıştır. Doğu Danimarka mezarlarında entari ya da tunik kalıntıları bulunmuştur. Bunlara *Herjolfsnes* önlükleri de denilmektedir. Kumaş ve süsleme eksikliğinden dolayı burada yatanların soylu olmadığı anlaşılmaktadır. Bu dönemin en ünlü modası, tayt ve düğmeli kollardı. İngiltere'deki bulgular, bu entarinin iç elbisesi olarak giyildiğini tayt gibi sıkı da olsa belli olmadığını açıklamaktadır. Danimarka entarileri, dikdörtgen şeklinde modern tekniklerle yapılmıştır. Kollar, XIV. yüzyıl başında genişti ancak sonradan modayla birlikte daraldı. Bundan sonra düğmeler, modanın bir parçası haline geldiler. Genelde bu kıyafetlerde 2 yada 4 düğme olurdu. Sonradan daha fazla düğme kullanılmıştır (Psalter.www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thClothing1:4-5).

X. ve XI. yüzyıllarda Avrupa'daki moda stili, XIII. yüzyıla göre daha kısıtlı ve ülkeden ülkeye göre değişen bir yapıya sahipti. XIV. ve XV. yüzyıl modası ise daha karmaşık bir tarzdaydı. Daha sert çiçeksi desenler vardı. Ayrıca bir ülkeden diğerine geçerken değişmeyen bir yapıya sahiptilerdi. Erkeklerin palto kenarları, ayak bileğinden kalçaya kadar yükselmişti ve kadınların yakaları da daha derin dekolteliydi (Comsan, 1989:622).

XIV. yüzyıla kadar kadın ve erkek modası birbirine benzemekteydi. Bazen erkekler bazen de kadınlar modaya öncülük etmişlerdir. Bazı eserlerde bunun özellikle de erkeklerdeki durumun tarihten gelen anlayıştan kaynaklandığı şeklinde görüşlerin yanı sıra yine de modaya şekil verenin kadın olduğu tarzında kanıtlara dayalı bilgiler de bulunmaktadır (Ribeiro,2006:23-24).

Bunlara rağmen bu süreçte hem kadınların hem de erkeklerin her ikisinin de elbiseleri birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Her ikisi de yerlere yani ayak bileğine kadar uzanan kıyafetler giyerlerdi. Boyunu saran kürkler, broker kumaşlar, dar ve bel kısmında çanlar olan kıyafetler de giyilirdi. XI. yüzyıldan XIII. yüzyıla kadar her iki grupta da ısrarla var olan iki şey, tunik ve *cotehardie* denilen elbiselerdi. Bunlar, boğazdan bağlı tuniklerle, kalçaya ve yere kadar uzanan farklı şekilleriyle giyilirdi. Kadınların tuniklerinin kolları, ince ve kolları saran türdendi. 1200'lü yıllara kadar elbiselerin uzunlukları böyle olmuştur. Giyilen bu tuniklerin en önemli özelliği ise kullanılan kumaştır. Burada ünlü *Damask* yani *Dimaşk*'tan (Şam) gelen ipek kumaş ve oldukça pahalı olan Bağdat'ta dokunan *Baldakin* adlı kumaş, bu kıyafetlerin yapımında kullanılırdı. Bunlarda saf ipek, içten dokumalı metal iplikler kullanılırdı. *Sharlach* ve *scarlet* gibi kırmızı rengin ağırlıkta olduğu giysilerde olduğu gibi, bu kıyafetlerde de kumaşın adı rengine geçmişti (Comsan, 1989:624).

Kılık-kıyafet kültürü her ne kadar toplumların kendi kültürlerine özgü olmuş olsa bile başka kültürlerle de mutlaka bir etkileşim olmuştur. Gerek daha önce bahsettiğimiz gibi kullanılan aksesuarlardaki benzerlikler gerekse de kullanılan kumaşlar açısından birbirleriyle bir etkileşim vardır.

Ortaçağ Avrupa'sında XIII. yüzyılda dikkat çekici bir diğer unsur da, düğme ve ilik bulununcaya kadar giysi yakalarının broş ya da kopçayla tutturulmasıydı. Gotik dönemin sonlarında Fransız modasının gelişmeye başlamasıyla düğme ve ilik, sökme ve takma bakımından oldukça pratik bulunarak önem kazanmıştır. Daha sonraları düğme öylesine kabul görmüştür ki, bazı ülkelerde kullanımı sınırlayan yasalar bile çıkarılmıştır (Puschendorf,1991:4- 142).

XIV. yüzyıla gelindiğinde ise giysilerin dirsekten bileğe ve boyundan bele kadar olan bölümleri hem süs olarak hem de ilikleme suretiyle düğmelerle kapanıyordu. Altın, gümüş ve fildişi düğmeler zenginliğin ve toplumsal konumun bir göstergesi durumuna gelirken; bakır ve alaşımlardan da pahalı düğmeler yapılmaya başlandı (Özbaşı-Ülger, 2009:2).

Tarihçi Heide Wunder, M. Schwarz'ın, hayatı boyunca erkek sosyalizminin kıyafet olgusuna dikkat çeken ve de bu konuya hayatında yer veren ilk kişi olduğunu söylemektedir. O, Rönesansın erkeklere özgü bir dönem olduğuna dikkat çekmektedir. Bahsedilen kıyafetlerde renkler, daha baskındır. Elbiseler, kat kat gömlekler ve pantolonlar vardır. Örneğin altın gömlekler de bu dönemde önemlidir. Bu altın gömlek, o dönem için özel bir lüktür. Bu, aynı zamanda saflığın ve temizliğin yeni simgesidir. Rönesans mantığıyla kıyafetlere olan bakış açısı daha önce anlattığımız gider kanunlarıyla ilgilidir (Mentges, 2002:387).

Yukarıda anlatılanlara rağmen modanın iki sabit ve yüzyıllara rağmen değişmeyen iki noktası, rengarenk kumaşlar ve süslü kolları. *Mi-Parti* diye adlandırılan bu kıyafetler ise sembolik, kahramanca ya da kaprisli amaçlar için yarı beyaz, yarı kırmızı ya da yarı altın, yarı yeşil bir tunik gibi boyundan etek kısmına kadar kumaş kontrastının olduğu uzun bilgece kıyafetlerdi. Bunlar, XII. yüzyıldan XVI. yüzyıla kadar hem kadın hem de erkekler tarafından giyilen kıyafetlerdi (Comsan, 1989:625).

XIV. yüzyılda etekler ise daha yumuşak çizgiliydi. Halbuki XVI. yüzyılda daha havadar etekler yapıldı. Entarinin ön tarafı düğmeli ve pileli olurdu. Pileler, spiral şekildedeydi. Düğmeler kumaştan ya da metalden olurdu. Süpertunik ise en gizemli elbiseydi ve İngilizce'de *supertunica*, *tunic*, *guyt*; Almanca'da *gunna*, Fransızca'da *surcot*, *corsets ront*, *rotendellas* olarak adlandırılmaktaydı. Tuniklerde kolun arka kısmında ona bağlı olarak sallanan atkılar dikkat çekicidir. Bunlar, genelde beyaz olurdu. Sadece Çekoslovakya da siyahtı. *Surcote* ise XIV. yüzyılda kolsuz bir tunik olarak kullanılmıştır. 1360'lı yıllara kadar bu elbise, üst sınıftan halkın kullanımındaydı. Bu elbise, *bezant* denilen küçük altın plaklarla örtülmüştür. Bunların yapımında yün, keten, ipek ve kadife kullanılırdı. Düğmeler, metal ya da kumaştan olurdu. Sırt ucunun çekmesi döneme göre uzunca olurdu. Bu kıyafet, resmi bir elbiseydi. Genelde kraliyet ailelerinde görülürdü (Psalter, www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thClothing1:6-8).

Çoraplar ve taytlara gelince bunlar, Ortaçağ modasının belirleyici unsurlarından olup genel itibariyle bir bacağı başka renk, diğeri başka renk olarak yapılırdı. Erkeklerin kıyafetlerinin uzunluğu da uyluk kemiğine kadar çıkarken, daha sonraları bir taraf dar iken diğeri bol ya da bir taraf desenli iken diğeri düz olurdu ( Comsan, 1989:625).

XI. yüzyıldan itibaren kol uzunluğu da şekli de değişmiştir. Ayrıca huni şeklinde olan kol boyu da uzamıştır. Bazı kollar, fırfırlı, büzgülü, kıvrımlı ve bağcıklıydı. Bazıları kol altından göstermelik olarak kesilmişti. Paçalar ise kürklü, örgülü, saçaklı, taraklı ve omuzlardan, dirsek ve bilekten sarkıktı. Kollar, elbiselerin stiline göre renk ve şekil olarak değişmekteydi (Comsan, 1989:625).

XIV. ve XV. yüzyıllarda kadın ve erkeklerdeki kıyafetler de anatomik özelliklere göre değişmeye başladı. Entari ve kaftanların üzerine paltolar giyilmekte ve bunlar, göğüs hizasından itibaren sıkı bir şekilde sarmakta, bel hizasında geniş kemerler kullanılmaktaydı (Comsan, 1989:625).

Yakalar ise, iç elbisenin içteki sınırına kadardı. Yakanın genişliği mücevherlerle kapanırdı. Üst palto bileğe kadardı ve etek kenarı kürklüydü. Bunların yanı sıra kullanılan diğer süs eşyaları, yani bir tür cüzdan olan *aumoniére*; *clavendier* denilen anahtarlık; *chatelaine* denilen anahtar ve bıçak halkası; parfüm ve kozmetik eşyaların konulduğu konteynırlar gibi aksesuarlar da kullanılırdı (Comsan, 1989:625). İçten giyilen giysiler de üç türdür: Birincisi kolsuz bluz yani atlet gibi olandır. İkincisi uzun kollu giysilerdi. Üçüncüsü ise etek tarzında olandır (Psalter, www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thcClothing1:3).

Bunların içinde erkek giyimi daha heykelimsiydi. Hem kadınlar hem de erkekler Doğu'dan geldiği kabul edilen tamamen uzun, omuzları yastıklı ve beli kuşaklı elbiseler giyerlerdi. Bunlar, kolları fırfırlı büyük ya da torba şekilli kürk çizgili ya da kenarları kürkten elbiselerdi ve XIV. yüzyılda erkeklerin giydiği *houppelande* denilen elbise ile benzerlik göstermekteydi. Bunlar, taytlar ve ayak bileğine kadar gelen botlarla giyilmekteydi. Özellikle erkek elbiseleri, daha dökümlü olup özellikle *Frank* çemberlerine göre abartılan şekilde üçgenimsiydi. Dar olan bel çizgisini ön plana çıkarmak amacıyla omuzlarda pamuk dolgulu *mahoitre* denilen omuzlar at kılı ile tutturulmuştu. Bunları kadınlar da hançer ve kese denilen *gibeciére* ile giyinirlerdi. Dökümlü olanlar hem tayt olarak hem de kısa olarak giyilirdi. Bunların uzun olanlarına *poulaines* denirdi. Ayrıca bunlar, *crakow* olarak da adlandırılırdı. Bu noktada Polonya modasından etkilendikleri düşünülebilir. Bunlar yumuşak deri ayakkabılar olup az topukluydular. Almanca adı ile *schnabelschube* yani uzun burunlu ayakkabılardı bunlar. Bacaklara kadar ya da bele kadar uzanan zincirler, özellikle güvenlik açısından istenmekteydi (Comsan,1989:625).

Ortaçağ Avrupa'sındaki kıyafetlerin genel özelliklerine bakıldığı zaman Ortaçağda artistik ve estetik olguların kullanılmış olduğu sonucuna varılabilir. Haçlı seferleri ve Ortaçağda yaşanan din savaşları, aslında hem kıyafetleri hem de sanatı etkilemiştir. Başlık, ilk olarak şövalyeler tarafından XII. yüzyılda giyilmiştir. Bu başlık ne zaman ki şövalyeler tarafından giyilmedi, o zaman altın, gümüş vs. süslemelerle bezendi. Soylular, daha önceki dönemlere göre daha geniş mantolar giymeye başladılar. Süslemeler arttı. Tunik ve manto kenarları daha girintili oldu. Sandaletlerle çoraplar giydiler. Bunlar, altın döşemeli idi ve bacakları saran türdendi. Eldivenlerinin arkaları mücevherliydi. Kıyafetler konusunda en dikkat çekici unsur, 1285'ten 1314 yılına kadar olandır. Parsons'a ait aşağıdaki şu metin oldukça dikkat çekicidir:

“ Philippe le Bel (1268-1314, Fransa kralı)’in saltanatı süresince kıyafetler çok güzeldi. Kamp dışında erkekler, uzun tunik ve pelerin giyerlerdi. Kadınlar daha uzun tayt ve onun üzerine altınla ya da mavili kesilmiş açık bir elbise giyerlerdi. Elbise ya da pelerinin boyu kesimine göre her insanın sahip olduğu parça sayısına göre kanunla belirlenirdi. Başlıklar evrenseldi. Fakat boyutu ve şekli sahiplerinin kapisine bırakılmamıştı. Soylular büyük başlıklar, sıradan insanlar ise daha küçük şeker somunu kaplamalı giysiler giyerlerdi”(Parsons, 1921:15-17).

Görüldüğü üzere aslında *Kıyafet Kanunu*, en karışık halini, XIV. yüzyılda almıştır. Kıyafetler, çağa, ülkeye, sosyal statüye göre çeşitlenmekle beraber; bir yıl içinde bile değişebilmekteydi. Çünkü kraliyet düğünleri, evlilikleri ve eğlenceler gibi sosyal olaylar da bunu etkileyen faktörlerdi.

Yukarıda anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere kıyafet kültürü oldukça değişken bir yapıda olup, insanların görüntüsünün ne kadar önemli olduğunu bize göstermektedir. Tarih denince akla çoğu zaman gelen siyasi yön, hayatın ve tarihin sadece bir parçasıdır. Tarih, sadece siyasi olaylardan ve savaşlardan ibaret değildir. Kıyafet kültürü gibi toplumun sosyal yönünü ortaya koyan farklı türlerinin de olduğunu unutmamak gerekir. Çünkü tarihin sosyal yönünü anlamak bunlara bağlıdır.

## SONUÇ

Kıyafetler, aslında toplumsal bir öneme sahip nesnelere sahiptir. Çünkü giyim tarzı toplumsal katmanları belirleyen önemli bir unsur olmuştur tarihte. Bunun yanı sıra özellikle de XI. yüzyılda yenilik göstergesi olarak da kullanılmıştır. Bunun en önemli kanıtı da kullanılan ak küppelerdir. Ortaçağ Avrupasında aslında her toplumsal sınıf kendine özgü yeni bir giysi bulma çabası içine girmiştir. Ayrıca bu sırada kültürler arasındaki etkileşim de büyük rol oynamıştır. Özellikle Doğu ile olan etkileşim çok önemlidir. Aralarındaki benzerlikler isim farkı dışında oldukça dikkat çekicidir. Bu da o dönem modasının en belirleyici unsuru olmuştur. Meslek birlikleri ve üniversite birlikleri hatta Cistercien tarikatları da buna örnek gösterilebilir.

Giyim lüksü daha önce de anlattığımız kıyafet özelliklerinden de anlaşılacağı üzere zenginlerde daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Hatta savurganlığı önleme amaçlı kanunların çıkarılması da o dönemdeki toplumsal düzenin korunmasına yardımcı olmuştur. Kısacası tarihin hangi dönemine bakarsanız bakın, bu tarz özelliklerle karşılaşacaksınız. Yani kıyafet, sadece birer kumaş parçası değildir. Dolayısıyla tarihin toplumsal yönünü anlamannın bir yolu da kıyafet kültüründen geçmektedir.

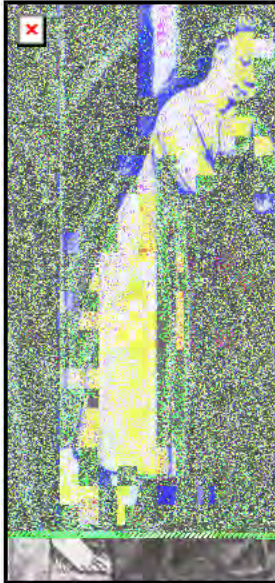
**Geç Ortaçağ Avrupasındaki Kıyafetlerin En Belirleyici Parçalarına Örnekler:****Şekil 1**

- Londra Müzesi -Ayakkabı ve desenleri  
Çorap

Londra Müzesi-

Psalter. L.  
hadouts/14thcClothing1:22.06.2011.

[www.medievaltailor.com/clas%20](http://www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thcClothing1:22.06.2011)

**Şekil 2.**

İç elbise



Önü düğmeli Elbise

Psalter. L.  
[www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thcClothing1:22.06.2011.](http://www.medievaltailor.com/clas%20hadouts/14thcClothing1:22.06.2011)



**Şekil 3.**



Kol atkıları



Kolsuz elbise



Boynuz denilen başlık

Psalter. L. [www.medievaltailor.com/class%20hadouts/14thcClothing1](http://www.medievaltailor.com/class%20hadouts/14thcClothing1):22.06.2011.

**Şekil 4.**



Omuza kadar inen peçe ve başlık



Püsküllü çanta

Psalter. L. [www.medievaltailor.com/class%20hadouts/14thcClothing1](http://www.medievaltailor.com/class%20hadouts/14thcClothing1):22.06.2011.

**Şekil 5. Roma Erkek Giysilerine Örnekler.**



Mortimer Wheeler, Roma Sanatı ve Mimarlığı,(Çev. Zeynep Koçel Erdem),İstanbul,2004,s.161.

**Şekil 6. Tunik Giymiş Romalı Bir Kadın ile İmparatorluk Döneminde Romalı Bir Partici.**

Komisyon, Temel Britannica Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi, c.VII, Hürriyet Gazetesi yay.,İstanbul,1993,s.163.

**Şekil 7. Bizans İmparatoru Justinos beyazlı ve altınlı elbisesi ile.**

Michel Kaplan, Bizans'ın Altınları,(Çev.İhsan Batur), YKY yay., İstanbul,2001,s.36.

**Şekil 8. Selçuklu Dönemi kadın kılık kıyafetini gösteren resim.**



Komisyon, Türk Dünyası Kültür Atlası, Selçuklu Dönemi 2, İstanbul, 1998, s.2.

**KAYNAKÇA**

- Abdulmun'im Sultan. (1980). El-Mücteme'ul Mısırî fi'l-Asri'l-Fatimî. Kahire.
- Bakır. A. (2005). Tekstil Sanayi, Giyim-Kuşam ve Moda. Ankara.
- Beebe. B.(2010).“Intellectual Property Law and the Sumptuary Code”.Harvard Law Review.(c.123 S.4). 2010. ss. 809-889.
- Chalamel.M.A.(1882). History of fashion in France. Cashel Hoey and John Lillie (Çev.). New York.
- Clavijo. R.G. (1993). Anadolu, Orta Asya ve Timur. (Çev). Doğrul. Ö.R.-Doruk. K.İstanbul.
- Fairholt. F.W. (1896). Costume in England-Glossary History of Dress.Londra: George Bell and Sons press.
- Fairholt.F.W.(1909). Costume in England-History of Dress to the end of the Eighteenth Century. c.I. Londra:George Bell and Sons press.
- Gardner. F.M. (Trz). TheEvolution of Fashion.,Londra: The Cotton press.
- Gürtuna. S. (1999).Osmanlı Kadın Giysisi. Ankara.
- Hinton, H.L. (1868). Select Hiatorical Costumes. New York.
- Kesre. Ö.- Öztürk. N.- Kaya. A. (2000). İlk Çağlardan Yedinci Yüzyıla Kadar Çeşitli Medeniyetlerde Giyim-Kuşam. (Basılmamış Mezuniyet Tezi).Elazığ.
- Madeleine Perner Comsan.M.P. (Trz ). “Costume-Western Euplean”, Dictionary of the Middle Ages. Joseph R. Strayer (Ed.). New York: Charles Scribner's sons press. ss.621-626.

- Maria Eurydice Barros Ribeiro, “A Roupas, a Moda e a Mulher na Europa”Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação, Arte Contemporânea/ Mestrado, Brasília, 2006, ss.1-159.
- Mayer. L.A. (Trz).el-Melabisu'l-Memlûkiyye.(Çev. Şitî S.).Mısır.
- Mazehari. A. (1972).Ortaçağda Müslümanların Yaşayışları. (Çev.).Üçok. B. İstanbul.
- Mentges.G.(2002). Fashion, Timeand the Consumption of a Renaissance Man in Germany:The Costume Book of Matthaues Schwarz of Augsburg 1496-1564.c.14.Gender&History press. ss. 382-402.
- Mez. A. (2000).Onuncu Yüzyılda İslam Medeniyeti. (Çev). Şaban. S. İstanbul.
- Önder. M.(1973). “Selçuklu Devri Kadın Başlıkları”. Türk Etnoğrafya Dergisi. (XIII). İstanbul.(ss.1-8)
- Özbağı, T.-Ülger.N. (2009). “Fonksiyonel ve Süsleyici Özelliği Olan Düğmenin Dikişteki Yeri”. Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi. S. 2/2. ss.1-7.
- Özdemir. M. (1997). Endülüs Müslümanları (Medeniyet Tarihi). Ankara.
- Özden. S.(1989).Tasvirilere Göre Anadolu Selçuklu Kıyafetleri. Ankara
- Parsons .F.A.(1921). The Psychology of Dress.New York: B.S.Doubleday, Page&Company press.
- Petrucci.L.L. “An Overview of Men's Clothing in Northern Italy c. 1420 Italian men's clothing of the mid15thcentury”www.houseofpung.net/sca/15c\_mens\_italian.ss.1-12. 22.06.2011.
- Planche.J.R. (Trz). British Costume. Londra.
- Psalter.L.www.medievaltailor.com/clas%2hadouts/14thClothing1:22.06.2011.
- Puschendorf. G. (1991). “Giyim Endüstrisinde Dikişin Görünümü”. Tekstil & Teknik Dergisi. İstanbul .ss. 4- 142.
- Quicherat. J. (1877).Histoire Du Costume en France. Paris.
- Rubruck. W.V. (2001). Moğolların Büyük Hanına Seyahat 1253-1255, (Çev.). Ayan E. İstanbul.
- Shaw. H. (1843).Dresses and Decorations of the Middle Ages .c.I. Londra:
- Spuler. B. (1987).İran Moğolları. (Çev.). Köprülü. C. Ankara.
- Şimşek. Ş. (1961). Başa Giyilen Çeşitli Başlıklar. Türk Folklor Araştırmaları. (I/139). İstanbul.(ss.23-33).
- Vecellio. C. (Trz). Costumes anciens et modernes. Paris.
- Webb.W.M.(1907). The Heritage of Dress. Londra: E.Grant Richards press.

- **A General Overview to the Clothing Culture in the Late Medieval Europe**

Everything in the past is monument of human. Namely thing that formed history is human. And also the historians are interested with everything about human. So, the clothing culture is one of these subjects. The dress isn't only dress and not only a thing closed the body. So it is the most important thing that tells the personality and class of people. According to the outlook of people, they have usually been evaluated since the past. It is an invariable element in the social history. In the frame of the facilities of every age, it took different shape. This is felt certainly in the middle ages and this condition is seen us in the different shapes in the West and East World in the middle ages. This condition changes according to the customs and social structure. Even this condition can be told with a common example in the West and East World. In such a way that: for an example, in that period the cloth of head is used with different names by Muslims and other publics. It took the name of "hat". So it explains that clothes showed change according to from culture to culture and from age to age. Even there is a change not only in its function and also its name.

When I look to the history, it is seen different things in the clothing culture that is one of the important factors and affects the social life of every public. In the clothes in Europe, a feminine structure is seen. Both women and men wore clothes that were made of weft, necklace, shiny fabric, silk, wool, velvet and embroidered brocade fabrics. While rich people were wearing quality clothes; noble people indulged themselves. Because these clothes were accepted as a measure of wealth. Even these clothes affect shapes of behaviour. Society of city and town is usually worker so, according to this, they were wearing functional clothes.

Namely this new cloth understanding shows modification according to jobs, average of age, gender of people, country and especially social class. This situation caused a new clothing culture that is specific to every community.

All times as, in the all period of middle ages, fashion changes similarly to present day. These clothes were signs that tell the social qualification. Namely these were as the identity of that person. These gave some information about class of that person and told that person was worker or employer. For example artisans wore uniforms in the ceremonies. The gown of physician or surgeon was long to ground and volatile and also it was completed with necklace shaped like medicine astrolabe. Its colour was red. Jews usually wear conical hats. The names of their hats were "Judenhut" or "roelle" that mean "circular gold badge" or "rota". Muslims wore the hats named "sarık".

The fashion in the clothing changes according to character of people. For example, people belong to the Canterbury guild wore clothes suitable to their temperament. Tailor and furnishers prepared clothes that would show their loyalty to the royal family. These clothes that were prepared according to the secular and religious structure told social classes.

People were sometimes looked to their clothes and according to this, respect was showed them. It is sign that clothing is important in the respect that show to



people and outlook of people to you. And also even clothes that royal family wore were difference in terms of prices. The prices of clothes changed according to both facility of clothes and social class. For example, the prices of clothes that were wore by royal family were at least 400 mark.

The effect of international trade felt in the 10th century. The majestic woman fashion of this period were dresses with different coloured and one of long and other short sleeved. The waist belts namely belts were on the hip. This belt was very valuable. It was usually embroidered with gold and jewels.

When looked to the general facilities of the clothes in the Medieval Europe, the opinion is reached about that artistic and aesthetic phenomenons were used in the middle ages. The Crusades and religion wars affected both clothing and art.

Really, clothes had importance socially. Because the style of clothing was important factor that defined social stratum in the history. And also especially it was used as innovation indicator. The important sign of this is white gowns. All social classes dealt with finding a new dress to itself in the Medieval Europe. So this was the most important factor of fashion in that period. Even Cistercien sect and profession and university unities can be showed as examples.

As told above, the luxury of clothing appeared clearly among rich people as could be seen in the facilities of clothes. Even the laws about preventing extravagance helped to save the social order. Shortly, as can be seen all the ages in the history, you meet these facilities similar this style. Namely dress is not only cloth. So, if you want to understand social side of the history, you must examine the clothing culture. So It must be noted.

And also, I couldn't tell some important pieces of fashion as clothes and weavings; because this subject is very detailed subject. As a result, the clothing factor is specific to traditions and structures of societies. But I usually studied to tell the general facilities of clothes wore in the West Europe in the last periods of the middle ages in this paper. But we didn't use detail. And also we understood some facilities similar to the East World in this research. We told some comparisons with especially East world. This paper is only entry to this subject. So I hope it will be useful at least to people who will study subjects like this.

## Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları

### High School Teachers' Perceptions of Trust in Organization

Çiğdem Öztürk <sup>1</sup>

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Bahri Aydın <sup>2</sup>

Fatih üniversitesi

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını saptamaktır. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 662 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ölçekler dağıtıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Dağıtılan ölçeklerin 390 tanesi geri dönmüş, geri dönen ölçeklerin 86 tanesinin geçersiz olduğu görülmüştür. 304 geçerli ölçek ile araştırma verilerine ulaşılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde, birinci alt probleme bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel güven algıları; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma işlemleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada ikinci alt probleme bağlı olarak iki kategorili cinsiyet, sendika üyelik durumu, okul türü değişkenlerine yönelik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi; ikiden fazla alt kategoriye sahip öğretmenlerin branş, kıdem, öğrenim durumu değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (Anova) ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için de veriler Tukey-b testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenleri kurumlarına üst düzeyde güven duymaktadırlar. Çalışanlara duyarlık alt boyutunda örgütsel güvenin diğer boyutlara göre düşük kaldığı görülmektedir. İletişim alt boyutunda ise güven en üst seviyededir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyi daha yüksektir. Çalışanlara duyarlık boyutunda bu fark daha belirgindir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yöneticiye güven boyutunda sözel branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark mevcuttur. İletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ile sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Güven, örgütsel güven, ortaöğretim, okul yöneticisi

<sup>1</sup> Çiğdem ÖZTÜRK, MEB BOLU Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, [cigdem13@gmail.com](mailto:cigdem13@gmail.com)

<sup>2</sup> Bahri AYDIN, Yrd. Doç. Dr., Fatih üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [bahriaydin@hotmail.com](mailto:bahriaydin@hotmail.com)

(Bu makale Çiğdem Öztürk'ün yüksek lisans tezinden derlenmiştir.)

### Abstract

The aim of this research is to determine the organizational trust level of the teachers working in the High School. Research's universe includes 662 teachers who worked in the town of Bolu at high schools in education year 2008-2009. In the research no sampling was used because scales were distributed to all the teachers in town. 390 of the scales distributed were returned but 86 of them had insufficient data. The research data were extracted with 304 valid scales. In analyzing the data depending on the sub-problems, teachers' organizational trust perceptions depending on the first sub-problem; percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation were used. In the research t-test was performed to determine whether there was significant difference between the scales depending on the second sub-problem factors like two-category of gender, status of the union membership, kind of school. One-way analysis of variance (Anova) was used for the data of teachers, who have more than two sub-categories, namely branch, seniority, education status variations and data were analyzed with Tukey-b to determine the source of significant difference between the variations. Research results show high school teachers have a high level of trust in their institutions. It appeared that in the sub-dimension of sensitivity to employees, there is less trust when compared with other dimensions. In communication sub-dimension, trust is at the highest level. With respect to gender variable, women's organizational trust is higher than men's. In sensitivity to employees, this difference is more explicit. With respect to variable of branch, there isn't significant difference in teachers' views about the dimension of sensitivity to employees. In the dimension of trust to the manager, there is significant difference between social sciences branch teachers and vocational branches teachers. There is significant difference between views of vocational course teachers and numerical and social branch teachers in the dimensions of communication atmosphere and openness to innovation.

**The Key Words:** Trust, organizational trust, high school, school principal

## I. GİRİŞ

Günümüzde toplumlar genel olarak örgütler tarafından yönetilmektedir. Örgütler insanın işbirliği gereksinimlerinden doğar, insanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2007: 13). Örgüt içinde bu güç ve eylemlerin bütünleştirmesini çeşitli değerler sağlar. Bu değerlerden biri güvendir.

Güvene ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan birine göre güven; bir bireyle işbirliğine girebilmek için karşılıklı ilişki içinde bulunduğu bireyin, çıkarlarını gözetmesine ya da en azından bireye zarar vermeyeceğine dair belirli oranda duyduğu inançtır (Meyerson ve diğerleri, 1996). Diğer bir tanıma göre ise güven; bireyin karşı tarafın kendisini etkileyen davranışlarında ve kararlarında kendisine karşı dürüst, tahmin edilebilir, açık bir şekilde davranması ve onun çıkarlarını gözetmesidir (Mishra, 1996: 261).

Hosmer'a göre (1995), farklı disiplinlerde ve çeşitli bağlamlarda incelenen güven konusunda aşağıdaki noktalarda uzlaşmaya varılmıştır:



- a) Güven, bir tarafın (birey, grup, örgüt) diğer tarafın davranışlarına ilişkin iyimser bir beklenti içinde olması durumunu ifade etmektedir. Güvenen taraf her zaman en iyimser olandır. Bu durumun, güvensizliğin hakim olduğu ekonomik işlemler veya sosyal yapılarda açıkça ortaya çıkmadığı söylenebilir.
- b) Güven, karşı tarafın davranışlarına bağımlı olmaktan kaynaklanan bir tür savunmasızlık durumunu ifade eder.
- c) Genellikle baskıyla veya zorlamayla değil, istekle ve işbirliği ile ortaya çıkan bir durumdur. Beklenmeyen karmaşık ve belirsiz durumlarla mücadele etmeyi kolaylaştıran bir unsur olduğunun düşünüldüğü bireysel düzlemde farklı olarak karşılıklı ilişkilerin geliştiği düzlemlerde güven, işbirliğini kolaylaştıran ve artıran bir unsur olarak tanımlanmıştır.
- d) Güven, tarafların birbirlerinin çıkarlarını ve haklarını korumayı görev olarak kabul ettikleri varsayımına dayanır. Güvenilen kişinin, grubun veya örgütün zarar verici davranışlar sergilemeyeceği beklentisi, güvenle ilgili tüm tartışmalara yön veren gizli bir eğilimdir.

Güven hem birey hem de örgüt düzeyinde oluşmaktadır ancak kişiye güven ve örgüte güven birbirlerinden farklı kavramlardır. Örgütsel güvene ilişkin de farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara göre örgütsel güven;

- ✓ Bir işgörenin; örgütün sağladığı desteğe ilişkin algıları, liderin doğru sözlü olacağına ve sözünün ardında duracağına olan inancı (Demircan; Ceylan, 2003).
- ✓ Çalışanların iyiliği için karşılıklı saygıya ve nezakete dayalı, uyumlu davranışların bir sonucu olarak genellikle yavaş kazanılan olgu (Taylor, 1989).
- ✓ Risk içeren durumlarda bile, bireyin örgütün kendisini etkileyecek uygulama ve politikalara karşı olumlu beklentiler taşıması, kendisini desteklemesi (Lewick; McAllister; Bles, 1998).
- ✓ Belirsiz veya riskli bir durumla karşılaşıldığında, çalışanların örgütün taahhütlerinin ve davranışlarının tutarlı olduğuna dair duydukları inanç (Matthai, 1989: 32).
- ✓ Bireylerin örgütsel ilişkiler ve davranışlar ağı hakkında sahip olduğu beklentilerdir (Shockeley, Ellis ve Winograd, 2000).

Genel olarak örgütsel güven, işgörenin yeteneğini geliştirmesini, işbirliğini, bağlılığını ve yetkilendirilmesini kolaylaştırır (Korthuis, 2002: 32). Güven, örgütler arası ilişkilerde, işbirlikçi ilişkilerin başarılı bir şekilde stratejik birleşmelerle sonuçlanmasını sağlar (Nielsen, 2004). Örgütler açısından amaçlar, hedefler, taktikler, normlar ve benzeri tüm unsurlar ile ekip kurma ve motivasyon çalışmaları, aslında örgüt üyeleri arasında var olduğu düşünülen güven temeline dayandırılmaktadır. Ancak güvenin yetersizliği, söz konusu faaliyetlerden beklenen sonuçların gerçekleşmesini büyük ölçüde engelleyebilmektedir. Örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilir.

Bir meslekte, çatışmayla yüzleşmek ve anlaşmazlığı başkalarına söylemek belirli riskler içerir. İnsanlar, iş ilişkilerinin bozulacağından, telafi edilemeyecek zararlar göreceğinden ve bir daha birbirlerine güvenmek istemeyecekleri düşüncesinden endişelenirler. Farklılık ve çatışma riski, değişim sürecinde örgütte çatışma riskini yükseltebilir. Örgütlerde çatışma riskini hafifleten ya da risk almayı sağlayan faktörlerden biri, çalışanlar arasındaki derin güven duygusunu sağlamaktır. Bu nedenle, güven, mesleki işbirliğinin üretici önemli bir maddesidir (Hargreaves, 2002).

Eğitim örgütleri olan okulların da etkili ve verimli olabilmesi, özelde okulun genelde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenim görebilmeleri için, tüm okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu durum da okul içi ilişkilerin niteliği ile ilgilidir. Bu ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri ise, bireyler arasında ya da okul içinde var olan güven ya da güvensizlik düzeyidir (Özer vd., 2006).

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 1999: 5). Okullar da bireylerde kasıtlı davranış değişikliği oluşturma amacıyla kurulmuş kurumlardır. Tüm malzemesi insan olan bir kurumda güven kavramı çok daha fazla önem teşkil eder. Öğrenciler, öğretmenler ve idareciler arasında güven sorunları baş gösterdiğinde okuldaki eğitimin kalitesi düşecektir.

Bryk ve Schneider'a (2002; Akt. Yılmaz, 2006: 7) göre, okulda sürdürülebilir bir güven ortamı oluşturmak için okulda çalışanların mesleği yapabilecek yeterliliğe sahip, ilişkilerinde dürüst, açık olması ve yönetici ile çalışanlar arasına şeffaflık olması gerekir. Bunların yanında okulda sürdürülebilir güven için aşağıda ifade edilen engeller kaldırılmalıdır (Brewster ve Railsback; Akt. Yılmaz, 2006: 7):

- a) Okulu ilgilendirmeyen, yanlış ve nedensiz kararlar alınması,
- b) Etkisiz iletişim ortamı,
- c) Okulu geliştirmeye ve iyileştirmeye dönük proje ve fikirlerin desteklenmemesi,
- d) Okulun kaynaklarının adaletsiz ve dengesiz dağıtılması,
- e) Kurumun başarısına katkı sağlamayan yönetici ve öğretmenlerin kurumda tutulması,
- f) Okul yöneticisinin sık sık değişmesi,
- g) Öğretmenlerin sık sık değişmesi,
- h) Öğretmenlerin kurum içinde kendini yalnız hissetmesi.

Burada belirtilen engeller ortadan kaldırıldıktan sonra okulda güven ortamı oluşmaya başlayacaktır. Oluşan güven ortamı öğretmenlerin performanslarını olumlu etkileyecek ve verimi artıracaktır.

Öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine olan güveninin, öğretimin niteliği ve okulun etkililiği ile bağlantılı olduğu söylenebilir (Hoy; Tarter; Witkoskie, 1992; Tarter; Sabo; Hoy, 1995). Bazı araştırmalara göre güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda, öğretmenlerin mesleki bazı sırlarını, başarılı öğretim yöntemlerini, derslerde kullandıkları etkili materyalleri, dersle ilgili

dokümanları paylaşmaya istekli oldukları görülmüştür. Benzer biçimde okul merkezli yönetim, katılımcı karar alma ve öğretmenlerin yetkilendirmesi, ailelerin okul yönetimine katılması gibi yeni yönetim biçimleri ve yaklaşımları güvene dayanmaktadır. Bununla birlikte işbirlikçi öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi yaklaşımlar üst düzeyde güven ve dayanışma gerektirmektedir (Tschannen ve Hoy, 2000). Ülkemizde son dönemlerde yapılan eğitim reformları göz önünde bulundurulduğunda, bu reformların gerçekleştirilmesi açısından okullarda güven ortamının oluşturulması oldukça önemlidir. Güven duyduğu bir ortamda çalışmak öğretmenin mutluluğunu ve huzurunu arttırmaktadır, mutlu ve huzurlu, kendini güvende hisseden öğretmenin verimi ve üretkenliği artmaktadır. Üretkenliğin olduğu bir ortamda da başarı kaçınılmazdır (Samancı, 2006: 53). Bu nedenle, okullardaki öğretmenlerin örgütsel güven algılarının analiz edilmesi ve çözümlenmesi bu alanda hizmet veren birçok kurumun çalışanlarına yardımcı olacak ve örgütsel etkililiğin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin görüşleri;
  - a. Çalışanlara duyarlılık
  - b. Yöneticiye güven
  - c. İletişim ortamı
  - d. Yeniliğe açıklık
 alt boyutlarında ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven boyutlarına (Çalışanlara duyarlılık, Yöneticiye güven, İletişim ortamı, Yeniliğe açıklık) ilişkin görüşleri;
  - a) Cinsiyet
  - b) Branş
  - c) Kıdem
  - d) Öğrenim durumu
  - e) Sendika üyelik durumu
  - f) Okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## II. YÖNTEM

Ortaöğretim okullarındaki örgütsel güven düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 662 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ölçekler dağıtıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Dağıtılan ölçeklerin 390 tanesi geri dönmüş, geri dönen ölçeklerin 86 tanesinin geçersiz olduğu görülmüştür. 304 (%59) geçerli ölçek ile araştırma verilerine ulaşılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından alt problemlere uygun olarak geliştirilen kişisel bilgi formu bulunmaktadır.

İkinci bölümde Yılmaz (2005) tarafından, öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” (OÖGÖ) kullanılmıştır. Ölçek Daboval ve arkadaşları tarafından 1994 yılında hazırlanıp, küçük işletmeler ve sorunlar hakkındaki bir sempozyumda bildiri olarak sunulmuştur. 2001 yılında Kamer tarafından Türkçeye uyarlanıp, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ölçek Yılmaz tarafından okullara uyarlanmıştır. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği; 6’lı likert tipine uygun olarak puanlanmıştır ve 4 boyuttan (çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık) oluşmaktadır.

“Okulda Örgütsel Güven Ölçeği” dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut “çalışanlara duyarlılık”tır. Okula yeni gelen öğretmenlerin, okula kaynaşmasına yardımcı olunması, okulun amaçlarının anlatılması, işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verilmesi, öğretmenlere kendilerine sahip çıkıldığını hissettirilmesi gibi maddelerden oluşmaktadır.

İkinci alt boyut “yöneticiye güven” dir. Bu boyutta; okul müdürünün yanında çalışanların rahatlıkla ulaşabileceği birisi olması, öğretmenlerin önerilerini dinlemesi, öğretmenlerin problemleriyle ilgilenmesi, okulla ilgili iş prensiplerini adil ve objektif yerine getirmesi, açık ve dürüst olması, öğretmenlerle olan ilişkilerinde samimi ve öğretmenlerin okula katkısı konusunda onlara destek olması gibi maddeleri içermektedir.

Üçüncü alt boyut “iletişim ortamı” boyutudur. Bu boyutta, okulda iş, prensip ve yönetmeliklerin açıklıkla öğretmenlere aktarılması, iletişim kanallarının her zaman açık olması, öğretmenlerin okul hakkındaki duygularını belirtmekten çekinmemesi, gizli saklı uygulamalar olmadan her şeyin açıklıkla yürütülmesi gibi maddeler yer almaktadır.

“yeniliğe açıklık” ise ölçeğin dördüncü alt boyutudur. Bu boyut, okul yöneticisinin iş prensiplerini oluştururken öğretmenlerin fikrini almasının ve bunları kullanmasının, öğretmenlerin çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilmesinin, okulun öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda yeniliğe, gelişime ve değişime açık olmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Yılmaz (2005) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı .97 çıkmıştır. Örgütsel güvenin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları ise Çalışanlara Duyarlılık .95, Yöneticiye Güven .95, İletişim Ortamı .92, Yeniliğe Açıklık .75 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada yapılan güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı .95 çıkmıştır. Örgütsel güvenin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları ise Çalışanlara Duyarlılık .93, Yöneticiye Güven .94, İletişim Ortamı .89, Yeniliğe Açıklık .72 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS bilgisayar programında çözümlenmiştir. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde, birinci alt probleme bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel güven algıları; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma işlemleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada ikinci alt probleme bağlı olarak iki kategorili cinsiyet, sendika üyelik durumu, okul türü değişkenlerine yönelik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi; ikiden fazla alt kategoriye sahip öğretmenlerin branş, kıdem, öğrenim durumu değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için de veriler Tukey-b testi ile çözümlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler iki bölümden oluşan bir ölçek kullanarak toplanmıştır. Araştırma yapılacak okullar ve öğretmen sayıları belirlendikten sonra Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan "Araştırma İzin Onayı" ile birlikte ölçekler zarflara konarak öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından elden dağıtılmıştır. Dağıtım işleminden bir hafta sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bölümünden alınan verilere göre araştırma evreni kapsamındaki Bolu il merkezine bağlı 16 ortaöğretim okulunda 662 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ölçek dağıtılmış, 304 ölçek geçerli olarak geri dönmüştür.

## **III. BULGULAR**

Bu bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerine, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyine ilişkin görüşlerinin; çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık alt boyutlarında ne düzeyde olduğuna ve bu görüşlerinin; cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu ve okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yer verilmiştir.

### **Kişisel Bilgilere Ait Bulgular**

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, branş, kıdem ve okul türüne ilişkin kişisel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere ait kişisel bulgular

Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri		N	%
Cinsiyet	Kadın	143	47,0
	Erkek	161	53,0
Öğrenim Durumu	Lisans	258	84,9
	Lisansüstü	46	15,1
Sendika Üyelik Durumu	Sendikalı	190	62,5
	Sendikasız	114	37,5
Branş	Sayısal	93	30,2
	Sözel	122	40,4
	Meslek Dersleri	89	29,4
Kıdem	5 yıl ve altı	32	10,5
	6-10 yıl	98	32,2
	11-15 yıl	96	31,6
	16-20 yıl	42	13,8
	21 yıl ve üstü	36	11,9
Okul Türü	Genel Lise	132	43,4
	Meslek Lisesi	172	56,6
<b>Toplam</b>		<b>304</b>	<b>100%</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 304 öğretmenden % 47'si kadın ve % 53'ünün erkek olduğu, % 84,9'unun lisans mezunu ve % 15,1'inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sendika bilgilerine bakıldığında % 62,5'inin sendika üyesi olduğu görülmüştür. Branş bilgilerine bakıldığında ise % 30,2'inin branşının sayısal, % 40,4'ünün sözel ve % 29,4'ünün de meslek dersleri branşından olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler kıdem değişkenine göre incelendiğinde % 10,5'inin 5 yıl ve altında kıdeme sahip olduğu, % 32,2'sinin 6-10 yıl, % 31,6'sının 11-15 yıl, % 13,8'inin 16-20 yıl ve % 11,9'unun da 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 43,4'ü genel lisede ve % 56,6'sı da meslek lisesinde görev yapmaktadır.

### Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Aşağıda öğretmenlerin; örgütsel güven düzeyi ilişkin görüşleri ile örgütsel güven boyutlarına (çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık) ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği yer almaktadır.

### Örgütsel güven düzeyine ilişkin bulgular

Aşağıda öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi boyutlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Alt boyutlar çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıktan oluşmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki görüşleri

Örgütsel Güven Alt Boyutları	N	Ss	$\bar{X}$
Çalışanlara Duyarlılık	304	0.9212	3,75
Yöneticiye Güven	304	0.9983	4,06
İletişim Ortamı	304	0.9793	4,16
Yeniliğe Açıklık	304	0.7374	4,05
<b>ÖRGÜTSEL GÜVEN</b>	304	.8418	4,01

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güven düzeyine ilişkin görüşlerine göre en yüksek ortalamanın “oldukça katılıyorum” düzeyinde “İletişim Ortamı” ( $\bar{X} = 4,16$ ) boyutunda, en düşük ortalamanın ise yine “oldukça katılıyorum” düzeyinde “Çalışanlara Duyarlılık” ( $\bar{X} = 3,75$ ) boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu, sendika üyelik durumu, okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

### Cinsiyet durumuna göre örgütsel güven düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre örgütsel güven düzeyine ilişkin *t* testi

Örgütsel Güven	Cinsiyet	n	ort.	ss	T	sd	P																																
Çalışanlara Duyarlılık	Erkek	143	3,64	.9316	-2,117	302	<b>,035*</b>																																
	Kadın	161	3,86	.9018				Yöneticiye Güven	Erkek	143	3,95	1.0165	-1,874	302	,063	Kadın	161	4,17	.9740	İletişim Ortamı	Erkek	143	4,12	.9549	-,589	302	,556	Kadın	161	4,19	1.0024	Yeniliğe Açıklık	Erkek	143	2,68	.7305	-,346	302	,730
Yöneticiye Güven	Erkek	143	3,95	1.0165	-1,874	302	,063																																
	Kadın	161	4,17	.9740				İletişim Ortamı	Erkek	143	4,12	.9549	-,589	302	,556	Kadın	161	4,19	1.0024	Yeniliğe Açıklık	Erkek	143	2,68	.7305	-,346	302	,730	Kadın	161	2,71	.7455								
İletişim Ortamı	Erkek	143	4,12	.9549	-,589	302	,556																																
	Kadın	161	4,19	1.0024				Yeniliğe Açıklık	Erkek	143	2,68	.7305	-,346	302	,730	Kadın	161	2,71	.7455																				
Yeniliğe Açıklık	Erkek	143	2,68	.7305	-,346	302	,730																																
	Kadın	161	2,71	.7455																																			

\* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenler arasında örgütsel güvenin; yöneticiye güven ( $t_{0,05: 302} = -1,874$ ;  $p > .05$ ), iletişim ortamı ( $t_{0,05: 302} = -,589$ ;  $p > .05$ ) ve yeniliğe açıklık ( $t_{0,05: 302} = -,346$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak çalışanlara duyarlılık boyutunda erkek ve kadın öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 302} = -2,117$ ;  $p < .05$ ).

Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, okullarında çalışanlara duyarlılığın daha fazla olduğunu algıladıkları söylenebilir.

### Branşlara göre örgütsel güven düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel güven düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretmenlerin Branşları	Örgütsel Güven								
	Çalışanlara Duyarlılık		Yöneticiye Güven		İletişim Ortamı		Yeniliğe Açıklık		
	N	$\bar{X}$	ss	Ss	ss	ss	ss		
1) Sayısal	93	3,73	.9121	4,08	.9197	4,17	.8742	2,72	.6718
2) Sözel	122	3,85	.9245	4,23	.9937	4,32	.9565	2,82	.7415
3) Meslek Dersleri	89	3,65	.9238	3,82	1,0442	3,93	10.751	2,50	.7650

Tablo 4 incelendiğinde, *çalışanlara duyarlılık* boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya sözel branşın sahip olduğu ( $\bar{X}=3,85$ ), bunu sayısal branşın izlediği ( $\bar{X}=3,73$ ) ve en düşük ortalamaya meslek dersleri branşının ( $\bar{X}=3,65$ ) sahip olduğu bulunmuştur. *Yöneticiye güven* boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip branşın sözel olduğu ( $\bar{X}=4,23$ ), bunu sayısal branşın izlediği ( $\bar{X}=4,08$ ) ve en düşük ortalamaya sahip branşın ise meslek dersleri branşı ( $\bar{X}=3,82$ ) olduğu bulunmuştur. *İletişim ortamı* boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip branşın sözel olduğu ( $\bar{X}=4,32$ ), bunu sayısal branşın izlediği ( $\bar{X}=4,17$ ) ve en düşük ortalamaya sahip branşın ise meslek dersleri branşı ( $\bar{X}=3,93$ ) olduğu bulunmuştur. Ve son olarak da *yeniliğe açıklık* boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip branşın sözel olduğu ( $\bar{X}=2,82$ ), bunu sayısal branşın izlediği ( $\bar{X}=2,72$ ) ve en düşük ortalamaya sahip branşın ise meslek dersleri branşı ( $\bar{X}=2,50$ ) olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre elde edilen sonuçlar 4 boyutta da oldukça katılıyorum düzeyindedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel güven düzeyine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonuçları tablo 5'da yer almaktadır:

Tablo 5. Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel güven düzeylerine ilişkin varyans analizi

Örgütsel Güven	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Çalışanlara	Gruplar arası	2,051	2	1,05	1,20	,300	YOK



Duyarlılık	Grup içi	255,068	301	,847		
	Toplam	257,119	303			
Yöneticiye Güven	Gruplar arası	8,717	2	4,359		
	Grup içi	293,264	301	,974	4,474	<b>,012*</b> 2-3
	Toplam	301,982	303			
İletişim Ortamı	Gruplar arası	7,841	2	3,921		1-3
	Grup içi	282,728	301	,939	4,174	<b>,016*</b> 2-3
	Toplam	290,569	303			
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	5,219	2	2,609		
	Grup içi	159,550	301	,530	4,923	<b>,008*</b> 1-3 2-3
	Toplam	164,769	303			

\*p<.05 [ 1) Sayısal 2) Sözel 3) Meslek Dersleri ]

Tablo 5 incelendiğinde, *çalışanlara duyarlılık* ( $F_{2-301}=1,20$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ancak *yöneticiye güven* ( $F_{2-301}=4,474$ ,  $p<0.05$ ), *iletişim ortamı* ( $F_{2-301}=4,174$ ,  $p<0.05$ ) ve *yeniliğe açıklık* ( $F_{2-301}=4,923$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi branş durumundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, sayısal ve sözel branşındaki öğretmenlerin meslek dersleri branşındaki öğretmenlere göre örgütsel güven düzeylerinin *yöneticiye güven*, *iletişim ortamı* ve *yeniliğe açıklık* boyutlarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### Mesleki kıdeme göre örgütsel güven düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 6. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre örgütsel güven düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretmenleri n Kıdemleri	Örgütsel Güven								
	N	Çalışanlara Duyarlılık		Yöneticiye Güven		İletişim Ortamı		Yeniliğe Açıklık	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	Ss
1) 5 yıl ve altı	32	3,99	.9733	4,35	1,0129	4,36	1,099	2,84	.8186
2) 6-10 yıl	98	3,72	.9267	3,92	.9571	3,97	.9241	2,56	.7203
3) 11-15 yıl	96	3,67	.8860	3,99	.9531	4,10	.9860	2,62	.7249
4) 16-20 yıl	42	3,61	1,0115	3,86	.9734	4,11	.9390	2,71	.6776
5) 21 yıl ve üstü	36	4,04	.7834	4,64	1,0349	4,71	.8513	3,14	.6451

Tablo 6 incelendiğinde tüm alt boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. En düşük ortalamalara; çalışanlara duyarlılık ve yöneticiye güven boyutunda 16-20 yıl, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel güven düzeyine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonuçları tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7. Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel güven düzeylerine ilişkin varyans analizi

Örgütsel Güven	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Çalışanlara Duyarlılık	Gruplar arası	6,433	4	1,608	1,918	,107	YOK
	Grup içi	250,686	299	,838			
	Toplam	257,119	303				
Yöneticiye Güven	Gruplar arası	18,675	4	4,669	4,927	,001*	1 ile 2/3/4 5 ile 2/3/4
	Grup içi	283,306	299	,948			
	Toplam	301,982	303				
İletişim Ortamı	Gruplar arası	16,393	4	4,098	4,469	,002*	5 ile 1/ 2/3/4
	Grup içi	274,176	299	,917			
	Toplam	290,569	303				
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	10,362	4	2,591	5,016	,001*	5 ile 1/2/3/4
	Grup içi	154,407	299	,516			
	Toplam	164,769	303				

\* $p < .05$  [ 1) 5 yıl ve altı 2)6-10 yıl 3)11-15 yıl 4)16-20 yıl 5)21 yıl ve üstü]

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucunda, *çalışanlara duyarlılık* ( $F_{2-301}=1,918$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutlarında öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ancak *yöneticiye güven* ( $F_{2-301}=4,927$ ,  $p < 0.05$ ), *iletişim ortamı* ( $F_{2-301}=4,469$ ,  $p < 0.05$ ) ve *yeniliğe açıklık* ( $F_{2-301}=5,016$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutlarında öğretmenlerin kıdem puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi kıdem durumundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, *Yöneticiye güven* alt boyutunda farklılığın kıdemi 5 yıl ve altı olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarında 21 yıl üstü ile altı kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir.

### Öğrenim durumuna göre örgütsel güven düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 8. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre örgütsel güven düzeyine ilişkin *t* testi

Örgütsel Güven	Öğrenim Durumu	N	ort.	ss	t	sd	P
Çalışanlara Duyarlılık	Lisans	258	3,68	.8931	-3,509	302	<b>,001*</b>
	Lisansüstü	46	4,19	.9665			
Yöneticiye Güven	Lisans	258	4,03	1,0138	-1,317	302	,189
	Lisansüstü	46	4,24	.8961			
İletişim Ortamı	Lisans	258	4,12	.9764	-1,687	302	,093
	Lisansüstü	46	4,38	.9759			
Yeniliğe Açıklık	Lisans	258	2,66	.7362	-1,872	302	,062
	Lisansüstü	46	2,88	.7242			

\**p* < .05

Tablo 8 incelendiğinde, lisans mezunu ve lisansüstü arasında örgütsel güvenin; yöneticiye güven ( $t_{0.05; 302} = -1,317$ ;  $p > .05$ ), iletişim ortamı ( $t_{0.05; 302} = -1,687$ ;  $p > .05$ ) ve yeniliğe açıklık ( $t_{0.05; 302} = -1,872$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak çalışanlara duyarlılık boyutunda lisans mezunu ve lisansüstü öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $t_{0.05; 302} = -3,509$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre, okullarının çalışanlara duyarlılık düzeyinin daha fazla olduğunu düşündükleri söylenebilir.

### Sendika üyelik durumuna göre örgütsel güven düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 9. Öğretmenlerin sendika üyelik durumuna göre örgütsel güven düzeyine ilişkin *t* testi

Örgütsel Güven	Sendika Üyelik Durumu	n	ort.	ss	t	Sd	P
Çalışanlara Duyarlılık	Sendikalı	190	3,82	.9019	1,686	302	,093
	Sendikasız	114	3,64	.9453			
Yöneticiye Güven	Sendikalı	190	4,15	.9673	1,928	302	,055
	Sendikasız	114	3,92	1,0369			
İletişim Ortamı	Sendikalı	190	4,23	.9619	1,563	302	,119
	Sendikasız	114	4,04	1,0016			
Yeniliğe Açıklık	Sendikalı	190	2,74	.7105	1,233	302	,21
	Sendikasız	114	2,63	.7788			

\**p* < .05

Tablo 9 incelendiğinde, sendikalı ve sendikasız öğretmenler arasında örgütsel güvenin; çalışanlara duyarlılık ( $t_{0.05; 302} = 1,686$ ;  $p > .05$ ), yöneticiye güven ( $t_{0.05; 302} = 1,928$ ;  $p > .05$ ), iletişim ortamı ( $t_{0.05; 302} = -1,563$ ;  $p > .05$ ) ve yeniliğe açıklık ( $t_{0.05; 302} = 1,233$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmamıştır. Bu

bulguya göre sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin örgütsel güven düzeyine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

#### Okul türüne göre örgütsel güven düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 10. Öğretmenlerin okul türüne göre örgütsel güven düzeyine ilişkin *t* testi

Örgütsel Güven	Okul Türü	N	ort.	ss	t	sd	p																																
Çalışanlara Duyarlılık	Genel Lise	132	3,58	.8243	-2,975	302	<b>,003*</b>																																
	Meslek Lisesi	172	3,89	.9697				Yöneticiye Güven	Genel Lise	132	4,10	.9600	,579	302	,563	Meslek Lisesi	172	4,04	1,0286	İletişim Ortamı	Genel Lise	132	4,28	.8227	1,971	302	<b>,042*</b>	Meslek Lisesi	172	4,06	1,0766	Yeniliğe Açıklık	Genel Lise	132	2,73	.6364	,776	302	,438
Yöneticiye Güven	Genel Lise	132	4,10	.9600	,579	302	,563																																
	Meslek Lisesi	172	4,04	1,0286				İletişim Ortamı	Genel Lise	132	4,28	.8227	1,971	302	<b>,042*</b>	Meslek Lisesi	172	4,06	1,0766	Yeniliğe Açıklık	Genel Lise	132	2,73	.6364	,776	302	,438	Meslek Lisesi	172	2,67	.8071								
İletişim Ortamı	Genel Lise	132	4,28	.8227	1,971	302	<b>,042*</b>																																
	Meslek Lisesi	172	4,06	1,0766				Yeniliğe Açıklık	Genel Lise	132	2,73	.6364	,776	302	,438	Meslek Lisesi	172	2,67	.8071																				
Yeniliğe Açıklık	Genel Lise	132	2,73	.6364	,776	302	,438																																
	Meslek Lisesi	172	2,67	.8071																																			

\* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, örgütsel güven düzeyine ilişkin genel lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasında örgütsel güvenin; yöneticiye güven ( $t_{0.05; 302} = -.579$ ;  $p > .05$ ) ve yeniliğe açıklık ( $t_{0.05; 302} = -.776$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak çalışanlara duyarlılık ( $t_{0.05; 302} = -2,975$ ;  $p < .05$ ) ve iletişim ortamı ( $t_{0.05; 302} = -1,971$ ;  $p < .05$ ) boyutlarında genel lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre meslek lisesi öğretmenlerinin genel lise öğretmenlerine göre, okullarının çalışanlara duyarlılık düzeyinin daha fazla olduğunu düşündükleri ve genel lise öğretmenlerinin de meslek lisesi öğretmenlerine göre okullarının iletişim ortamı düzeyinin daha iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

#### IV. SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenleri kurumlarına üst düzeyde güven duymaktadırlar. Çalışanlara duyarlılık alt boyutunda örgütsel güvenin diğer boyutlara göre düşük kaldığı görülmektedir. İletişim alt boyutunda ise güven en üst seviyededir.

Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyi daha yüksektir. Yalnızca çalışanlara duyarlılık boyutunda bu fark daha belirgindir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin cinsiyetine göre, örgütsel güven ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlara göre bu araştırmanın, çalışanlara duyarlılık boyutu sonuçlarının Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına benzer olduğu söylenebilir. İki çalışmanın bulgularında da çalışanlara duyarlılık boyutunda anlamlı farklılık olmasına rağmen, Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışma da erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Bunun nedeni; yöneticilerin güven oluşturma çabalarının kadın öğretmenlere daha fazla olduğundan kaynaklandığı söylenebilir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yöneticiye güven boyutunda sözel branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark mevcuttur. İletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ile sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin branşına göre, örgütsel güven ölçeğinin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık alt boyutları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre bu araştırmanın çalışanlara duyarlılık boyutu dışındaki diğer boyutlarının sonuçları, Yılmaz tarafından yapılan araştırma sonuçlarına ile benzerlik göstermemektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre; kıdemi 5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin çalışanlara duyarlılık boyutundaki uygulamalarına yönelik görüşleri açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucu bulunmuştur. Yöneticiye güven boyutunda; 5 yıl ve altı görev yapan öğretmenlerle 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş sürecinde, daha idealist olmaları, öğrencileri ve dersleri ile ilgilenerek kendini ispatlamak istediklerinden, okulun amaçlarına hizmet etmede daha istekli olmalarından kaynaklanabilir. 21 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin ise yılların getirdiği birikimle insan ilişkilerinde uzmanlaşmaları, idarecilerin de kendilerine saygı duymasından dolayı aralarındaki güven bağlarının daha iyi olduğu düşünülebilir. İletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarında ise 21 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerle 5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Her iki alt boyutta da 21 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Meslekte tecrübeli oldukları için diğer meslektaşları ile aralarında düzgün bir iletişim olması gayet doğaldır. Tecrübesi az olan öğretmenler tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmak isteyebilirler. Yöneticiler de aynı şekilde onların mesleki deneyimlerinden yararlanmak isteyebilirler. Görevde kıdemi az olan öğretmenler bilgilerinin taze olduğunu düşünerek kendilerini yenileme gereksinimi duymayabilir. 21 yıl ve üstünde çalışan öğretmenler ise her gün gelişen teknolojiye uyum sağlamak zorunda kalacaklardır. Bu yüzden yeniliğe açıklık oranları da diğer meslektaşlarından fazla olabilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretmenlerin bu üç boyutta da lisans eğitimi tamamlamış öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yani lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretmenler kendilerini kurumlarında lisans eğitimi tamamlamış öğretmenlere oranla daha fazla güvende hissettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre sendikali ve sendikasız öğretmenler arasında örgütsel güvenin; çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmamıştır. Yılmaz (2006)

tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sendika üyelik durumu değişkenine göre, örgütsel güven ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre bu araştırmada, Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Okul türü değişkenine göre, örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerle genel lisede çalışan öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Çalışanlara duyarlılık ve iletişim ortamı alt boyutlarında ise okul türüne göre anlamlı farklılık vardır. Her iki alt boyutta da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Meslek liselerinde amaç ara eleman yetiştirmektir. Yani üniversite sınavı birinci öncelik değildir. Bu da öğretmenleri bir açıdan rahatlatmaktadır. Yöneticilerin beklentileri; öğrencilerinin başarıları olsa da bu başarıyı ölçecek kriterler aynı değildir. Uygulamalı derslerde öğrencilerin bilgileri ne kadar öğrendiğini tespit etmek daha kolaydır. Son sınıfta öğrencilerin yaptığı stajlar yine bilgi düzeylerinin ölçülmesini sağlar. Genel liselerde ise durum daha farklıdır. Öğrencinin başarısı üniversite sınavındaki başarısı ile ölçülür. Bu başarı sonuçta öğretmenin başarısı olarak değerlendirilir. Üç saatte öğrencinin ve öğretmenin başarısını ölçmek mümkün değildir. Bu yüzden meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üzerinde daha az baskı olduğu söylenebilir. Üzerlerindeki baskının az olması iletişim ortamını ve yöneticilerin çalışanlara duyarlılığını etkileyebilir.

## V. ÖNERİLER

1. Okuldaki örgütsel güveni artırmak için çalışanların yöneticilere rahat ulaşabilmesi ve yöneticilerin çalışanların önerilerini dinlemeleri sağlanmalıdır.
2. Okullarda örgütsel güven eksikliğinin nedenleri belirlenip, bu nedenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Örgütsel güven ile ilgili okul yöneticileri ile öğretmenlerin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
4. Meslek liseleri ile genel liselerdeki öğretmen ve yöneticileri de kapsayan karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
5. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel güven düzeyindeki farklılıkların nedenleri araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.  
Büyüköztürk ve diğerleri (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.

- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 2, 139-150.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal, *Teachers And Teaching: Theory and Practice*, 8, 393-407.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The Connecting Link Between Organizational Theory And Philosophical Ethics, *Academy of Management Review*, 20, 379-403.
- Hoy, W. K., Tarter, C.J., Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26 , 38-45.
- Korthuis, S. W. (2002). *Organizational Trust: The Influence Of Contextual Variables*. Unpublished dissertation, Seattle: Seattle University.
- Lewick, R.J., McAllister D.J. Bles D.J., (1998). Trust and distrust, New Relationships and Realities, *Academy of Management Review*, 23, 438-458.
- Matthai, J. M. (1989). *Employee Perceptions Of Trust, Satisfaction, And Commitment As Predictors Of Turnover Intentions In A Mental Health Setting*. Doctoral Dissertation, Tennessee: Vanderbilt University.
- Meyerson, D ve diğerleri (1996). Swift trust and temporary groups, *Trust in Organisations: Frontier of Theory and Research*. London: Sage Publications.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality. Kramer, M. R., Tyler, T. R. (Eds.), *Trust In Organizations: Frontiers of Theory and Research*. London: Sage Publications.
- Nielsen, B. B. (2004). The role of trust in collaborative relationships: A multidimensional approach. Evans, Martin. & Forgues, Bernard. (eds.), *Management*. 3, 239-256.  
Erişim Adresi: <http://www.management-aims.com/PapersMgmt/73Nielsen.html>  
Erişim Tarihi: 23.06.2009
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 103-124.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Shockley, Z., P., Kathleen, E. ve Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organizational Development Journal* , 18, 35-47.
- Tarter, C.J., Sabo, D., & Hoy, W. K. (1995). Middle school climate, faculty trust and effectiveness: A path analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 29 , 41-49.
- Taylor, R. G. (1989). The role of trust in labor-management relations. *Organization Development Journal*, 7, 85-89.

- Tschannen, M. M. ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



### **High School Teachers' Perceptions of Organizational Confidence**

Organizational value is one of the qualifications that the staff of an organization must have to reach goals. Organizational value is a slowly gained phenomenon (Taylor, 1989) which can be described as worker's perceptions about his/her organization's support, his/her beliefs on the leader's being truthful and abiding by his/her word (Demircan: Ceylan, 2003) or the harmony which depends on the respect and politeness between workers. People's having an organizational confidence generally eases improving the skills of employees, cooperation, commitment and authorization (Korthuis, 2002:32), and provides reaching the conclusion with collaborative relationship's strategic mergers in inter-organizational relations successfully (Nielsen, 2004). In order for schools, which are education organizations, to be effective and efficient, to reach, in particular the school's, in general the education's goals, to teach the students in an effective way, all school staff has to work in cooperation and harmony. This situation is related with the quality of relationships in school. One of the most important issues that determine the quality of these relationships, is the level of confidence or mistrust in school (Özer et al., 2006). According to some researches, in schools where level of confidence is high, teachers appeared to be willing to share the professional secrets, successful educational secrets, the effective lesson materials, and the documents related to lessons. Similarly, new management techniques and approaches like school-centered management, participatory decision-making, empowerment of teachers, families' taking part in school management depend on confidence. On the other hand, approaches like cooperative and project-based learning need high level confidence and cooperation (Tschannen & Hoy, 2000). When we think about the latest education reforms in our country, it is very important to have an atmosphere of confidence at schools. So, analyzing the teachers' organizational confidence perceptions and solving them will help a lot of institution employees who work in this field, and contribute to organizational effectiveness. This research aims to determine high school teachers' organizational confidence level. For this end, the questions below were asked:

1) What is the level of the views of high school teachers with respect to their organizational confidence in the sub-dimensions of sensitivity to employees, confidence in managers, communication atmosphere, openness to innovation?

2) Do high school teachers' views about the dimensions of organizational confidence (sensitivity to employees, confidence in managers, connection atmosphere, openness to innovation) vary according to gender, branch, seniority, education status, union membership, and the kind of school?

This research examining the organizational confidence level according to different variables in high schools uses survey method. Research's universe includes 662 teachers who worked in the town of Bolu at high schools in education year 2008-2009. In the research no sampling was used because scales were distributed to all the teachers in town. 390 of the scales distributed were returned but 86 of them had insufficient data. The research data were extracted with 304

valid scales. The measurement tool used in the research consists of two parts. In part one, there is a personal information form developed by the researcher for the sub-problems. In the second part, to define the schools' organizational confidence according to the teachers' views "The Scale of Organizational Confidence at Schools" (OÖGÖ) developed by Yılmaz (2005), whose reliability, validity studies had been done, was used. The scale used consists of the sub-dimensions of sensitivity to employees, confidence in managers, communication atmosphere and openness to innovation. In analyzing the data depending on the sub-problems, teachers' organizational confidence perceptions depending on the first sub-problem; percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation were used. In the research t-test was performed to determine whether there was significant difference between the scales depending on the second sub-problem factors like two- category of gender, status of the union membership, kind of school. One-way analysis of variance (Anova) was used for the data of teachers, who have more than two sub-categories, namely branch, seniority, education status variations and data were analyzed with Tukey-b to determine the source of significant difference between the variations.

Research results show high school teachers have a high level of confidence in their institutions. It appeared that in the sub-dimension of sensitivity to employees, there is less confidence when compared with other dimensions. In communication sub-dimension, confidence is at the highest level. With respect to gender variable, women's organizational confidence is higher than men's. In sensitivity to employees, this difference is more explicit. With respect to variable of branch, there isn't significant difference in teachers' views about the dimension of sensitivity to employees. In the dimension of confidence to the manager, there is significant difference between social sciences branch teachers and vocational branches teachers. There is significant difference between views of vocational course teachers and numerical and social branch teachers in the dimensions of communication atmosphere and openness to innovation. According to professional seniority variable, it is concluded that there isn't significant difference in the views of teachers whose seniority is under 5 years, between 11-15 years, 16-20 years, 21 years and over, about the applications in the dimension of sensitivity of the manager towards employees. In the dimension of confidence in managers, there is significant difference between the views of teachers who worked 5 years or under and 21 years and over and 6-10 years, 11-15 years and 16-20 years. No significant difference has been found between teachers' views about the confidence in managers according to educational status, and being and not being a member of a union. According to the variable of type of school, in the sub-dimensions of the confidence to the manager and openness to innovation, the sub-dimension of organizational confidence, there isn't significant difference between the views of teachers of vocational schools and the views of general high school teachers. In the sub-dimension of sensitivity to employees and communication atmosphere there is significant difference according to the type of school. In both of the sub-dimensions, averages of vocational high school teachers are higher.

## 1642 Tarihli Avâriz Defterine Göre Koğans Kazası

### The Kaza of Koğans According to Awarid Register Dated 1642

Alpaslan DEMİR<sup>♦</sup>  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

#### Özet

1518, 1530 ve 1591 yıllarına ait Tahrir Defterlerinde Bayburt'a bağlı nahiye, 1642 'Avâriz Defterinde ise kaza olarak zikredilen Koğans, Trabzon-Erzurum-Tebriz ticaret yolu üzerinde bulunması nedeniyle coğrafi olarak önemli bir konumda olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Koğans'ın 1591 yılı tahrir verileri ile 1642 yılı 'avâriz kayıtları nüfus-yerleşme bağlamında mukayese edilmeğe ve 1642 yılına ait kayıtlar çerçevesinde nüfus yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Koğans, Gümüşhane, 'Avâriz Defterleri, Nüfus, Yerleşme.

#### Abstract

The first tahrir of our working site done by Ottoman after the conquest of the region which is in the borders of Gümüşhane occurs in 1518 and this region is registered as a nahiye attached to Bayburt as well as recorded in Tahrir Registers that belong to the years of 1530 and 1591. Koğans is mentioned as kaza in 'avariz Register bearing the date of 1642, can be said to be geographically having an important position because of standing on Trabzon-Erzurum-Tebriz trade route. In this study Koğans' data of register belonging to the years of 1591 and 1642 has been compared in the context of population – settling and the structure of the population has been tried to be revealed in the frame of registers of 1642.

**Keywords:** Koğans, Gümüşhane, 'Avâriz Register, Population, Settling.

#### Giriş

Koğans (Kovans) veya Cumhuriyet dönemindeki ismiyle Kale, 1978-79 yılına kadar Gümüşhane ilinin merkezine bağlı bir bucak olarak idari vasfını devam ettirmiştir. Bu tarihten sonra köye dönüştürülen Kale'nin geçmiş dönemde kendisine bağlı köylerinin hemen tamamı halihazırda Gümüşhane merkeze bağlıdır (Demir, 2011 a: 125-126).

Gümüşhane bölgesi gerek tarihi gerekse kültürel olarak "Aşağı Dere" ve "Yukarı Dere" şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Aşağı Dere, Doğu Karadeniz ve

---

<sup>♦</sup> Yazışma Adresi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Taşlıçiftlik TOKAT, e-mail: [alpaslandemir@yahoo.com](mailto:alpaslandemir@yahoo.com).

özellikle Trabzon'da hüküm sürmüş devlet veya devletlerin tarihiyle alakalı olduğu halde; Yukarı Dere, Doğu Anadolu ve Bayburt, Erzincan yahut Erzurum'u elinde bulunduran devlet veya devletlerin tarihiyle ilişkilidir (Tozlu, 1998: 3, 18). Torul Kazası'nı da kapsayan Aşağı Dere bölgesi Osmanlı hakimiyetine 1479'da girerken (İbn Kemal, 1991: 464-466; Hoca Sadedin, 1279: 586),<sup>1</sup> Koğans nahiyesinin de içinde bulunduğu Yukarı Dere'nin Osmanlı topraklarına katılması, Yavuz Sultan Selim'in 1514 yılında yaptığı Çaldıran Seferi sonucu bölgedeki Safevi hakimiyetini sonlandırması ile olmuştur.<sup>2</sup> Fetih sonrası yapılan 1518 tarihli ilk (BOA.TD. 60: 214-228) ve 1530 tarihli ikinci tahrirde (BOA.TD. 966: 277-296), Koğans Bayburt'a bağlı bir nahije konumundadır. Fakat, ilk tahrirde mevcut olmayan Yağmurderesi Nahiyesi ikinci tahrirde Koğans'a bağlı olarak gözükmektedir. 16. yüzyılın son tahriri ise 1591 tarihini taşımakta olup (TKGM.KKA.TD. 46: 132 a-165 a) Koğans önceki tahrirlerde olduğu gibi bu tahrirde de Bayburt'a bağlı bir nahije olarak kaydedilmiştir. Bu defterde de Yağmurderesi Nahiyesi Koğans'a tabi olarak yazılmıştır (Demir, 2011 a: 126). 17. yüzyılın ilk yarısına ait 1642 tarihli 'avâriz defterinde ise Koğans, Bayburt'a bağlı bir kaza olarak kaydedilmiştir (BOA.MAD. 5152: 926-694). Bu defterde, 16. yüzyılda Koğans'a bağlı gözüken Yağmurderesi ayrı bir idari birim olarak yazılmamış, fakat daha önce Yağmurderesi Nahiyesi'ne bağlı köyler Yağmurderesi ismi zikredilmeden Koğans Kazası içerisinde kaydedilmiştir.

17. yüzyıla geçiş süreci Osmanlı Devleti açısından oldukça sıkıntılı ve krizlerle dolu bir dönem olmuştur.<sup>3</sup> Bu çalışma ile 1591 ile 1642 yılı Koğans'ı nüfus ve yerleşme bağlamında mukayese edilecek, böylece Osmanlı toprakları genelinde yaşanan krizin Anadolu'nun küçük bir kazasındaki etkileri üzerinde durulacaktır. Koğans, nüfus bakımından ufak sayılabilecek bir yerleşme bölgesi olmasına karşın, Trabzon-Erzurum-Tebriz ticaret yolu üzerinde bir geçiş güzergahı olarak yer alması hasebiyle coğrafi olarak tarih boyunca önemli bir mevki olmuştur. Koğans sınırları içerisinde bulunan ve yol güvenliği için yapılmış gözetleme kaleleri bu bağlamda değerlendirilebilir.

Çalışmanın ana kaynakları 1591 tarihli tapu tahrir ve 1642 tarihli 'avâriz defteridir. Timar sisteminin gelişen şartlara bağlı olarak önemini yitirmesi akabinde 17. yüzyılda Osmanlı merkezî hazinesinin en önemli gelir kaynakları 'avâriz ve cizye vergileri olmuştur. Bu vergilerin önemine binaen tutulan 'avâriz ve cizye defterleri 17. yüzyıl Osmanlı tarihi çalışmalarında önemli kaynak grubu haline gelmiştir (Özel, 2000: 35-36). Kelime olarak 'avâriz, "sonradan meydana gelen, aslı ve sabit olanın zıddı" anlamlarını ihtiva etmektedir. Osmanlı maliyesi açısından ise

<sup>1</sup> Bu bölgeye ait ilk tahrir 1486 yılında bitirilmiştir. Torul ve Kürtün'e ait kayıtlar 1486 tarihli BOA.MAD. 828'de bulunmaktadır, bkz. Hanefi Bostan, **XV-XVI. Asırlarda Trabzon Sancağında Sosyal ve İktisadî Hayat**, TTK Yay., Ankara 2002, s. 9.

<sup>2</sup> "ve Bayburd fethine 'asker göndermişler idi. Mevkib-i hümâyûnları vusûl bulunca ümerâ-yı kal'a küşâ ol hısn-ı üstivâri feth idüb kal'anın miftâhın irsâl idiler" (Hoca Sadeddin, **Tacü't-tevârih**, C. 2, İstanbul, 1279, s. 284; Kayhan Atik, **Lütfi Paşa ve Tevârih-i Âl-i Osman**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 2001, s. 111).

<sup>3</sup> Bu konuda geniş bilgi ve değerlendirme için bkz. Mehmet Öz, **Kanun-ı Kadîmin Peşinde Osmanlı'da "Çözülme" ve Gelenekçi Yorumcuları**, Degâh Yay., İstanbul 2009.

vergi ve bütçe terimi olarak birbirine bağlı anlamları bulunmaktadır. ‘Avâriz defterlerinde nüfus, “avâriz hânesi” ve “hâne-i gayr ez-’avâriz” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. “avâriz hânesi”, vergilendirilen nüfusu, “hâne-i gayr ez-’avâriz” ise belli bir hizmet karşılığı vergiden mu’âf konumunda olanları ifade etmektedir. ‘Avâriz vergisinde, duruma ve bölgesine göre gerçek hânesinin dört ile elli hânesi bir ‘avâriz hânesini oluşturmaktadır (Sahillioğlu, 1991: 108-109). Koğans Kazası’nda ise 1642 tarihli defterde kaydedildiği üzere on beş gerçek hane bir ‘avâriz hânesi olarak değerlendirilmiş ve vergi buna göre toplanmıştır (BOA.MAD. 51252: 964). ‘Avâriz defterleri, iskan ve demografi tarihi için önemli belgeler olup mufassal tarzda düzenlenmiş bu defterler incelenen bölgenin idari yapısını ve idari yapıda vergilendirilmiş mevcut nüfusun tespitini ve tahlilini yapma olanağı sağlamaktadır (Çakar-Kara, 2005: 386).

Bu çalışmaya kaynaklık eden ve Başbakanlık Osmanlı Arşivi Maliyeden Müdevver Defterler kataloğunda 5152 numara ile kayıtlı olan mufassal ‘avâriz defteri Erzurum Eyaleti’ni kapsamaktadır. Tamamı 1120 sayfa<sup>4</sup> olan defterin numaralandırılmış birinci sayfasında “mahallinde hıfz oluna” yazısı ile “icmâl” başlığı altında defterde mevcut on dört kazanın ismi ve kazaların kaydının başladığı varak numaraları bulunmaktadır. Bu kazalar Erzurum (İnbaşı, 2001: 9-32), Bayburd (İnbaşı, 2007: 89-118), Erzincan (İnbaşı, 2009: 189-214), Tercan, Kemah, Kelkid, Şıryan/Şıran (Kul, 2010: 271-289), Tortum, İsbir (Çakır, 2009: 109-122), Hınıs, Kızıuçan, Koğans, Pasin ve Kığı’dır. Defterin ikinci sayfasının baş kısmında bulunan kayda göre ‘avâriz defteri Sultan İbrahim’in emri üzerine evâil-i cemâziye’l-ülâ 1052 (28 Temmuz-6 Ağustos 1642) tarihinde yapılmıştır.<sup>5</sup> Başbakanlık Osmanlı Arşivi Kataloğunda belirtildiği üzere defterin katibi Cafer Efendi<sup>6</sup> olup arşivde kendisi tarafından hazırlanmış başka defterler de bulunmaktadır.<sup>7</sup> Koğans Kazası’na ait kayıtlar 5152 numaralı defterin 926-964

<sup>4</sup> Defterde biri eski diğeri ise yeni rakamlarla olmak üzere iki sayfa numarası bulunmaktadır. Eski rakamlar varak, yeni rakamlar ise sayfa usulüyle verilmiştir. Yeni rakamlı sayfa numarasının 1 olduğu yerde eski rakamla varak numarası 9’dur. Buradan hareketle defterin son sayfasının yeni rakamlarla 1120 olarak kaydedildiği yerde varak usulüyle eski rakamlarla 568 olması gerekirken 566 kaydedilmiştir. Aradaki 2 varak farkın nedeni hem eski hem de yeni rakamlarla sayfa numaraları verilirken hatalar yapılmasından kaynaklanmaktadır. Sayfa 522-523 yeni rakamlarla numaralandırılmış boş sayfa olmasına karşın eski rakamlarla sayfa numarası verilmeden geçilmiştir. Aynı durum sayfa 526-527 için de geçerlidir. Sayfa 879-880 için eski rakamlarla 446 yazılması gerekirken mükerrer olarak yine 445 kaydedilmiştir. Son olarak yeni rakamlar ile 1098-1099 sayfa numaraları mükerrer olarak iki kere verilmiştir.

<sup>5</sup> “...ber müceb-i fermân-ı ‘âlî tahrîr şöd el-vâki’ fi evâil-i şehr-i cemâziye’l-ülâ sene isnâ ve hamsîn ve elf” (BOA.MAD. 5152, s. 2).

<sup>6</sup> Cafer Efendi hakkında bilgi için bkz. Ümit Kılıç, “Erzurum’da Câfer Efendi Vakfı”, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S. 41, Erzurum 2009, s. 173-187. Cafer Efendi, Evliya Çelebi Seyahatnamesinde “muharrir-i vilâyet” olarak geçmektedir, “Buradan yine garba sahrâlar içre giderek (Pasin) karyesine geldik. Üç yüz hâneli köydür. Erzurum’da, muharrir-i vilâyet Cafer Efendi’nin ze’âmetidir” (Evliya Çelebi, **Seyahatname**, C. 2, 1314, s. 340). Evliya Çelebi’de ayrıca Cafer Efendi köyünden bahsedilmektedir, “Buradan şarka (3) sa’âde (Cafer Efendi) karyesine geldik. Bunda bize Cafer Efendi bir ziyâfet-i ‘azîme idüb paşaya bir at, üç gulâm, üç kise hedâyâ virdi” (Evliya Çelebi, **Seyahatname**, C. 2, 1314, s. 220).

<sup>7</sup> Cafer Efendi tarafından hazırlanan defterler, BOA.MAD. 299, BOA.MAD. 7521, BOA.MAD. 2929’dur (Mehmet İnbaşı, **Tortum Sancağı (1549-1650)**, Yeditepe yay., İstanbul 2008, s. 15).

sayfaları arasında bulunmaktadır. ‘Avârız defteri ile mukayese için kullanılan 46 numaralı tahrir defteri 1591 tarihini taşımakta olup Tapu Kadastro Genel Müdürlüğü Kuyûd-ı Kadîme Arşivi’nde bulunmaktadır. Bu defterde Koğans Bayburt’a bağlı nahiye, Yağmurderesi ise Koğans’a tâbi nahiye olarak kaydedilmiştir (TKGM.KKA.TD. 46: 132 a-165 a ve 165 b-168 b).

### I. Koğans Kazasının İdari ve Nüfus Yapısı (1591-1642)

Çalışma sahası, Giresun dağları ve Soğanlı dağlarının batı uçları arasında Harşit çayı ve kollarının vadileri içerisinde bulunan alanı kapsamaktadır. Sahanın güney sınırlarını 2557 metre rakımlı Tersun dağı, 2437 metre yükseltiye sahip Bedni tepe, 2270 metre yükseltili Çimlidağı tepe; kuzey sınırlarını ise 2800 metre yükseltili Ziyaret tepe meydana getirmektedir. Doğuda 2692 metre yükseltili Büyükdağ ve Vavuk dağı, batıda 2637 metre yükseltili tepe ve bu zirvelerden Harşit çayı vadisine doğru uzanan sırt hatları doğu ve batı sınırlarını oluşturur. Harşit çayı arazideki yer şekillerini oluşturan temel jeomorfolojik faktör olarak dikkat çekmektedir. Araştırma sahasında Doğu-Batı uzanışlı olan Harşit çayına güneyden ve kuzeyden katılan dereler ve vadiler temel jeomorfolojik görünümü oluşturur. Güneydeki yüksek dağ sıraları önemli bir doğal ve kültürel engel teşkil etmektedir. Daha güneydeki Kelkit ve Köse’ye geçiş 2010 metre yükseltili Toraman geçidi ve 1910 metre yükseltili Köseadağ geçidi ile mümkündür. Dolayısıyla aynen kuzeyde de benzeri olan bu zirveler hattının Koğans ile güney arasındaki doğal sınırı oluşturması anlaşılır bir durumdur. Nitekim tarih boyunca devletler idari bölüm ayırımında bölgelerin fiziki yapısında mevcut olan dağ, nehir, göl gibi doğal oluşumları kullanmışlardır (Gümüşçü, 2010: 79-104).

Araştırma sahasında yerleşmeler vadilerde ve dağlar üzerindeki aşım düzlükleri üzerinde kurulmuştur. Arazinin çok engebeli oluşu ekonomik faaliyetler için fazla bir seçenek bırakmamaktadır. Vadilerde çoğunlukla meyvecilik ve aşım düzlüklerinde tahıl tarımı yapılmaktadır. Bütün engebeli sahalarda olduğu gibi Koğans’ta da hayvancılık temel ekonomik faaliyettir. Hali hazırda orman alanı olması umulan dağlık alanlarda bahsi geçen yıllarda Cihannümâ’da da ifade edildiği üzere<sup>8</sup> orman varlığı bulunmaktaydı. Fakat günümüzde sahanın ormanlar açısından fakir olması, geçmiş dönemlerde faal durumdaki madenler için gerekli olan tomruklar nedeniyle ormanların tahrip edilmesinden kaynaklanmış olmalıdır. Türkiye’de dağların doğu batı uzanışlı olması güney-kuzey yönlü ulaşımı olumsuz etkilerken doğu batı uzanışlı dağlar arasındaki vadiler tarih boyunca önemli ulaşım hatlarını oluşturmuşlardır. Ayrıca iç bölgeden kıyılara ulaşan vadiler kuzey güney yönlü çıkış noktaları oluşturmuşlardır. Bu bağlamda Harşit çayı vadisi de tarih boyunca Karadeniz’e önemli bir geçiş güzergahı oluşturmuştur. Nitekim sadece Koğans sınırları içerisinde bulunan pek çok hanın varlığı<sup>9</sup> bunun bir göstergesi sayılabilir. Trabzon-Erzurum ulaşımı açısından günümüzde de Harşit çayı vadisi çok önemlidir.

<sup>8</sup> “... bu nâhiye dağlık ve ormanlıktır.” (Kâtip Çelebi, *Cihânnümâ*, İstanbul 1145, s. 424).

<sup>9</sup> Geçit Hanı, Akçahisar Hanı, Güvercin Hanı, Çerçi Hanı vs., bk 1/100.000 ölçekli harita H 43 nolu pafta.

Çalışma sahasının fiziki yapısıyla ilgili verilen bu bilgilerden sonra 17. yüzyıl Koğans'ına dönülecek olursa, 1642 yılında Koğans kazasında Koğans kalesi hariç, 82 köy<sup>10</sup> ve 3 mezra bulunmaktadır. Bu köylerden üçünde (Süle, Vavuk, Göz Odası) nüfus mevcut değildir. 1642 yılındaki bu veriler 16. yüzyılın Koğans kazasına ait son mufassal tahriri olan 1591 yılı kayıtları ile mukayese edildiği zaman kayıtlı yerleşme sayısının 1591 yılında daha fazla olduğu görülmektedir. Nitekim, 16. yüzyılın sonlarında Koğans ve Yağmurderesi<sup>11</sup> nahiyelerinde toplam 132 yerleşme kayıtlıdır. Koğans nahiyesinde 75 köy, 21 mezra bulunurken; Yağmurderesi nahiyesinde 30 köy ile 6 mezra kayıtlıdır. Her iki nahiyede mezralar nüfus barındırmazken, Koğans nahiyesinde Kızlar Sini, Yağmurderesi nahiyesinde ise diğer ismi Kanlık olan Çekülükala köylerinde nüfus mevcut değildir. Dolayısıyla Yağmurderesi ve Koğans nahiyelerinde köy toplamı 105, nüfus barındıran köy sayısı ise 103'dür. 1642 yılında Koğans Kalesi hariç 82 köy ve 3 mezra kayıtlı olup 78 köy ve 3 mezrada nüfus bulunmaktadır. 1591 yılı ile kıyaslandığında 1642 yılında yerleşme sayısında düşüş olduğu görülmektedir (bkz. Tablo II). 1591 ve 1642 yıllarına ait defterlerin her ikisinde de mevcut yerleşme sayısı sadece 70'tir. Dolayısıyla 1591 yılında mezralar da dahil mevcut 132 yerleşmenin ancak 70'i (% 53'ü), mezralar kapsam dışı bırakılırsa 105<sup>12</sup> adet köyün ise ancak 67'si (% 64'ü) 1642 yılına ulaşabilmiştir. Nitekim, 1591 yılı tahrir kayıtlarında Koğans nahiyesine bağlı 18 köy, 19 mezra; Yağmurderesi nahiyesine bağlı ise 19 köy, 6 mezra 1642 yılında kayıtlı değildir. Dolayısıyla, 1591 yılından 1642 yılına kadar geçen 51 yılda Koğans kazası köylerinin % 37'si devamlılığını sürdürememiştir. 16. yüzyıl defterlerinde görülmeyen Koğans Kalesi de dahil olmak üzere 16 yerleşmeye<sup>13</sup> ise ilk defa 1642 yılında rastlanmaktadır.<sup>14</sup> Koğans Kalesi de dahil olmak üzere 85 yerleşmenin %93 oranı ile lokalizasyonu yapılmıştır. Bunlardan 10 yerleşme günümüze mevki ismi olarak gelmiş iken geri kalanlar köy olarak mevcudiyetlerini halen devam ettirmektedir. Lokalizasyonu yapılamayan ise 6 yerleşme bulunmaktadır. Defterdeki köy kayıtlarının sıralamasına bakıldığında

<sup>10</sup> Selseki ve Güvercinlik köyleri bir arada yazılmıştır. Bu kayıttaki köyler sadece köy sayısı hesabına ayrı ayrı katılmıştır: "*Karye-i Selseki ma'a karye-i Güvercinlik*" (BOA.MAD. 5152, s. 949).

<sup>11</sup> 1591 yılı tahririnde Koğans ve Yağmurderesi ayrı ayrı nahiyeler olarak kaydedilmişlerdir. Fakat Yağmurderesi Koğans'a tâbi olarak zikredilmiştir. 1642 yılında ise Koğans kaza olarak kaydedilmiştir. Bu defterde Yağmurderesi Nahiyesi ismen yer almamasına rağmen, 1591 yılında kendine bağlı köyler kayıtlıdır. Sadece idari üst birim olarak ortadan kaldırılmıştır.

<sup>12</sup> 1642 yılına ulaşan 67 köy ile Koğans ve Yağmurderesi'nden 1642 yılına ulaşmayan 37 köyün toplamı 104'tür. 1591 yılında Koğans'a bağlı Kitre-i Küçük ve Kitre-i Büzürk isimli iki köy 1642'de Kitre adıyla birleştirilmiş gözükmektedir. Dolayısıyla aradaki bir fark bundan kaynaklanmaktadır.

<sup>13</sup> Bunlar Arduç, Balahor, Hacı Kendi, Göz Odası, Kaba Kilise, Kala Taş, Keşiş Kendi, Kırıklı, Lorgas, Ulu Kal'a, Zugi, Zibahor nam-ı diğer Kurdoğlu, Manan Kendi, Aşağı Sobran, Türkmenler köyleridir.

<sup>14</sup> Benzer durum Tokat'ta da yaşanmıştır. 1574-1629 yılları arasında 86 köyün terk edildiği, 1629-1643 yılları arasında ise 36 yeni köyün kurulduğu görülmektedir. Pek çok köyün ise önemli ölçüde nüfus kaybettiği anlaşılmaktadır. Ali Açikel, yeni kurulan köylerin daha önce terk edilmiş köylerin yerine kurulmuş olabileceğini ifade etmektedir (Ali Açikel, "Tokat Örneğinde XVII. Yüzyılın İlk Yarısında Osmanlı Sosyal Yapısındaki Buhran", **Türkler**, X, Yeni Türkiye Yay., s. 349).

mevcut köylerin coğrafi şartlar nedeniyle<sup>15</sup> beş ayrı grupta kaydedildiği anlaşılabilir. Köylerin kayıt sıralamasına bakıldığında önce 16. yüzyılda Yağmurderesi Nahiyesinin bulunduğu alanın,<sup>16</sup> akabinde Akpınar köyü ve çevresinin,<sup>17</sup> daha sonra ise Yeni yol köyü ve çevresinin<sup>18</sup> kayıtları tutulmuştur. Dördüncü olarak Dağteke köyü ve çevresi<sup>19</sup> ve beşinci olarak ise Çalık köyü ve çevresi<sup>20</sup> kaydedilmiştir. Buradan hareketle 1/100.000 ölçekli ilgili harita paftalarının taranmasına rağmen lokalizasyonu yapılamayan Hacıkendi köyünün, Akpınar ve çevresinin kaydedildiği ikinci grup yerleşmeler yakınında bulunması gerekir. Şeyhderesi ve Gözodası köylerinin, Yeni yol ve çevresinin kaydedildiği üçüncü grup, Yitirmez köyünün Dağteke köyü ve çevresinin yazıldığı dördüncü grup ve Vavuk ile Senkim köylerinin ise Çalık köyü ve çevresinin kaydedildiği beşinci grup yerleşmeler arasında olması gerekir.

1642 yılına gelindiğinde 1591'e oranla yerleşim birimlerinin % 37 azalmasında bölgede yaşanan kargaşaların etkisinden söz edilebilir. Bu bağlamda şark seferleri, Celali isyanları ve Abaza Mehmed Paşa isyanları örnek verilebilir. Bir diğer önemli etken ise bölgede yeni açılmış olan madenlerin işlevsellik

<sup>15</sup> Birinci grup yerleşmeler ile ikinci grup yerleşmeler arasında Kostandağı Geçidi bulunmaktadır. İkinci grup yerleşmeler ile üçüncü grup yerleşmeleri ayıran Yayla Deresi'dir Üçüncü grup yerleşmeler ile dördüncü grup yerleşmeleri ayıran Harşit Çayı'dır. Dördüncü grup yerleşmeler ile beşinci grup yerleşmeleri ayıran ise Harşit Çayı'na akan ufak derelerdir. Bu ayrım sırasında bir iki köy bahsi geçen sınırın hemen öteki tarafında kalmaktadır. Fakat bu ayrım sırasında köylerin şu anki mevcut yerleşim yerine göre hareket edildiği göz önüne alınmalıdır. Gümüşhane bölgesinin coğrafi yapısı gereği doğal afetlere müsait bir yapısı vardır (Alpaslan Demir-Esat Aktaş, "Gümüşhane Sancağı'nda Doğal Afetler (1888-1910)", *OTAM*, S. 24, Ankara 2010, s. 21-53). Buna bağlı olarak da bazı köylerin yerleri değişebilmektedir. Örneğin, Akçahisar köyü bu gün Gümüşhane-Bayburt yolu kenarında konumlanmış olmasına rağmen 1972 yılından önceki yerleşim yeri şu anki yerinden 3 km yukarıda idi. Yaşanan sel felaketi sonrası 1972 yılında köyün yeri değiştirilmiştir.

<sup>16</sup> İkiz (*parantez içindekiler günümüzdeki adı*, İkiz), Yuvalı-ı Ulya (Yukarı Yuvalı), Bandamil (Beşoba), Bankal (Beşoba ve Yağmurderesi arasında mevki), Balahor (Akocak), Gavras (Kayabaşı), Çorak (Çorak), Yapaz (Esenler), Keşişkendi (Yağmurdere'nin merkezi), Şebhâne (Şephâne), Aşağı Yuvalı (Aşağı Yuvalı), Zugi (Aşağı Yuvalı ve Yukarı Yuvalı arasında mevki), Bandarlık (Bandırlık), İncesu (İncesu).

<sup>17</sup> Ağpınar (Akpınar), Hacıkendi (?), Demirviran (Demirören), Arduc (Ardıç), Handut (Akhisar ve Söğütağıl arasında mevki), Kabaklı (Kabaköy), Arabdere (Erdemler), Adilşe (Ballıca), Tanira (Süngübayır), Tandırlık (Tandırlık), Orta Ağasar (Akhisar), Baş Ağasar (Akhisar), Söğüdağıl (Söğütağıl), Veyserni (Yayladere), Kalataş (Kaletaş), Dölek (Dölek), Sobran (Arzular), Aşağı Sobran (Arzular).

<sup>18</sup> Meyhazar (Yeni yol), Kermud-ı süfla (Kocapınar), Kermud-ı ulya (Kocapınar), Pirahmed (Pirahmet), Şeyhderesi (?), Bağçecik (Bahçecik), Gözodası (?), Lari (Yitirmez), Meri (Harmancık).

<sup>19</sup> Koğ-ı ulya (Dağteke), Koğ-ı süfla (Olukdere), Tezene-i süfla (Aşağı Alıçlı), Ulukala (Yenköy'de mevki), Kızılcağöy (Kızılca), Perek (Çayırardı), Hahir (Kazantaş), Kırıklı (Kırıklı), Gökçekilise (Gökçeşinar), Zibahor nâm-ı diğer Kurdoğlu (Kurtoğlu), Selseki (Tekke), Yitirmez (?), Türkmenler (Tekke merkez mahallesi), İreksene (Çaltılı), Vank (Avşarbeyli), Bolodor (Üçkol).

<sup>20</sup> Çalık (Çalık), Çaçı (Çerçi), Kitre (Kitre), Varyemez (Kocayokuş yakınlarında mevki), Tarhanas (Kocayokuş), Çaçı-ı süfla (Çerçi), Duymadık (Duymadık), Kılıçviran (Kılıçören), Vavuk (?), Karamusa (Akçahisar yakınlarında mevki), Senkim (?), Manasoğlu (Nazlıçayır yakınlarında mevki), Lorgas (Nazlıçayır), Doyduk (Sarginkaya veya Tamzı yakınlarında mevki), Hur-ı süfla (Beyçam), Hur-ı ulya (Beyçam), Manankendi (Akçahisar ve Yenice arasında mevki), Yence (Yenice), Ağaçhisar (Akçahisar), Tağnis (Sarginkaya), Zimon (Akgedik), Rabat (Koğans kalesi civarında mevki), Tamzı (Tamzı), Moc (Düğün yazı), Geçid (Geçitköy), Biyalı (Pehlivantaş), Süle (Süle).



kazanarak nüfus çekmiş olmasıdır (Pamuk, 2009: 124). Esasında coğrafi nedenlerle bölge halkının tarımsal üretim açısından çok fazla alternatifi olmadığı tahrir kayıtlarından anlaşılabilir. Tahrir defterlerine göre Koğans'ın 16. yüzyıl tarımsal ekonomisi buğday ve arpa temelli olup köylülerin tarım dışındaki üretim faaliyetleri az miktardaki arıcılık ve küçük baş hayvan yetiştiriciliği üzerinedir.<sup>21</sup> Bölgenin fiziki yapısı tarımsal üretimi olumsuz etkilemiş olsa da, köylülerin devlet adına doğancılık, madencilik veya derbentçilik gibi görevler üstlenmeleri karşılığında vergi muafiyeti sağlamaları önemli bir avantajdı. Fakat 17. yüzyıla gelindiğinde, değişen şartlar gereği devlet adına bahsi geçen hizmetleri yapanların sayısında azaltılmaya gidilmiş olmasına (BOA.MAD. 5152, s. 963-964) bağlı olarak vergi muafiyeti elinden alınmış olan köylülerden bir kısmının geçim kaygısıyla bölgeyi terk etmiş olabileceği akla yatkındır. Nitekim bütün bu nedenlerle bölge 1591 yılı kayıtlarına kıyasla nüfus kaybetmiş ve buna bağlı olarak da boş ve harâp konuma gelen yerleşmeler ortadan kalkmış olmalıdır. Bunun ip uçları 1642 yılı kayıtlarında görülebilir. Nitekim nüfus barındırmayan Gözodası köyünde mevcut olan çiftlik bedel-i 'avâriz ile Çağırğan Baba evladından es-Seyyid Ebubekir veled-i Hacı Şeyh'e verilmiştir (BOA.MAD. 5152, s. 942). Keza nüfus barındırmayan Vavuh köyündeki çiftlik de yine bedel-i 'avâriz ile Çağırğan Baba evladından Seyyid Şeyh Ömer'e kaydedilmiştir (BOA.MAD. 5152, s. 956). Her iki kayıta da "hâli ve harâbe" ifadesi bulunmaktadır. Özellikle Göz Odası köyüne ait kayıta geçen "*merd-i karye-i merkûm hâli ve harâbe olub*" ifadesi köy nüfusunun dağıldığının göstergesidir.<sup>22</sup> Devletin bu iki çiftliği de Çağırğan Baba zaviyesi mensuplarına vermiş olması nüfuslarını kaybetmiş olan bu köyleri şenletme çabası olarak değerlendirilebilir. Nitekim pek çok tahrir defterinde harap ve boş kalmış yerleşmelerin "*şeneldüb âyende ve revendeye hıdmet etmek için*" zaviye mensuplarına verildiği görülmektedir (Demir, 2006: 127). Bu şekilde, Koğans Kazası'nın üç köyünde görülen zürâ' kayıtları da devletin şen ve âbâd etme yanında ekilebilir vasıftaki toprakları kaybetmeme çabası olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Hur-ı süfla köyünde, köy sakinleri dışında, yakın iki köyden dört adet zürâ' yani çiftçi kaydedilmiştir. Bu çiftçilerden biri Moc, diğer üçü ise Hur-ı Ulya köylerinde kayıtlı kişilerdir (BOA.MAD. 5152: 958). Nüfus olarak boş durumdaki Süle köyünde ise zürâ' olarak kaydedilmiş olan on kişi bulunmaktadır. Sadece bir kişide "*kethüdâ-i kal'a-i Koğans*" açıklaması bulunmakta olup diğer kişilerde hangi köyden olduklarına dair bir açıklama yoktur. İsimler tarandığında bahsi geçen on kişiden altısının Koğans Kalesi görevlilerinden olduğu anlaşılmaktadır (BOA.MAD. 5152: 926). Diğer dört çiftçinin hangi köyde kayıtlı olduğuna dair bir bilgi bulunmamaktadır. Bahsi geçen şahısların Koğans Kazası'nda kayıtlı şahıs isimleri ile bir benzerlikleri yoktur. Zürâ' olarak kaydedilen isimlerden birinde "*dizdâr*" olduğuna dair kayıt bulunmasına karşın, Koğans Kazası'nda kayıtlı sadece

<sup>21</sup> BOA.TD. 60, s. 214-228; BOA. TD. 966, s. 277-302; TKGM. KKA. TD. 46, vrk. 132 a-168 b.

<sup>22</sup> Çevre kazalarda da benzer şekilde nüfusu dağılan köyler bulunmaktadır. Örneğin, 1642 yılı kayıtlarında Şiran Kazası'nın Persut köyü de hâli ve harâbe olarak kaydedilmiştir (Eyüp Kul, a.g.m., s. 276). Ayrıca Gümüşhane (Torul) Kazasına bağlı Mavernas ve Avliyana köyleri de terk edilmiştir (Bilgehan Pamuk, a.g.m., s. 124).

bir dizdâr olup iki isim arasında da bir benzerlik mevcut değildir. Bu kişilerin yakın başka kazalardan olmaları muhtemeldir. Nitekim, Zimon köyünde Tercan Kazası'na bağlı Çamur köyünden bir zürrâ' kaydedilmiştir (BOA.MAD. 5152: 961). Bahsi geçen şahıs Çamur köyünde de (BOA.MAD. 5152: 455) kayıtlı olup, Koğans Kazası'ndaki kaydından farklı olarak, isminin yanında “*meremmetçi-i câmi'-i karye-i mezbûre*” (BOA.MAD. 5152: 455) ifadesi bulunmaktadır.<sup>23</sup>

Nüfus açısından 1591 ile 1642 yılı Koğans'ı ele alındığında ise durum şu şekildedir: Koğans ve Yağmurderesi nahiyelerinin 1591 yılında toplam 2807 vergi neferi nüfusu bulunmaktadır. Bu nüfusun 489'u (% 17) Müslüman, 2318'i (% 83) gayrimüslimdir.<sup>24</sup> 1642 yılında ise Koğans Kazasında kayıtlı 928 vergi neferi nüfusun 677'si Müslümanlardan, 251'i ise gayrimüslimlerden müteşekkildir. Buna göre, Koğans kazasının %73'ünü Müslümanlar, %27'sini ise gayrimüslimler oluşturmaktaydı. Gayrimüslim nüfusta yaşanan bu sayısal düşüş sadece Koğans'a özgü olmayıp, Koğans Kazası yakınlarında bulunan Bayburt (İnbaşı, 2007: 89-118) ve Erzincan (İnbaşı, 2009: 189-214) için de geçerlidir. Fakat tahrirler çerçevesinde 16. yüzyılda hesaplanan nüfus artışının aksine, 'avârız ve cizye defterlerine göre 17. yüzyılda görülen nüfus azalması tartışma konusu olmuştur. Bu durum kimi araştırmacılar tarafından bir “*kriz*” olarak nitelendirilmişse de buna karşı çıkanlar temelde kaynakların demografik olarak güvenilirliğini sorgulamış ve azalmanın göç, göçebelige dönüş veya İslamlaşmaya bağlı “sözde” bir düşüş olabileceğini ifade etmişlerdir (Özel, 2006: 224).

**Tablo I: 1591-1642 Yıllarına Ait Koğans Kazası Nefer Bilgileri**

Tarih	Toplam Nefer	Müslim Nefer	Gayrimüslim Nefer
1591	2807	489	2318
1642	928	677	251
Yıllık Nüfus Artış Hızı %o (binde)	-21,47	6,35	-42,66

Nüfus sayısında yaşanan değişimlerin değerlendirilmesinde yıllık nüfus artış hızı önem arz etmektedir. 16. yüzyıl için Anadolu'da öngörülen yıllık nüfus

<sup>23</sup> Bugün Kelkit ilçesi sınırları içerisinde bulunan Çamur köyü, Gümüşhane, Bayburt ve Erzincan sınırlarının kesiştiği tarafa düşmekte olup Kelkit'in merkeze en uzak köylerinden biridir. Çamur köyü, hem Arab ve Acem yolu üzerinde bulunması hem de büyük evliya ve şeyhlerden Şeyh Kasım Tayyarî'nin mezarının bulunması ve köyden elde edilen mahsulatin gelip geçenlere sarfedilmesi dolayısıyla her türlü vergiden muaf tutulmuştur (BOA.MAD. 5152, s. 455). Şeyh Kasım'ın türbesi ile ilgili olarak bkz. Haldun Özkan, “Gümüşhane'de Osmanlı Dönemi Türbeleri”, **Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, 41, Erzurum 2009, s. 154-157.

<sup>24</sup> 1591 yılında Koğans nahiyesinde kayıtlı 1939 vergi neferi nüfusun 447'si Müslüman, 1492'si gayrimüslimdir. Yağmurderesi Nahiyesinde ise kayıtlı 868 vergi neferi nüfusun 42'si Müslüman, 826'si gayrimüslimdir.

artış hızı ‰ (binde) 10-15 dolayındadır. Yıllık nüfus artış hızı bu aralığın altında ya da üstünde olan yerleşmelerin nüfus değerlendirilmesinde bu nokta göz önünde bulundurulmalıdır (Demir, 2009: 18). Dolayısıyla yerleşme sayılarında görülen önemli değişimin bir benzeri nüfusta da görülmekte olup, 1591 yılı ile kıyaslandığında aradan geçen 51 yılda nüfusun hem sayısal hem de dini yapı oranlamasında ciddi bir değişim olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim, 1591 tahririnde nüfus barındırdığı kaydedilen 102 yerleşme içerisinde yalnız Müslüman nüfusun yaşadığı bir, yalnız gayrimüslim nüfusun meskun olduğu 47 yerleşme vardı. 54 yerleşmede ise Müslim ve gayrimüslim bir arada yaşamaktaydı. Bunlardan 3'ünde Müslim ve gayrimüslim vergi nüfusu eşit iken 13'ünde Müslüman, 38'inde ise gayrimüslim nüfus çoğunlukta idi. 1642 yılında ise Koğans kazasında Koğans kalesi hariç, 82 köy ve 3 mezra kayıtlıdır. Bunlardan 3 köyde (Süle, Vavuk, Göz Odası) nüfus bulunmamaktadır. Koğans kalesi de dahil olmak üzere içinde nüfus barındıran 40 yerleşmede yalnız Müslümanlar, 6 yerleşmede ise (Meri, Lari, Bankal, Bandarlak, Baş Ağasar, Moç) yalnız gayrimüslimler meskundur. Geri kalan 36 yerleşmede ise Müslim ve gayrimüslimlerin beraber yaşadıkları görülmektedir. Her iki dine mensup halkın beraber yaşadığı 36 yerleşmedeki nüfusun dini yapısı ise şu şekildedir: İki vergi neferi bulunan Manan Kendi ve dört vergi neferi bulunan Şebhâne köylerinde Müslüman ve gayrimüslimler vergi neferi nüfus olarak eşit durumda iken, 15 yerleşmede gayrimüslimler, 19 yerleşmede ise Müslümanlar vergi neferi nüfus olarak çoğunluğu teşkil etmektedir (bkz. Tablo II).

**Tablo II: 1591-1642 Yıllarına Ait Koğans Kazası Yerleşmeleri İstatistiği**

Tarih	Toplam Yerleşme	Meskun Toplam Yerleşme	Müslüman Bulunan Yerleşme	Gebran Bulunan Yerleşme	Sadece Müslim	Sadece Gebran	Ortak Yerleşme			
							Adet	Müslim +	Gebran +	Eşit
1591	132	102	55	101	1	47	54	13	38	3
1642	86	82	76	42	40	6	36	19	15	2

Koğans Kazası'nda 1591 ile 1642 yılı kayıtlarına göre devamlılık sağlayamayan yani 1591 tahririnde mevcut olan fakat 1642 tarihli defterde görülmeyen yerleşmelerde 1591 yılı kayıtlarına göre 58 nefer Müslüman, 641 gayrimüslim yaşamaktaydı. Özellikle gayrimüslimlerin bölgede meydana gelen istikrarsızlığa bağlı olarak köylerini terk edip daha güvenli başka bölgelere göç ettiği söylenebilir. Bu durum aslında yadsınamayacak bir olgudur. Nitekim Osmanlı-Safevi mücadelesinin hüküm sürdüğü alanlardan Osmanlı toprakları içerisinde istikrarın hakim olduğu bölgelere özellikle gayrimüslim göçlerin vuku bulunduğu bilinmektedir (Demir, 2011 b: 57).

Koğans'a bağlı köylerden bazılarının çeşitli mu'âfiyetleri olduğu 1642 tarihli defterde ifade edilmektedir. Örneğin Kal'a-i Nefs-i Koğans'ta kayıtlı 25

nefer, kale bekçisi olmaları dolayısıyla ‘avârizdan mu’âf tutulmuşlardır.<sup>25</sup> Şeyh Deresi köyünde kayıtlı 58 nefer ise madenci olmaları nedeniyle ‘avârizdan mu’âftır.<sup>26</sup> Tezene-i Süflâ köyünde kayıtlı toplam 8 kişi askeri sınıfa mensup olmaları dolayısıyla ‘avâriz vergisi kapsamı dışında tutulmuştur.<sup>27</sup> Bir arada kaydedilmiş olan Selseki ve Güvercinlik köylerinde kayıtlı 23 kişinin mu’âfiyetleri ise Selseki köyünde Çağırğan Baba’nın zaviyesi ve mezarının bulunması yanında gelip geçenlere kolaylık sağlayan bir merkez olması ile ilgilidir. Nitekim deftere düşülen kayıttaki mîrîye ve fukaraya yararlılıkları dolayısıyla vergilerden mu’âf tutuldukları belirtilmektedir.<sup>28</sup> Çağırğan Baba zaviyesinin bölgede harap durumdaki ziraat alanlarının tekrar üretime kazandırılması yönünde de faaliyetleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, nüfus barındırmayan Göz Odası köyünde harap konumdaki çiftlik 80 akçe ‘avâriz bedeli ile Çağırğan Baba evladından es-Seyyid Ebubekir tasarrufuna verilmiştir.<sup>29</sup> Keza nüfus barındırmayan Vavuk köyündeki çiftlik de harap durumda olması hasebiyle 120 akçe ‘avâriz bedeli ile Çağırğan Baba evladından Seyyid Şeyh Ömer üzerine kaydedilmiştir.<sup>30</sup> Zimon köyünden yedi kişinin mu’âfiyetleri ise köyde bulunan cami ve çeşmeye hizmet etmelerinden kaynaklanmaktadır.<sup>31</sup>

<sup>25</sup> “Kal’a-i nefsi Koğans kal’a-i mezbûrda sâkin olanlar kal’a bekçisi olub ‘avâriz kabûl eder emlâkları olmamağla kadîmden hâne-i ‘avâriz viregelmeyüb kal’a bekçisi oldukları üslûb-ı sâbık üzere hâlen dahi kayd olundu” (BOA.MAD. 5152, s. 926).

<sup>26</sup> “Karye-i Şeyh Deresi, karye-i mezbûrenin re’âyaları Gümüştane’nin kadîmi ma’dencisidir hâneye dâhil değildir” (BOA.MAD. 5152, s. 940).

<sup>27</sup> “Karye-i Tezene-i Süflâ, karye-i mezbûrun hâne-i ‘avâriz çeker re’âyası olmayub içinde sâkin olan ‘askerî olub karye-i mezbûrda binâ olunan câmi’in imâm ve hatîb ve vazîfelerün kendü mâllarından virmek üzere der ‘uhde idûb vech-i meşrûh üzere karye-i mezbûr hâneye dâhil olmadığı deftere kayd olundu” (BOA.MAD. 5152, s. 945).

<sup>28</sup> “Karye-i mezbûrân Çağırğan Baba (nevverallahu merkadeh)’nun evkâfi ve zâviyesi olub ve medfûn olduğu mekânı olduğundan gayri âyende ve revendenin mürûgâhu ve Güvercinlik nâm karye dahi evkâfından olmağla ‘avâriz-ı dîvâniyye ve tekâlîfi- ‘örfiyyeden mu’âf olduklarına ma’mûlün bihâ sûret-i defterleri ve mu’âfnâme-i hümâyûnları olub üzerlerine edâsı lâzım gelen hîdmetleri edâ idûb ve hîdmetleri mîrîye ve fukarâya nâfi’ ise mu’âfların mu’âfiyetini ibkâ olunmak fermân olunmağla zâviye-i mezbûre şeyhi olan Seyyid Şeyh ‘Ömer zîde salâhu kemâ-yenbagi hîdmet-i meşîhât edâ idûb ve hîdmete her vechile mîrîye ve fukarâya nâfi’ olmağın mu’âfiyetleri ber-müceb-i emr-i ‘âli ibkâ olub ‘avâriz-ı dîvâniyye ve tekâlîfi- ‘örfiyyeden ve şakkadan ve cüz’i ve küllisinden mu’âf olmak üzere deftere kayd olundu” (BOA.MAD. 5152, s. 949).

<sup>29</sup> “Çiftlik-i es-seyyid Ebûbekir veled-i Hacı Şeyh ‘an evlâd-ı Çağırğan Baba nevverallahu merkadehu bundan akdem çiftlik-i mezbûru karye-i mezbûr sakinlerinden Yunak nam zimmi mutasarrîf iken merd-i karye-i merkûm hâli ve harâbe olub kimesnenin tasarrufunda bulunmayub hâne tahrîri mahallinde müşârûn-ileyh Seyyid Ebûbekir behresiyle bedel-i ‘avâriz seksen akçe virmek üzere ta’ahhüd ve kabûl eyleyüb ol vechle ta’ahhüdü mîrîye tâbi’ olmağla deftere kayd olundu” (BOA.MAD. 5152, s. 942).

<sup>30</sup> “Çiftlik der tasarruf-ı Seyyid Şeyh ‘Ömer evlâd-ı Hazret-i Çağırğan Baba ber vech-i maktû’ berâ-yı bedel-i hâne-i ‘avâriz fî sene nakdiye 120. Zikr olunan çiftlik hâlen müceddeden fermân olunan hâne tahririnde kimesne üzerinde bulunmayub hâli ve harâbe olub bedel-i ‘avâriz senede yüz yirmi akça mîrîye ber vech-i maktû’ teslim itmek üzere mevlânâ-yı mezbûr kabûl itmeğın mîrîye nâfi’ olmağla üzerine tahrîr olundu” (BOA.MAD. 5152, s. 956).

<sup>31</sup> “Hânehâ-i hademe-i câmi’ ve çeşme-i karye-i mezbûr, mezkûrlar karye-i mezbûrede vâki’ câmi’-i şerîfe ve çeşmeye hîdmet itmek şartıyla hâneye dâhil olmadığı deftere kayd olundu” (BOA.MAD. 5152, s. 960).

16. yüzyıldan 17. yüzyıla geçiş sürecinde Gümüşhane bölgesinde sıkıntılar yaşandığı muhakkaktır. 1591 yılında Koğans ve Yağmurderesi nahiyelerinde rüsûm-ı ‘avâriz-ı divâniye ve tekâlif-i ‘örfiyeden mu’âf (TKGM.KKA.TD. 46: 166 b) 156 gayrimüslim ve 31 Müslüman olmak üzere toplam 187 bazdârân yani doğancı bulunurken, 1642 yılında Tarhanas köyünde iki müslüman ile bir gayrimüslim (BOA.MAD. 5152: 955) ve Zimon köyünde iki müslüman olmak (BOA.MAD. 5152: 960-961) üzere beş doğancı kaydı vardır. 1591 yılında Bayburd ve çevresinde doğancı sayısının en fazla olduğu alan Koğans nahiyesidir. Bu durum bölgenin coğrafi yapısının bu iş için uygunluğu ile açıklanabilir.<sup>32</sup> Aradan geçen 51 yılda doğancı sayısının bu kadar düşmesinin nedeni “doğancı olmak zarar deyü” doğancıların bu görevden vazgeçmelerinden kaynaklanmaktadır.<sup>33</sup> Benzer durum, kaza sınırları içerisindeki derbentçiler için de söz konusudur. Daha önce Trabzon ile Gümüşhane arasındaki beş, altı menzil için 20 köy derbentçi ve köprücü olarak görev yapmakta iken yapılan teftişte 7 köyün bu iş için yeterli olduğu anlaşılmıştır (BOA.MAD. 5152: 9963).

1642 yılında bölgedeki en kalabalık köy vergilendirilebilir nüfus bazında kayıtlı 58 kişi ile, lokalizasyonu yapılamayan, Şeyh Deresi’dir. Lokalizasyonunun yapılamamasının nedeni bu köyün reayasının madenci olmasıdır.<sup>34</sup> Madenlerin kapanmasına binaen köyün ortadan kalkmış olması kuvvetle muhtemeldir. Şeyh Deresi’ni 37 kişi ile Kitre ve 34 kişi ile Zimon takip etmektedir.

## II. 1642 Yılında Koğans Kazası’nda Toplum

### Askeri Zümre

1642 yılında Koğans kazasında kayıtlı 928 kişinin 170’i askeri zümreye dahildir. Askeri zümrenin toplam kayıtlı kişi sayısına oranı % 18’dir. Sayıca en kalabalık askeri zümre 86 kişi ile “erbâb-ı timâr” olarak kaydedilen tımar sahipleridir. Bunları 25 kişi ile Koğans kalesinin bekçileri ve 22 kişi ile sipahiler takip etmektedir. Torul, Koğans ve Bayburt kaleleri müstahfızlarından toplam 6 kişi de Koğans kazası içerisinde kaydedilmişlerdir. Ayrıca askeri zümre içerisinde beşe, cebeci, zaim, merd-i kale ve bekçiyân olarak kaydedilen kişiler de bulunmaktadır (bkz. Tablo III).

<sup>32</sup> Nitekim Kâtip Çelebi’nin Cihannüma’sında Koğans ve Yağmurderesi için şu kayıt bulunmaktadır: “Kovanis kal’ası Murad Hân ocağıdır. Erzurum Paşası tarafından su-başı oturur yanından bir küçük nehir geçer bu nâhiye dağlık ve ormanlıktır. Yağmurderesi bu nâhiye dahi dağlık ve ormanlıktır”, bkz. Kâtip Çelebi, **Cihannümâ**, İstanbul 1145, s. 424. Koğans’ın anlatıldığı bu kısım Kâtip Çelebi tarafından yazılmamıştır. Kâtip Çelebi’nin vefatı üzerine kaldığı yerden İbrahim Müteferrika devam etmiştir, bkz. Selahattin Tozlu, “Gümüşhane Adı Hakkında (Siyasi Tarih ve Yerleşme Tarihi Bakımından)”, **Karadeniz Tarihi Sempozyumu**, 25-26 Mayıs 2005, C. I, Trabzon 2007, s. 368.

<sup>33</sup> “Koğans kazâsı tamâmen hâne-i ‘avâriz tahrîr olub ve doğancı nâmına olan yüz elli mikdârı ev dahi edâ-yı hîdmet eylediklerine ma’mülün bih temessükâtı olmayub hîdmet itmediklerinden gayri beylerbeyiler tarafından doğancılık hîdmeti nâmıyla yigirmi otuz atlı çıkub doğancı olmayan karyeler dahi ol bahâne ile rencide oldukları ecilden kazâ-i mezbûr re’âyâsı beyninde doğancı olmak zarar deyü hüccet idüub doğancı nâmıyla kimesne tahrîr olmayub” (BOA.MAD. 5152, s. 964).

<sup>34</sup> “Karye-i mezbûrun re’âyâları Gümüştane’nin kadîmî ma’dencisidir” (BOA.MAD. 5012, s. 940).

1642 yılı ‘avâriz kayıtlarına göre Erzincan Kazası’ nı çalışan Mehmet İnbaşı Erzincan şehrindeki askeri zümrenin oranını % 20 olarak tespit etmiştir. Bu oranın yüksek olduğunu söyleyen İnbaşı, bu durumu Erzincan’ın Osmanlı ordusunun Tebriz, Azerbaycan ve Gürcistan’a yaptığı seferlerde ana yol güzergahında bulunmasına ve bu yolun güvenliğinin sağlanmak istenmesine; ayrıca bölgede yaşanan Abaza Mehmed Paşa’nın<sup>35</sup> iki isyanının henüz unutulmamış olmasına bağlamıştır (İnbaşı, 2009: 200). İnbaşı’nın Erzincan için yaptığı bu yorumun Trabzon-Bayburt yol güzergahında bulunan Koğans için de geçerli olduğu söylenebilir.

### Dini Görevliler

Koğans Kazası’nda dinî görevler yürüten ve ilmiye sınıfına mensup olarak kaydedilen kişi sayısı 21’dir. Bunların Müslüman nüfusa oranı ise % 3’tür. Bu grup içerisinde en kalabalık olanlar Hz. Peygamber’in soyundan gelen ve sayıları 15 olan seyyidlerdir.<sup>36</sup> Seyyidlerin tamamının bulunduğu Selseki<sup>37</sup> ve Güvercinlik köyleri beraber kaydedilmiş<sup>38</sup> olup Çağırğan Baba evkafına tâbi olmaları hasebiyle de vergilerden mu’âf tutulmuşlardır. Selseki karyesinde Çağırğan Baba’nın zaviyesi ve mezarı bulunmaktadır. Bahsi geçen köyde kaydedilmiş olan Ömer veled-i Hacı Şeyh Efendi isimli şahıs için “*Sâdât-ı izâmdan evlâd-ı Çağırğan Baba*” açıklaması yapılmıştır. Nitekim bu köyde yazılan 23 kişinin 15’inde seyyid olduğuna dair kayıt vardır.

Seyyidler dışında Koğans Kazasında dinî ve ilmiye sınıfına mensup bir kadı, üç imam, bir müezzîn ve bir molla bulunmaktadır. 1642 tarihli defterdeki kayıtlardan Zimon,<sup>39</sup> Tezene-i Süfla (BOA.MAD. 5152: 945) ve Koğans Kalesi’nde<sup>40</sup> caminin var olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Zimon köyünde bulunan çeşme ve caminin hizmetini görme görevi karşılığında yedi kişi ‘avâriz hânesine dahil edilmemiştir. Bu kişilerden Muradhan veled-i Rüstem köyde bulunan caminin müezzini olarak kayıtlıdır. Yine, Zimon köyünde kaydedilmiş olan Molla Bâlî veled-i Polad için Koğans kalesinde bulunan caminin imam ve hatibi olduğu notu düşülmüştür. Tezene-i Süfla köyünde sadece askeri zümreye mensup kişiler kayıtlı olup ‘avâriz vergisine tabi reaya bulunmamaktadır. Bu köy ile ilgili kayıta, köyde bulunan caminin imam, hatip ve diğer görevlilerin ödemelerinin köyde kayıtlı

<sup>35</sup> Abaza Mehmet Paşa ve isyanları için bkz. Mücteba İlgürel, “Abaza Paşa”, **TDVİA**, C. 1, İstanbul 1988, s. 11-12. Ayrıca bkz. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, **Osmanlı Tarihi**, C. 3/1, TTK. Yay., Ankara 1995, s. 150-153, 164-168.

<sup>36</sup> Seyyid ve şerifler hakkında geniş bilgi için bkz. Rüya Kılıç, **Osmanlıda Seyyidler ve Şerifler**, Kitap Yay., İstanbul 2005.

<sup>37</sup> Bu defterde “sin”, “lam”, “sin”, “kef” ve “güzel he” ile yazılan köyün adı “Selseki” olup, 16. yüzyıl tahrir defterlerinde “sin”, “lam”, “sin”, “kef” ve “ye” harfleriyle doğru olarak kayıtlıdır (Alpaslan Demir, “16. Yüzyılda Koğans ...”, s. 141).

<sup>38</sup> “*Karye-i Selseki ma’a karye-i Güvercinlik*” (BOA.MAD. 5152, s. 949).

<sup>39</sup> “*Hânehâ-i hademe-i câmi’ ve çeşme-i karye-i mezbûr, mezkûrlar karye-i mezbûrede vâki’ câmi’-i şerîfe ve çeşmeye hizmet etmek şartıyla hâneye dâhil olmadığı deftere kayd olundu*” (BOA.MAD. 5152, s. 960-961).

<sup>40</sup> “*Bâlî veled-i Polad, imâm ve hatîb-i câmi’-i kal’a-i Koğans*” (BOA.MAD. 5152, s. 961).

askeri zümre tarafından yapılacağı belirtilmiş<sup>41</sup> olmasına karşın, imam ya da diğer görevlilere ait bir kayda rastlanmamaktadır. Pir Ahmed köyünde Molla Hamdi veled-i Ömer isimli kişi köyün imamı olarak yazılıdır. Dolayısıyla Pir Ahmed köyünde de bir cami olduğu söylenebilir. Son olarak Güvercinlik ile birlikte yazılan Selseki köyünde bir imam kayıtlıdır.<sup>42</sup> Bu köyde, Çağırğan Baba'nın zaviyesi bulunması hasebiyle kaydedilmemiş olmasına karşın bir caminin olması doğaldır. Koğans Kazası'nda ilmiye sınıfına mensup olarak Şeyh Deresi köyünde bir molla kayıtlıdır.<sup>43</sup> İreksene köyünde ise bir kadı kayıtlıdır (bkz. Tablo IV).<sup>44</sup>

### Fakir, Yaşlı ve Özürlüler

Koğans Kazası'nda bazı kişilerin fakir, yaşlı ya da yaşlarına bağlı olarak iş görememelerinden veya bedensel özürlerinden dolayı 'avârizdan mu'âf tutuldukları görülmektedir. Bu çerçevede yaşlı olmaları hasebiyle Arab Dere,<sup>45</sup> Kitre<sup>46</sup> ve Zimon<sup>47</sup> köylerinden birer kişi, mülkü olmamasından dolayı ise Tamzı<sup>48</sup> köyünden bir kişi 'avârizdan mu'âf tutulmuştur.

Kitre köyünden bir kişi görme engelli,<sup>49</sup> Kızılca Köy köyünden bir kişi yaralı,<sup>50</sup> Zibahor köyünden bir kişi ise sağır<sup>51</sup> olmaları nedeniyle vergiden muâf sayılmışlardır (bkz. Tablo V).

### Sonuç

1591'den 1642 yılına kadar geçen 51 yıllık süreç zarfında Koğans Kazası'nın kayıtlı nefer bazında nüfusu, % -21,47 yıllık nüfus artış hızı ile, 2807'den 928'e düşmüştür. Toplam neferde düşüş olmasına karşın Müslüman ve gayrimüslim nüfus yapısına bakıldığında düşüşün nedeninin gayrimüslim nüfusta yaşanan azalmadan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Nitekim Müslüman nefer sayısı, yıllık nüfus artış hızı %0 6,35 gibi düşük bir oran olsa da, 489'dan 677'ye yükselmiş iken kayıtlı gayrimüslim nefer sayısı %0 -42,66 yıllık nüfus artış hızı ile 2318'den 251'e düşmüştür. Koğans Kazası'nda yaşanan bu nüfus azalmasına bağlı olarak yerleşme sayısında da azalma meydana gelmiştir. 1591 yılında köy ve mezra olmak üzere toplam 132 mezra bulunurken, bu sayı 1642 yılında 86'ya düşmüş ve yerleşmelerin % 37'si ortadan kalkmıştır. Koğans Kazası'nda, bu bölgelerin fethi

<sup>41</sup> “Karye-i Tezene-i Süfla karye-i mezbûrun hâne-i avâriz çeker re'âyâsı olmayub içinde sâkin olan askerî olub karye-i mezbûrda binâ olunan câmi'in imâm ve hatîb ve vazîfelerin kendü mallarından virmek üzere der- 'uhde idüib vech-i meşrûh üzere karye-i mezbûr hâneye dâhil olmadığı deftere kayd olundu” (BOA.MAD. 5152, s. 945).

<sup>42</sup> “Bayram, imâm-ı karye-i mezbûr”, BOA.MAD. 5152, s. 949

<sup>43</sup> “Molla Cafer”, BOA.MAD. 5152, s. 940.

<sup>44</sup> “Molla 'Abdülhalîm veled-i Kara, kâdi” (BOA.MAD. 5152, s. 950).

<sup>45</sup> “Rüstem veled-i Abdullah, pîr-i fânî ve 'amel-mâdedir”, BOA.MAD. 5152, s. 933.

<sup>46</sup> “Yusuf veled-i İsmail, pîr olub kisbe kâdir olmamağla hâneye dâhil değildir”, BOA.MAD. 5152, s. 954.

<sup>47</sup> “Köse Mustafa, pîr-i fânî olmağla hâneye dâhil değildir”, BOA.MAD. 5152, s. 961.

<sup>48</sup> “Çolak Mehmed Veled, 'avâriz kabul eder mülkü yokdur”, BOA.MAD. 5152, s. 962

<sup>49</sup> “Yusuf veled-i İsmail, a 'mâ olmağla kisbe kâdir değildir.”, BOA.MAD. 5152, s. 954.

<sup>50</sup> “Tavil Pir Ali veled-i Muradhan, mecrûh olmağla hâneye dâhil değildir”, BOA.MAD. 5152, s. 946.

<sup>51</sup> “Ali veled-i Abdullah, sağır olub kâr-ı kisbe kâdir olmamağla hâneye dâhil değildir”, BOA.MAD. 5152, s. 948.

akabinde, oluşturulmaya çalışılan güvenli ortamın yansımaları kısmen 1591 yılı tahririnde kendini göstermektedir. 1518 yılı tahriri ile kıyaslandığında 1591 yılı tahririnde bölgede tesis edilen güven ortamının bir yansıması olarak sadece Koğans'da<sup>52</sup> kayıtlı nefer bazında nüfus % 18 yıllık nüfus artış hızı ile 530'dan 1939'a çıkmıştır. Nüfusta görülen artış tarımsal üretimi de olumlu yönde etkilemiştir. Eldeki verilere göre 17. yüzyıla geçiş sürecinin Koğans Kazası'nı olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Yaşanan kargaşa ortamı, şark seferleri ya da açılan diğer madenlere yöneliş, öte taraftan bazı muafiyetlerin kaldırılması gibi nedenlere bağlı olarak bölge halkının, özellikle de gayrimüslimlerin, bu bölgeyi terk etmiş olması muhtemeldir.

1642 tarihli avarız defterine göre Koğans kazasında kayıtlı 928 kişinin 170'i askeri zümreye dahildir. Askeri zümrenin toplam kayıtlı kişi sayısına oranı ise % 18'dir. Oranın bu kadar yüksek olmasının başlıca nedeni şark seferleri ve yakın dönemde meydana gelen karışıklıklar olmalıdır. Koğans Kazası'nda dinî ve ilmiye sınıfına mensup olarak kaydedilen kişi sayısı 21'dir. Bunların Müslüman nüfusa oranı ise % 3'tür. Bu grup içerisinde en kalabalık olanlar Hz. Peygamber'in soyundan gelen ve sayıları 15 olan seyyidlerdir. Koğans Kazasında 7 kişinin fakir, yaşlı ya da yaşlarına bağlı olarak iş görememelerinden veya bedensel özürlerinden dolayı 'avarızdan mu'âf tutuldukları görülmektedir.

Koğans Kazası'nın, Trabzon-Tebriz ticaret yolu üzerinde bulunmasına rağmen, Osmanlı dönemi içerisinde istikrarlı bir gelişme gösterdiği söylenemez. Her ne kadar Osmanlı fethi sonrası kısmen bir büyüme seyri takip etmişse de, gerek 17. yüzyıla geçiş sürecinde yaşanan sancılar gerekse bölgenin fiziki yapısından kaynaklanan olumsuz etkiler Koğans Kazasının, özellikle gayrimüslim olmak üzere, nüfus kaybetmesine neden olmuştur.

**Tablo III: Koğans Kazası Askeri Zümre**

Kaza	İdari Birim	İdari Birim Adı	Bekçi-i Kal'a-i Koğans		Erbab-ı Tımar	Müstahfizan-ı Kal'a	Dizdar-ı Kal'a-i Kovans	Merd-i Kal'a	Zaim	Sipahi-yan/zâde	Beşe	Cebeci	Bekçiyân
			Bekçi	Kethüda									
Koğans	Karye	Yuvalı-ı Ulya	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Yapaz	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Koğans	Karye	Tanira	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Ulu Kal'a	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Perek	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Koğans	Karye	Yitirmez	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Koğans	Karye	Varyemez	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Tarhanas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Hacı Kendi	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0
Koğans	Mezraa	Demir Viran	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Arduc	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Veyserni	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0

<sup>52</sup> İlk tahrirde Yağmurderesi Nahiyesi kayıtlı olmadığı için burada verilen nefer bilgileri sadece Koğans Nahiyesine aittir.



Koğans	Karye	Pir Ahmed	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Koğ-ı Süfla	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	
Koğans	Karye	Gökçe Kilise	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Ağaç Hisar	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Geçid	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Biyalı	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	
Koğans	Karye	Gavras	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Söğüd Ağıl	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Meyhazar	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	
Koğans	Karye	Ağ Pınar	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Duymadık	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Kara Musa	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Manas Oğlu (Manas Kolu)	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Hur-ı Süfla	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
Koğans	Karye	Koğ-ı Ulya	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Hur-ı Ulya	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	
Koğans	Karye	Tağnis	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	
Koğans	Karye	Kaba Kilise	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Kılıç Viran	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	
Koğans	Karye	Bağcecik	0	0	2	0	0	0	0	2	0	1	
Koğans	Karye	Hahır	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Edişe/Adilşe	0	0	1	1	0	3	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Sobran	0	0	5	0	0	0	1	0	0	0	
Koğans	Karye	Kermud-ı Süfla	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	İreksene (Reksene/Eksane)	0	0	5	1	0	0	0	1	0	0	
Koğans	Karye	Tezene-i Süfla	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	
Koğans	Karye	Çaçı (Çerçi)	0	0	9	0	0	0	1	2	0	0	
Koğans	Kal'a	Kal'a-i Koğans	24	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Göz Odası	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Vavuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Süle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Kızılca Köy	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Zibahor nâm-ı diğer Kurd Oğlu	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Arab Dere	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Tamızı	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	
Koğans	Karye	Kırklı	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Kitre	0	0	8	0	0	0	0	1	0	0	
Koğans	Karye	Simon	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	
Koğans	Karye	Selseki ma'a karye-i Güvercinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Koğans	Karye	Şeyh Deresi	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	
Koğans	Karye	Türkmenler	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>TOPLAM</b>			<b>24</b>	<b>1</b>	<b>86</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

Tablo IV: Koğans Kazası Dini Görevliler

Kaza	İdari Birim	İdari Birim Adı	Kâdı	İmâm	İmâm ve hatîb	Molla	Seyyid	Mü'ezzin
Koğans	Karye	Pir Ahmed	0	1	0	0	0	0
Koğans	Karye	Şeyh Deresi	0	0	0	1	0	0
Koğans	Karye	Selseki ma'a karye-i Güvercinlik	0	1	0	0	15	0
Koğans	Karye	Zimon	0	0	1	0	0	1
Koğans	Karye	İreksene	1	0	0	0	0	0

Tablo V: Koğans Kazası Fakir, Yaşlı ve Özürlüler

Kaza	İdari Birim	İdari Birim Adı	Pir-i fani ve amelmande	Pir-i fani	Meeruh	Ama	Pir	Sağır	Mülkü Yok
Koğans	Karye	Arab Dere	1	0	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Kızılca Köy	0	0	1	0	0	0	0
Koğans	Karye	Zibahor nâm-ı diğer Kurd Oğlu	0	0	0	0	0	1	0
Koğans	Karye	Kitre	0	0	0	1	1	0	0
Koğans	Karye	Zimon	0	1	0	0	0	0	0
Koğans	Karye	Tamızı	0	0	0	0	0	0	1

**Tablo VI: 1591-1642 Tarihlerinde Koğans Kazası Yerleşmeleri ve Nefer Bilgileri**

İdari Birim	İdari Birim Adı	Bugünkü Yeri	1591			1642		
			Nefere n	Müs. Nefer	Gebran Nefer	Neferen	Müs. Nefer	Gebran Nefer
Karye	Adilşe (Edişe)	Merkez/ Ballica	10	4	6	11	11	0
Karye	Ağ Pınar (Ak Pınar Viran)	Merkez/ Akpınar	24	11	13	8	8	0
Karye	Ağaç Hisar	Merkez/ Akçahisar	10	8	2	7	7	0
Karye	Arab Dere(si)	Merkez/ Erdemler	27	18	9	17	16	1
Karye	Aşağı Yuvalı	Merkez/Aşağı Yuvalı	40	3	37	3	2	1
Karye	Bağçecik	Merkez/ Bağçecik	19	2	17	12	12	0
Karye	Bandamil (Terendefil)	Merkez/Beşoba	40	0	40	12	5	7
Karye	Bandarlık	Merkez/Bandırılık	25	0	25	4	0	4
Karye	Bankal (Pingal)	Merkez/Beşoba ve Yağmurderesi arasında mevki	38	0	38	7	0	7
Karye	Baş Ağasar (Akhisar-ı Mağaracık-ı Ulya)	Merkez/ Akhisar	17	0	17	3	0	3
Karye	Biyalı (Boyalık)	Merkez/ Pehlivantaş	26	21	5	12	12	0
Mezraa/ Karye	Bolodor	Merkez/ Üçkol	0	0	0	7	5	2
Karye	Çaçı (Çerçi)	Bayburt/Çerçi	57	13	44	31	23	8
Karye	Çaçı (Çerçi)-i Süfla	Bayburt/Çerçi	23	12	11	4	4	0
Karye	Çalık	Merkez/ Çalık	25	7	18	9	7	2
Karye	Çorak Özü (Çorak)	Merkez/ Çorak	47	23	24	15	15	0
Karye/ Mezraa	Demir Viran(ı)	Merkez/ Demirören	19	9	10	3	3	0
Mezraa	Doyduk	Tahnıs yada Tamzı yakınlarda Doyduk mevki	0	0	0	2	2	0
Karye	Dölek	Merkez/ Dölek	27	14	13	12	12	0
Karye	Duymadık	Merkez/ Duymadık	16	7	9	10	6	4
Karye	İreksene (Reksene/Eksane)	Merkez/ Çaltılı	35	6	29	14	13	1
Karye	Gavras (Kavraz)	Merkez/Kayabaşı	18	7	11	15	11	4
Karye	Geçid (Geçüt)	Merkez/ Geçitköy	47	19	28	14	14	0
Karye	Gökçe Kilise	Merkez/ Gökçepınar	32	5	27	12	9	3
Karye	Hahır (Hakır)	Merkez/ Kazantaş	14	11	3	17	17	0
Karye	Handut	Merkez/Akhisar ve Söğüt Ağıl arasında mevki	17	1	16	1	1	0
Karye	Hur-ı Süfla	Merkez/ Beyçam	50	35	15	16	12	4
Karye	Hur-ı Ulya	Merkez/ Beyçam	57	0	57	20	20	0
Karye	İkiz	Merkez/İkiz	36	0	36	13	3	10
Karye	İnce Su	Merkez/İncesu	26	0	26	3	1	2
Karye	Kara Musa	Merkez/ Akçahisar Mevki: Kara Mısı	7	3	4	5	5	0
Karye	Kermud-ı Süfla	Merkez/ Kocapınar	35	4	31	31	9	22
Karye	Kermud-ı Ulya	Merkez/ Kocapınar	16	0	16	12	2	10
Karye	Kılıç Viran	Merkez/ Kılıçören	19	2	17	9	9	0
Karye	Kızılca Köy (Kızılca Kilise)	Merkez/Kızılca	17	6	11	6	6	0
Karye	Kitre (Kitre-i)	Bayburt/ Kitre	47	33	14	37	37	0

	Büzürk ve Kitre-i Küçük)							
Karye	Koğ-ı Süfla	Merkez/ Olukdere	32	2	30	18	12	6
Karye	Koğ-ı Ulya	Merkez/ Dağteke	51	20	31	18	18	0
Karye	Lari	Merkez/ Yitirmez	84	0	84	24	0	24
Karye	Manas Oğlu Manas Kolu)	Merkez/ Nazlıçayır (Mevki: Manası Kolu yada Evlerin Yeri)	28	14	14	7	7	0
Karye	Meri	Merkez/ Harmancık	60	0	60	24	0	24
Karye	Meyhazar (Makri Hazar)	Merkez/Yeni yol	28	18	10	7	7	0
Karye	Moc	Merkez/ Dügünyazı	24	0	24	2	0	2
Karye	Orta Ağasar (Akhisar-ı Evsat)	Merkez/ Akhisar	21	0	21	5	1	4
Karye	Perek	Merkez/ Çayırardı	56	0	56	21	20	1
Karye	Pir Ahmed	Merkez/ PirAhmed	20	15	5	11	11	0
Karye	Rabat ma'a mezraa-i Çuhud (Rabat Der civar-ı Kala-i Koğans maa mahalle-i Mahud)	Der civar-ı Kala-i Koğans maa mahalle-i Mahud (Td 46)	15	0	15	10	4	6
Karye	Selseki ma'a karye-i Güvercinlik (Güvercinlik)	Merkez/ Tekke Merkez/Güvercinlik	38	0	38	23	23	0
Karye	Senkim		18	2	16	2	2	0
Karye	Sobran	Merkez/ Arzular	4	0	4	11	10	1
Karye	Söğüd Ağıl	Merkez/ Söğütağıl	23	5	18	10	10	0
Karye	Süle	Merkez/ Süle	29	3	26	0	0	0
Karye	Şebhâne	Merkez/Şephâne	28	0	28	4	2	2
Karye	Şeyh Deresi		90	17	73	58	25	33
Karye	Tağnis	Merkez/ Sarginkaya	41	0	41	15	7	8
Karye	Tamızı	Merkez/ Tamızı	40	2	38	6	6	0
Karye	Tandırılık	Merkez/ Tandırılık	24	0	24	3	1	2
Karye	Tanira	Merkez/Süngübayır	6	0	6	3	3	0
Karye	Tarhanas	Merkez/ Kocayokuş	68	3	65	10	7	3
Karye	Tezene-i Süfla (Tezene)	Merkez/ Aşağı Alıçlı	15	4	11	8	8	0
Mezraa	Vank (Venk)	Merkez/ Avşarbeyli (Çaltılı'nın yanı)	0	0	0	11	6	5
Karye	Varyemez	Merkez/ Kocayokuş Mevki	16	6	10	8	8	0
Karye	Vavuk (Vavuh)		23	0	23	0	0	0
Karye	Veysemi	Merkez/ Yayladere	44	3	41	12	8	4
Karye	Yapaz	Merkez/ Esenler	63	0	63	10	4	6
Karye	Yence	Merkez/ Yenice	25	0	25	3	1	2
Karye	Yitirmez (Yetürmez Viran)		39	0	39	8	2	6
Karye	Yuvalı-ı Ulya	Merkez/Yukarı Yuvalı	43	4	39	6	6	0
Karye	Zimon	Merkez/ Akgedik	25	11	14	34	27	7
Karye	Ardıc	Merkez/Ardıc	x	x	x	2	2	0
Karye	Balahor	Merkez/Akocak	x	x	x	3	1	2
Karye	Hacı Kendi		x	x	x	5	5	0
Karye	Göz Odası		x	x	x	0	0	0
Karye	Kaba Kilise	Merkez/Kabaköy	x	x	x	14	14	0
Karye	Kala Taş	Merkez/Kaletaş	x	x	x	21	21	0
Karye	Keşiş Kendi (Keşiş Köy)	Merkez/Yağmurder esi	x	x	x	9	9	0
Karye	Kırıklı	Merkez/Kırıklı	x	x	x	6	6	0

Karye	Lorgas	Merkez/Nazlıçayır	x	x	x	4	4	0
Karye	Ulu Kal'a	Merkez/Yeniköy mevki	x	x	x	10	9	1
Karye	Zugi	Merkez/Aşağı Yuvalı ve Yukarı Yuvalı arasında Zugi mahallesi	x	x	x	2	2	0
Karye	Zibahor nam-ı diğer Kurd Oğlu	Merkez/Kurtoğlu	x	x	x	7	3	4
Karye	Manan Kendi	Merkez/Akçahisar (Mevki: Manan)	x	x	x	2	1	1
Kal'a	Kal'a-i Koğans		x	x	x	25	25	0
Karye	Türkmenler	Merkez/Tekke Türkmenler mahallesi	x	x	x	10	10	0
Karye	Aşağı Sobran	Merkez/ Arzular	x	x	x	2	2	0
Karye	Ak Hisar-ı Kal'a	Merkez/Akhisar	9	4	5	x	x	x
Karye	Ak Hisar-ı Süfla	Merkez/Akhisar	12	1	11	x	x	x
Karye	Ak Pınar	Merkez/Akpınar	1	0	1	x	x	x
Karye	Bahaddin Oluğu		14	0	14	x	x	x
Karye	Çat Ağıl		17	5	12	x	x	x
Karye	Entük Venk		16	0	16	x	x	x
Karye	Ilıcak		2	1	1	x	x	x
Karye	Kala Dereşi		27	15	12	x	x	x
Karye	Kermud-ı Evsat	Merkez/Kocapınar	19	0	19	x	x	x
Karye	Kızlar Sini	Merkez/ Akpınar (Mevki)	0	0	0	x	x	x
Karye	Kutlapa		5	0	5	x	x	x
Karye	Künçik		11	0	11	x	x	x
Karye	Pinkeri		4	2	2	x	x	x
Karye	Sağnik-i Süfla		3	3	0	x	x	x
Karye	Şuhud	Merkez/Keçikaya (Çuhut)	18	11	7	x	x	x
Karye	Ulu Kilise		37	10	27	x	x	x
Karye	Ulu Viran		15	1	14	x	x	x
Karye	Vank		25	0	25	x	x	x
Mezraa	Altı Bağ		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Amme Virük ?		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Aslasa ?		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Belde Sazı		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Boru		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Damı Harman	Bayburd/ Kitre (Mevki: Hacı Harman)	0	0	0	x	x	x
Mezraa	Depesi Delik ma'a Hoca	Merkez/ Akpınar (Mevki)	0	0	0	x	x	x
Mezraa	Hassa		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Kasaçlı	Bayburd/ Kitre (Mevki: Kışaşı)	0	0	0	x	x	x
Mezraa	Meşhed Alanı ve Soğanlı ve Kara Alanı	Merkez/ Alıçlı (Mevki: Soğanlı: Diğerleri Bilinmiyor)	0	0	0	x	x	x
Mezraa	Çorak		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Saluder		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Simaris		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Sobacı		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Sonyar		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Tana Çayırı	Bayburd/ Kitre	0	0	0	x	x	x

		(Mevki: Dana Çayırı)						
Mezraa	Telbecik		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Vavuh		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Ziyaret	Merkez/Pehlivantaş (Mevki)	0	0	0	x	x	x
Karye	Ayranlu	Merkez/Yukarı Yuvalı, Ayranlı Yaylası	12	0	12	x	x	x
Karye	Balanlu		14	0	14	x	x	x
Karye	Boğalu	Merkez/Boğalı	39	0	39	x	x	x
Karye	Çay Geçüt		15	0	15	x	x	x
Karye	Çekülü Kal'a nam-ı diğer Kanlık		0	0	0	x	x	x
Karye	Erenlü-i Ulya		21	0	21	x	x	x
Karye	Eyü Mam	Trabzon -Araklı-Dağbaşı/Sulakyurt	26	0	26	x	x	x
Karye	Filis	Bayburt-Aydıntepe/Günbuldu	41	0	41	x	x	x
Karye	Geçit Kışla ma'a mezraa-i Oluk		58	0	58	x	x	x
Karye	Hacgi ma'a mezraa-i Ağıl		37	0	37	x	x	x
Karye	Hacgi-i Diğer nam-ı diğer Hacı Ocak		35	0	35	x	x	x
Karye	İl Kasi		32	0	32	x	x	x
Karye	Macarik		7	0	7	x	x	x
Karye	Mağara		5	0	5	x	x	x
Karye	Markos		12	0	12	x	x	x
Karye	Polad		35	0	35	x	x	x
Karye	Urundül nam-ı diğer İstifan		33	0	33	x	x	x
Karye	Üç Taş		12	1	11	x	x	x
Karye	Vanı Rumi nam-ı diğer İltihak Dere		30	4	26	x	x	x
Mezraa	Avbık?		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Belülнар		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Bendegöl tâbi'-i karye-i İnce Su		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Ömer Çayırı tâbi'-i karye-i Pingal		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Yapak Deresi der sınıur-ı karye-i Markos		0	0	0	x	x	x
Mezraa	Yaylak		0	0	0	x	x	x

### Ek 1: BOA.MAD. 5152, s. 963-964

Kazâ-i mezbûrun yigirmi beş pâre karyesi 'avârız-ı dîvâniyye ve tekâlîf-i 'örfiyyeden mu'âfiyet ile Gümüşhâne ma'denine tomrukçı ve kömürçü olub ve yüz elli ev mikdârı kimesneler dahi doğancı nâmıyla 'avârız ve tekâlîfin cümlesinden mu'âf olmağla yigirmi beş hâne olub ve harâcı dahi Gümüşhâne mülhakâtından olub hâlâ olan tahrîrde mu'âf olanların hıdmetleri tetebbu' olunub edâ-yı hıdmet idenler hıdmetlerin mîrîye ve fukarâya nâfi' olanı ibkâ ve olmayanı hâne ve cizye defterlerine dâhil idesin deyü fermân buyurulmağla ber müceb-i fermân-ı 'âlî

tetebbu' olundukda Gümüşhâne ma'denine ta'yîn olan ma'den karyelerinden mâ'adâ yigirmi pâre mükellef karye Trabzon ile Gümüşhâne mâbeyninde olan beş altı menzil için derbendci ve köprüci nâmıyla 'avârizdan mu'âflar olub derbendlerin her biri üzerine varılıb görüldükde yedi karye halkı mahall-i mezbûrda olan derbendlere ve köprülere kifâyet idüb ve üslûb-ı sâbık üzere yedi karyenin halkı edâ-yı hıdmet itmeği ta'ahhüd idüb ve ta'ahhüdlere hüccet olunub on üç pâre karye Gümüşhâne karyelerinden hâne-i 'avâriz tahrîr olunmak lâzım geldikde on üç pâre karyenin halkı dahi Koğans kazâsında kömürü ve tomrukçı olan yigirmi beş pâre karyenin tomrukculuk ve köprücülük hıdmetin edâ itmeği ta'ahhüd eylediklerinden gayri mezbûrların Koğans kazâsından ta'yîn olan yigirmi beş pâre karye bedeli tomrukçı ve kömürü oldukları ma'dene nâfi' olduğun ma'denci başıları ve ma'den ihtiyârları ve sâyirlerin hüccet idüb hüccetleri hıfz olunub Gümüşhâne ma'deninin ma'dencisi ve kömürü ve tomrukçı ve sâyir hüddâmı Gümüşhâne kâdîliğinden hâsıl olduğu ma'den ve ma'denciyâna takviyet olub Koğans kazâsı tamâmen hâne-i 'avâriz tahrîr olub ve doğancı nâmına olan yüz elli mikdârı ev dahi edâ-yı hıdmet eylediklerine ma'mûlün bih temessükâtı olmayub hıdmet itmediklerinden gayri beglerbegiler tarafından doğancılık hıdmeti nâmıyla yigirmi otuz atlı çıkub doğancı olmayan karyeler dahi ol bahâne ile rencide oldukları ecilden kazâ-i mezbûr re'âyâsı beyinde doğancı olmak zarar deyü hüccet idüb doğancı nâmıyla kimesne tahrîr olmayub yediyüz altmış iki ev hâne-i 'avâriz toprağın tahrîr olunub ve onbeşi bir hâne olmak üzere elli iki buçuk hâne hâsıl olub ve üçyüz nefer harâcî dahi Gümüşhâne tahrîrinde Gümüşhâne zimmîlerinden zuhûr idüb yigirmi iki nefer 'amel-mânde kâr ü kisbe kâdir olmayan pîr ve şer'le harâca müstahak olmayan yetmiş dokuz 'aded sıbyânı ihrâc oldukdan sonra altıyüz yigirmi re's zimmî tahrîr olub a'lâ ve evsât ve ednâ i'tibâriyle hesâb olundukda hâllerine göre dörtyüz yigirmi beş nefer harâc hâsıl olub ba'de'l-yevm elli iki buçuk hâne ve dörtyüz yigirmi beş nefer harâc mîrî tarafından her sene cem' olub Koğans'ın Gümüşhâne mülhakâtıyla 'alâkası kalmadığı kayd olundu.

## KAYNAKÇA

### I- ARŞİV KAYNAKLARI

- a) Başbakanlık Osmanlı Arşivi:  
 -Tapu Tahrir Defteri: BOA. TD. 60; BOA. TD. 966.  
 -Maliyeden Müdevver Defter: BOA. MAD. 5152.
- b) Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Kuyûd-ı Kadîme Arşivi:  
 -Tapu Tahrir Defteri: TKGM. KKA. TD. 46.

### II- ARAŞTIRMA ve İNCELEME ESERLER

- 1/100.000'lik Haritalar: G 43, G 44, H 42, H 43, H 44 paftaları.
- AÇIKEL, Ali, (2002), "Tokat Örneğinde XVII. Yüzyılın İlk Yarısında Osmanlı Sosyal Yapısındaki Buhran", *Türkler*, C. 10, Yeni Türkiye Yay., Ankara, s. 348-358.
- ATİK, Kayhan, (2001), *Lütfi Paşa ve Tevârih-i Âl-i Osman*, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- BOSTAN, Hanefî, (2002), *XV-XVI. Asırlarda Trabzon Sancağında Sosyal ve İktisadî Hayat*, TTK Yay., Ankara.

- ÇAKAR, Enver-KARA, (2005), Füsün, “17. Yüzyılın Ortalarında Arapgir Sancağında İskân ve Nüfus (1643 Tarihli Avâriz-hâne Defterine Göre)”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 15, S. 2, Elazığ, s. 385-412.
- ÇAKIR, İbrahim, (2009), “1642 Tarihli Avâriz Defterine Göre İspir Sancağı”, **Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi**, C. 2/8, s. 109-122.
- DEMİR, Alpaslan, (2011 a), “16. Yüzyılda Koğans Nahiyesi: Nüfus ve Yerleşme”, **History Studies International Journal of History Academic Journal**, 3/2, s. 125-145.
- DEMİR, Alpaslan, (2009), “16. Yüzyılın İlk Yarısında Diyarbakır (Amid) Şehir Demografisine Göçlerin Etkisi”, **Bilgi**, S. 50, s. 15-30.
- DEMİR, Alpaslan, (2006), “Tahrir Defterlerine Göre Akşehir Zaviyeleri”, **Prof.Dr. Tuncer Baykara'ya Armağan Tarih Yazıları**, IQ Yay., İstanbul, s. 127-157.
- DEMİR, Alpaslan, (2011 b), “XVI. Yüzyıl Anadolusunda Dış Göçler: Şarkıyan”, **Karadeniz Araştırmaları**, S. 28, Ankara 2011, s. 51-66.
- DEMİR, Alpaslan-AKTAŞ, Esat, (2010), “Gümüşhane Sancağı'nda Doğal Afetler (1888-1910)”, **OTAM**, S. 24, Ankara, s. 21-53.
- Evliya Çelebi, (1314), **Seyahatname**, C. 2.
- GÜMÜŞÇÜ, Osman, (2010), “Siyasi Coğrafya Açısından Sınırlar ve Tarihi Süreç İçinde Türkiye'de Sınır Kavramı”, **Bilgi**, S. 52, s. 79-104.
- Hoca Sadeddin, (1279), **Tacü't-tevârih**, C. 1-2, İstanbul.
- İbn Kemal, (1991), **Tevârih-i Âl-i Osman**, VII. Defter (Tenkidli transkripsiyon), (Hazırlayan: Şerafettin Turan), TTK Yay., Ankara.
- İLGÜREL, Mücteba, (1988), “Abaza Paşa”, **TDVİA**, C. 1, İstanbul, s. 11-12.
- İNBAŞI, Mehmet, (2001), “1642 Tarihli Avâriz Defterine Göre Erzurum Şehri”, **Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi**, S. 4, İstanbul, s. 9-32.
- İNBAŞI, Mehmet, (2007), “Bayburt Sancağı (1642 Tarihli Avâriz Defterine Göre)”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 10/1, Erzurum, s. 89-118.
- İNBAŞI, Mehmet, (2009), “Erzincan Kazası (1642 Tarihli Avâriz Defterine Göre)”, **Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S. 41, Erzurum, s. 189-214.
- İNBAŞI, Mehmet, (2008), **Tortum Sancağı (1549-1650)**, Yeditep yay., İstanbul.
- Kâtip Çelebi, (1145), **Cihannümâ**, İstanbul.
- KILIÇ, Rüya, (2005), **Osmanlıda Seyyidler ve Şerifler**, Kitap Yay., İstanbul.
- KILIÇ, Ümit, (2009), “Erzurum'da Câfer Efendi Vakfı”, **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S. 41, Erzurum, s. 173-187.
- KUL, Eyüp, (2010), “1642 Tarihli Avâriz Defterine Göre Şiran Kazâsı ve Köyleri”, **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]**, 44, Erzurum, s. 271-289.
- ÖZ, Mehmet, (2009), **Kanun-ı Kadîmin Peşinde Osmanlı'da “Çözülme” ve Gelenekçi Yorumcuları**, Degâh Yay., İstanbul.
- ÖZEL, Oktay, (2000), “Avâriz ve Cizye Defterleri”, **Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik**, Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yay., Ankara, s. 35-50.
- ÖZEL, Oktay, (2006), “Nüfus Baskısından Krize: 16.-17. Yüzyıllarda Anadolu'nun Demografi Tarihi'ne Bir Bakış”, **VIII<sup>th</sup> International Congress on the Economic and Social History of Turkey**, (Papers, June 18-21, 1998, Bursa-Turkey), Morrisville: Lulu Press, s. 219-227.
- ÖZKAN, Haldun, (2009), “Gümüşhane'de Osmanlı Dönemi Türbeleri”, **Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S. 41, Erzurum, s. 145-171.
- PAMUK, Bilgehan, (2009), “Gümüşhane (Torul) Kazası”, **Belleten**, C. LXXIII, S. 266, s. 115-143.



- SAHİLLİOĞLU, Halil, (1991), “Avârız”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, C. 4, İstanbul, s. 108-109.
- TOZLU, Selahattin, (2007), “Gümüşhane Adı Hakkında (Siyasi Tarih ve Yerleşme Tarihi Bakımından)”, **Karadeniz Tarihi Sempozyumu**, 25-26 Mayıs 2005, C. I, Trabzon 2007, s.347-372.
- TOZLU, Selahattin, (1998), **XIX. Yüzyılda Gümüşhane**, Akademik Araştırmalar, Erzurum.
- UZUNÇARŞILI, (1995), İsmail Hakkı, **Osmanlı Tarihi**, C. 3/1, TTK. Yay., Ankara.

### **The Kaza of Koğans According to Awarid Register Dated 1642**

The first tahrir of our working site done by Ottoman after the conquest of the region which is in the borders of Gümüşhane occurs in 1518 and this region is registered as a nahiye attached to Bayburt as well as recorded in Tahrir Registers that belong to the years of 1530 and 1591. Koğans is mentioned as kaza in 'avarız Register bearing the date of 1642, can be said to be geographically having an important position because of standing on Trabzon-Erzurum-Tebriz trade route. In this study Koğans' data of register belonging to the years of 1591 and 1642 has been compared in the context of population – settling and the structure of the population has been tried to be revealed in the frame of registers of 1642.

The settling within the working site were build up on the valleys and erosion plains of the mountains. The rough condition of the area gives almost no chance for the economic activities. On the valleys orcharding is mostly done and on the erosion plains crop cultivation is done. The basic economic activity is stockbreeding as it is in all the rough areas. In the years mentioned above there was area of forest that is expected to exist at the moment. Yet, today the reason of the impoverishment of the area from the aspect of forest stems from destruction of the forests to enable logs that were necessary for the active mines in the past. Throughout history that the mountains extend in the direction of east and west in Turkey construes important lines of transportation alongside the valleys among the mountains of east and west direction. Also, the valleys that reach to the coasts from the hinterland form north and south directional outlets. In this sense, throughout history the valley of Harşit stream constructs an important crossing route to Karadeniz. Thus, the existence of several han only in the borders of Koğans can be regarded as the indicator of this.

The population of Koğans Kaza in terms of registered person within 51 years, from 1591 to 1642 decreased from 2807 to 928 with a population growth rate of % -21,47 per year. Although there is a decrease in the number of people totally, the reason of the decrease is sensed to be stemming from the decrease witnessed in the number of non- Muslim population when the structure of Muslim and non-Muslim population is analysed. As a matter of fact, while the number of Muslim person, whose growth rate is % 6,35, increased from 489 to 677, the number of registered non-Muslim person decreased from 2318 to 251 with a population growth rate of 42,66 per year. Due to the decrease of population in Koğans Kaza, there appeared a decrease in the number of settlement. While there were 132 settlement of villages and hamlets in 1591, this number decreased to 86 and the % 37 of the settlement disappeared. In Koğans kaza, after the conquest of these regions, the reflections of safe atmosphere shows itself in the tahrir of 1591. When compared with the tahrir of 1518, the population only in Koğans except Yağmurderesi Nahiye in terms of registered person increased from 530 to 1939 with a population growth of % 18 as a reflection of safe atmosphere in the region. The increase of the population effected agricultural production in a positive way as well. According to data on hand, it can be said that the transition to the 17th century effected Koğans Kaza negatively. Depending upon the reasons such as both the

atmosphere of turmoil, eastern wars or orientation to the other opened up mines, and removal of some exceptions it is possible that the public of the area, especially the non-Muslims left that area.

According to the avariz register dated 1642 the 170 of 928 people registered in Koğans belong to military rank. The rate of the military rank to the number of total registered person is % 18. The reason of the increase of this rate must be eastern wars and turmoils in recent period. The number of people who belong to religious and scientific class in Koğans kaza is 21. The rate of them to the Muslim population is % 3. The most crowded ones within this group are seyyids who are from the line of Saint Peygamber and whose number is 15. It is seen that because 7 people are poor, old and thus can not perform a work in Koğans kaza, they are exempt from avariz.

Although Koğans kaza is on the trade route of Trabzon-Erzurum, it can not be said that it made a progress within Ottoman period. Albeit it progressed partially after Ottoman conquest, the population of it, especially non-Muslim one decreased due to the negative affects stemming both from hard times lived during the transition to the 17 th century and the physical structure of the area.



## **Ebû İbrahim İsmail El-Muntasır'ın Sâ mânî Devletini Diriltme Gayretleri Bağlamında Karahanlılar Ve Gaznelilerle İlişkileri**

### **Ebû İbrahim İsmail's Relations with Karahanlis And Gaznavids in The Context Of His Efforts To Revive The Samani State**

**Abdullah Duman<sup>1</sup>**  
**Yüzüncü Yıl Üniversitesi**

#### **Özet**

Mâverâünnehir ve Horasan bölgelerinde hüküm süren Sâ mânîler Sâ mânî Hudâd'a dayanmaktadır. Bazı görüşler/tarihçiler onların soylarını Behrâm Çubin'e kadar götürmektedir. Sâ mânîler tarih sahnesine Sâ mânî Hudâd'ın oğlu Esed'in dört oğlu ile Mâverâünnehir bölgesinde çıkmışlardır. Halife Me'mun döneminde Esed'in dört oğlundan Ahmed Fergana'ya vali olarak atanmıştır. Semerkan'da atanan Nuh'un erken vefatı ile buraya kardeşi Ahmed vali tayin edilmiştir. Semerkant'da babasının yerine geçen Nasr (Nasr b. Ahmed) Mâverâünnehir bölgesinin bağımsız yöneticisi olmuştur. Nasr daha sonra Buhara'ya kardeşi İsmail'i atamıştır. Nasr'ın 279/892 yılında vefatı ile İsmail Mâverâünnehir bölgesinin hâkimi haline gelmiştir. Buhâra merkezli bu devlet, Abdülmelik döneminde Karahanlıların batı kolunun hükümdarı İlik Han'ın 389/999 yılında başkente girerek son vermesine kadar devam etmiştir. İlik Han Buhâra'ya girdikten sonra Abdülmelik'le birlikte Sâ mânî hanedanının ileri gelenlerini Özkent'e götürerek hapsedmiştir. Sâ mânî hanedanından birisi olan Ebû İbrahim İsmail Özkent'ten kaçarak Buhâra'ya gelmiş, buradan da Harizm bölgesine gitmiştir. Harizm bölgesinde topladığı ordu ile eski Sâ mânî devletini diriltme gayretine girişmiştir. Çalışmamızda Ebû İbrahim'in bu faaliyetleri ele alınmış, devletini diriltme çalışmaları esnasında Ziyârîler, Gazneliler ve Karahanlılarla ilişkileri ve devletini kuramama sebepleri araştırılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sâ mânîler, Karahanlılar, Gazneliler, Ebû İbrahim İsmail, Buhâra, İlik Han.

#### **Abstract**

Samani Sultanate, which ruled in Transoxiana and Khorasan region, was originated from Saman Hudat. According to some views (historians), their roots was based on Behram Çubin. Samani Sultanate appeared in history by Esed, the son of Saman Hudâd, and his four sons in transoxiana region. One of Esed's sons, Ahmed was

---

<sup>1</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Van.

appointed as the governor of Fergana in the period of Me'mun the Caliph. With the early death of Nuh, who was the governor of Semerkand, his brother, Ahmed was appointed as the governor of Semerkand. Taking his father's throne in Semerkand, Nasr (Nasr b. Ahmed) became the independent leader of Transoxiana region. Then, Nasr assigned his brother İsmail to Bukhara. With the death of Nasr in 279/892, İsmail became the ruler of Transoxiana region. Centered in Bukhara, this state continued to live until Karahanlı ruler İlik Khan entered the capital and made an end of the state in 389/999. After İlik Khan entered Bukhara, he took Abdülmelik with the prominent people of Samani Dynasty to Özkent and put them in jail. A member of Samani Dynasty, Ebû İbrahim İsmail escaped from Özkent and came to Bukhara, and went to Harizm region from Bukhara. With the army he gathered from Harizm region, he aimed to revive the Samani Sultanate. In this study, these activities of Ebû İbrahim were handled. His relations with Ziyaris, Gaznavids and Karahanlıs during his efforts to revive his state and the reasons why he couldn't build his state were tried to research.

**Key Words:** Samanids, Kara-Khanids, Gaznavids, Anu İbrahim İsmail, Bukhara, İlik Khan.

## GİRİŞ

Kaynaklarda Sâ mânîlerin Belh hâkimi Sâ mân Hudâd'dan geldikleri ifade edilmektedir. Sâ mân Hudâd'ın soyu ise genelde Behram Çubin'e (*Behrâm Çür, Behram Kûs, Behrâm Gûr*) (Nerşahî, 1993: 90-91; Hudûdü'l-Âlem, 2008: 56; Gerdîzî, 1953: 13; Bîrûnî, 1923: 39; İbnü'l-Esîr, 1982: V, 279; Hamdullah Müstevfî, 1387: 376-377; İbn Hallikân, 1397: V, 160; es-Sem'ânî, 1988: III, 201; Hasan İbrahim Hasan, 1987: III, 444; Büchner, 1997: X, 140; Usta, 2007, 59 vd; Usta, 2009, XXXVI, 64) bağlanmaktadır.<sup>2</sup> Sâ mân Hudâd'ın oğlu Esed'in dört oğlunun Abbasî halifesi Harun er-Reşid (170-193-786-809) döneminde devletin doğu kısımlarında görev aldıkları tahmin edilmektedir. Esed'in dört oğlundan birisi olan Ahmed Fergana'ya atanır. Halife Me'mun (198-218/813-833) döneminde Ahmed'in yedi oğluna devletin farklı şehirlerinde idarî görevler verilir. Yine Ahmed'e halife Mu'tasım (218-227/833-842) döneminde Mâverâünnehir bölgesinin idaresi verilir. Aynı bölgenin valiliğine daha sonra Ahmed'in çocuklarından Nasr atanır. Nasr'a 261/875 yılında Mâverâünnehir bölgesi iktâ olarak verildiği için bu tarihten itibaren o müstakil bir hükümdar olarak kabul edilmektedir. Aynı yıl Nasr kardeşi İsmail'i Buhâra valiliğine getirir. I. Nasr b. Ahmed'in vefat tarihi olan 279/892 yılına kadar İsmail Buhâra'da kardeşinin vekili olarak görev yapmıştır. Bu tarihten itibaren Buhâra'da İsmail (İsmail b. Ahmed 892-907) dönemi başlar. İsmail döneminde Buhâra Sâ mânîlerin başkenti haline gelmiştir. İsmail Sâ mânîlerin gerçek manada ilk hükümdarı olarak kabul edilmektedir (Nerşahî, 1993: 111 vd; Gerdîzî, 1953:

<sup>2</sup> Sâ mânîlerin Türk bir aileden gelme ihtimali ile ilgili tartışmalar bulunmaktadır. Ancak bu konu çalışmamızla direkt alakalı olmadığı için bu tartışmalara girilmemiştir. Sâ mânîlerin Türk bir aileden gelmeleri ile ilgili tartışmalar için bkz. (Usta, 2007: 59-76. Usta, 2009: XXXVI, 64).

13 vd; İbnü'l-Esîr, 182: V, 279, 282 ve 456; Hondmîr, 1333, 1333: II, 354 vd.; Hamdullah Müstevfî, 1387: 376 vd; Büchner, 1997: X, 10 vd.; Barthold, 1997: 5/2, 1112; Usta, 2007: 86-89).

İsmail b. Ahmed (295/907) yılında hastalanmış ve bu hastalıktan kurtulamayarak vefat etmiştir. Ondan sonra II. Nuh b. Mansur'a 365-387/976-997 kadar Sâ mânî tahtına beş emir geçmiştir. II. Nuh'dan sonra yerine oğlu Ebü'l-Hâris lakaplı II. Mansur b. Nuh'a (387-389/997-999) biat edilmiştir. II. Mansur Sâ mânîlerin yıkılış dönemi emirlerindedir. Onun döneminde Sâ mânîlere (874-999) Karahanlılar (840-1212), Gazneliler (963-1186), Büveyhîler (932-1055) ve Ziyârîler (927-1090) komşuluk etmektedir. Sâ mânîlerin son dönemlerinde komşularıyla arası iyi olmadığı gibi ülkenin içerisindeki güç dengeleri de karışıktır. II. Mansur b. Nuh döneminde iktidar ordu komutanlarının elindedir. Nitekim II. Mansur Sâ mânîlerin iki Türk ordu komutanı Beytüzün ve Faik tarafından gözlerine mil çekilerek tahttan indirilmiştir.<sup>3</sup> Yine aynı komutanlar tarafından devletin başına 12 Safer 389/20 Ocak 999 tarihinde II. Mansur'un küçük yaştaki kardeşi II. Abdülmelik b. Nuh (389-999) getirilmiştir (Utbi, 2004: 152, 153, 198, 199 ve 200; Al-Utbi, 1858: 207, 269 ve 270; Gerdîzi, 1953: 46; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 3; Hondmîr, 1333: II, 369; Hamdullah Müstevfî, 1387: 387; Şebânkarâî, 1376: 23-26; Es-Sem'ânî, 1988: III, 202-203. Ayrıca bkz. İbn Kesîr, ty., XI, 323-324; Barthold, 1990: 285; Usta, 2007: 320-321; Usta, 2009: XXXVI, 65; Hunkan, 2011: 125).

Sâ mânî tahtına II. Mansur'un gözlerine mil çekilmek suretiyle tahttan indirilmesi ve yerine kardeşi II. Abdülmelik'in çıkarılması insanlar tarafından hoş karşılanmadığı gibi, Gazneliler Devleti hükümdarı Sultan Mahmud (388-421/998-1030) tarafından da hoş karşılanmaz. Sultan Mahmud bu olaya sebep olanlardan II. Mansur'un intikamını almak için Merv üzerine yürür. II. Abdülmelik, Beytüzün ve Faik'in başını çektiği Sâ mânî ordusu ile Gazneli ordusu Cemaziyelevvel 389/ 19 Mayıs 999'da Merv'de karşılaşır. Akşama kadar süren savaşı Gazneli ordusu kazanır. Bu mağlubiyetten sonra Abdülmelik ve Faik Buhara'ya, Beytüzün Nisabur'a, Ebü'l-Kasım b. Simcur ise Kuhistan tarafına

<sup>3</sup> II. Mansur'un gözlerine mil çekilmesi hadisesi özetle şöyle gerçekleşmiştir. Emir Mahmud kardeşi İsmail'e karşı taht mücadelesini kazanarak Gazne'de işleri yoluna koyduktan sonra Merv'e gelmiştir. Buradan II. Mansur'a bir elçi göndererek durumu haberdar etmiş ve Horasan bölgesindeki önceki haklarının iadesini istemiştir. Ancak Buhara'dan olumlu bir cevap alamamış, bunun üzerine Beytüzün'ün ikâmet ettiği Nisabur'a hareket etmiştir. Beytüzün ise onun gücünden korkarak bu şehri terk etmiş, Nesa ve Ebiverd tarafına gitmiştir. Bu arada o, II. Mansur'u durumdan haberdar etmiştir. Bu gelişmeler üzerine II. Mansur ordusuyla Serahs'a gelerek burada karargâh kurmuştur. Sultan Mahmud ise Nisabur'dan ayrılarak Merverrûz'un köylerinden birisi olan Kantarat-ü Zâgol denen yere gitmiş ve burada olayların gelişmesini beklemeye başlamıştır. Beytüzün ise Nesa ve Ebiverd tarafından Serahs'a II. Mansur'un yanına giderek ona katılmıştır. Ancak o, Sâ mânî emirinden beklediği ilgiyi bulamayınca Faik'le beraber II. Mansur'u kendi ikâmetgâhında (veya çadırında) emirlikten azlederek gözlerine mil çektirmiştir Bkz. (Utbi, 2004, 162-166; Al-Utbi, 1858: 224-231; Gerdîzi, 1953: 46; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 3; Şebânkarâî, 1376: 26).

kaçar. Takip eden günlerde Gazneli ordusu Horasan bölgesini Sâmânîlerin bakiyelerinden temizler. Sonuçta Ebü'l-Kasım b. Simcur Tus tarafına kaçarken Beytüzün de Buhara'ya dönmek zorunda kalır ve II. Abdülmelik'le birleşir. Artık Sultan Mahmud Horasan bölgesinin tek hâkimi olmuştur. Buhara'da birleşen Abdülmelik, Faik ve Beytüzün'ün amaçları tekrar ordu toplayarak Horasan bölgesini geri almaktır. Ancak çok geçmeden Faik'in Şa'ban 389/Temmuz-Ağustos 999 yılında ani ölümü onların ümitlerini kırar. Dolayısıyla planlarını hayata geçiremezler. (Utbî, Yemînî, 2004: 166-175; Al-Utbî, 1858: 230-247; Gerdîzî, 1953: 46; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 3-5; Merçil, 2009: XXXVIII, 210-211; Hunkan, 2011: 126).

Batı Karahanlı Devleti hükümdarı İlik Han (388-403/998-1013) Sâmânîlerin sarayındaki gelişmeleri ve Sâmânîler arasında yapılan ittifakı haber aldığıında Özkent'den<sup>4</sup> ordusuyla Sâmânîlerin merkezi olan Buhâra'ya yönelir. İlik Han ordusuyla Buhara'ya doğru harekete geçtiğinde II. Abdülmelik b. Nuh'a bir elçi göndererek niyetinin samimi olduğunu, ona yardım etmek ve başındaki gailelerden kurtarmak için geldiğini, endişe etmemesi gerektiğini bildirir. II. Abdülmelik ve yakın adamları bunu haber aldıklarında endişe ve korkuya kapılmaya gerek olmadığına kanaat getirirler. Dahası Beytüzün ve Yinaltekin'le birlikte bazı ileri gelen Sâmânî komutanları onu karşılamak üzere konakladığı yere kadar giderler. Ancak İlik Han bunların hepsini tutuklatarak tekrar Buhâra üzerine yürür. Buhâra'da herhangi bir direnişle karşılaşmadan emirlik sarayını ele geçirir (10 Zilkâde 389/23 Ekim 999). II. Abdülmelik ise komutanlarının başına gelenleri ve İlik Han'ın Buhâra'ya tekrar yöneldiğini haber aldığıında ne yapacağını şaşırılmış bir şekilde sarayını terk ederek bir yere gizlenir. İlik Han ise onun bulunması için çevreye adamlarını gönderir. II. Abdülmelik gizlenmiş olduğu yerde yakalanır ve İlik Han'ın huzuruna getirilir. İlik Han Sâmânî devletinin bu son hükümdarının canını bağışlamakla birlikte onun Buhâra'da bırakılmasını uygun bulmaz ve beraberinde Batı Karahanlıların merkezi olan Özkent'e götürür. Nitekim kaynaklar II. Abdülmelik b. Nuh'un bu şehirde vefat ettiğini belirtmektedir. Mâverâünnehir ve Horasan çevresindeki Sâmânî devleti bu hareketle sona ermiştir (Utbî, 2004: 179-180; Al-Utbî, 1858: 245-247; Gerdîzî, 1953: 45-47; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 3-6; Hondmîr, 1333: II, 370; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388; İbn Kesîr, ty., XI, 324. Pritsak, 1997: 255; Özaydın, 2001: XXIV, 406; Genç, 2002: 11-12; Merçil, 2009: XXXVIII, 210-211; Hunkan, 2011: 126-127).

İbn İsfendiyâr Muntasır konusuna giriş yaparken diğer kaynaklardan farklı olarak, Buhara'ya İlik Han ve Sultan Mahmud'un anlaşarak beraber geldiklerini Ebu İbrahim'i yakaladıklarını, diğer bazı Sâmânî şehzadelerini öldürdüklerini, Ebu İbrahim'in ise Nisabur'a kaçtığını ifade etmektedir (İbn İsfandiyâr, 1905:

<sup>4</sup> Hondmîr bu konuda farklı olarak İlik Han'ın ordusuyla Kaşgar'dan çıktığını ve Buhara'ya geldiğini ifade etmektedir (Hondmîr, 1333: II, 370).



227). Ancak bu bilginin diğer kaynaklar çerçevesinde incelendiğinde doğru olması mümkün görünmemektedir.

### **EBÛ İBRAHİM'İN SÂMÂNÎ DEVLETİNİ DİRİLTME ÇABALARI**

Batı Karahanlı hükümdarı İlik Han devletinin merkezi olan Özkent'e dönerken Sâmânî ailesinin ileri gelenlerini yakalatarak beraberinde götürmüştür. Her hangi bir probleme sebep vermemeleri için onların ayrı yerlerde hapsedilmesini emretmiştir. Bu ailenin Özkent'e götürülen ileri gelenleri ile ilgili bilgi çok sınırlıdır. Bunların bazı kaynaklarda isimlerine yer verilmektedir. Örneğin Utbî bunların isimlerini, *Ebu'l-Haris el-Mekhûl (II. Mansur), Abdülmelik, Ebû İbrahim (İsmail b. Nuh el-Muntasır), Ebû Ya'kub (Nuh b. Mansur er-Rıza'nın oğlu) ve bunların amcaları Ebû Zekeriye, Ebû Süleyman, Ebû Salih el-Gazi ve diğer akrabaları* şeklinde vermektedir. (Utbî, 2004: 180; Al-Utbî, 1858: 247). Bu isimler İbnü'l-Esîr'de de şöyle geçmektedir: *Abdülmelik, Abdülmelik'in kardeşi Ebû'l-Haris Mansur b. Nuh, diğer iki kardeşi Ebû İbrahim İsmail (b. Nuh) ile Ebû Ya'kub (Nuh'un oğlu), bunların amcaları Ebû Zekeriye, Ebû Süleyman ve Sâmânî ailesinin diğer üyeleri* (İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 6.) Ayrıca bkz. (Usta, 2007: 327).

İlik Han'ın Özkent'e götürdüğü Sâmânî ailesinin içerisinde yukarıda geçtiği gibi çalışmamıza konu olan *Ebû İbrahim İsmail b. Nuh* da bulunmaktadır. O kaynaklardan anladığımız kadarıyla II. Nuh b. Mansur'un oğullarından birisidir. Diğer kardeşleri de anlaşılacağı gibi II. Nuh b. Mansur'dan sonra emir olan ve gözlerine mil çekilerek tahttan indirilen II. Mansur b. Nuh ve küçük yaşta tahta geçirilen II. Abdülmelik b. Nuh'dur. İbnü'l-Esîr ve Hondmîr bu ismin künyesini Ebû İbrahim İsmail b. Nuh olarak kaydetmektedir (İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11; Hondmîr, 1333: II, 370). Ayrıca bkz. (Barthold, 1997: 5/2, 1111). Ebû İbrahim İsmail b. Nuh kaderine razı olmamış ve 390/999-1000 yılında İlik Han'ın korktuğu gibi mahpus olarak tutulduğu yerden kendini ziyarete gelen bir cariyenin elbiselerini giyerek gizlice kaçmayı başarmıştır (Utbî, 2004: 180; Al-Utbî, 1858: 248; Gerdîzî, 1953: 47-48; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388).

Ebû İbrahim Özkent'ten kaçtıktan sonra önce Buhâra'ya gitmiş ancak İlik Han'ın adamları tarafından arandığı için burada ihtiyar bir kadının evine sığınarak arama faaliyetlerinin sona ermesini ve kendinden ümitlerin kesilmesini beklemiştir (Utbî, 2004: 180-181; Al-Utbî, 1858: 248; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11). Ebû İbrahim'in Buhâra'ya gitme sebebi açıktır. Bu şehri her ne kadar İlik Han kendi ülkesine katmış olsa da yıllarca Sâmânîlere başkentlik yapmış olan bu eski payitahtta bu aileye taraftar olanların olması anlaşılabilir bir konudur. Nitekim adı verilmemekle birlikte yanında kaldığı ihtiyar kadının da (Utbî, 2004: 180-181; Al-Utbî, 1858: 248; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11; Hondmîr, 1333: II, 370) Sâmânî taraftarı olan ve onlara halâ muhabbet besleyen birisinin olduğunu tahmin etmek zor değildir.

Bu son Sâmânî şehzadesinin Sâmânî devletini tekrar ihya edebilmesi ve Karahanlılardan ailesinin intikamını alabilmesi için öncelikle bir ordu toplaması gerekmektedir. Bunun için de Buhâra'da saklandığı yerden bir müddet sonra

çıkarak Harizm'e gitmeyi tercih etti. Harizm bölgesine geldiğinde<sup>5</sup> Muntasır lakabını alarak ideallerini gerçekleştirmek için harekete geçti. Nitekim Ebû İbrahim'in ümitlerinin boş olmadığı bu bölgeye gittiğinde ortaya çıkmıştır. Eski Sâ mânî kuvvetlerinden ve ordusundan kaçarak Horasan ve çevresinde boş bir şekilde dolaşan askerler gayrete gelip onun yanında yer almışlardır. Böylece Ebû İbrahim'in çevresinde bir güç oluşmuş, teçhizatı ve adamları çoğalmıştır. O, kaynaklarda her ne kadar sayısı zikredilmese de kalabalık bir ordu kurmaya muvaffak olmuştur (Utbî, 2004: 181; Al-Utbî, 1858: 248; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11; Hondmîr, 1333: II, 370; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388).

Muntasır ordusunu kurduktan sonra öncelikle Sâ mânîlerin merkezi olan Buhâra'yı ele geçirmek gerektiği düşüncesiyle kendine Hâcib olarak tayin ettiği Arslan Bâlû'yu bir birlikle Buhara'ya gönderir. Arslan Bâlû bu birlikle Buhâra'ya gelerek ani bir baskınla şehri ele geçirirken İlik Han'ın ileri gelen adamlarını da yakalar. Burada alınan esir sayısı İlik Han'ın kardeşi olduğu belirtilen Ca'fer Tekin'le birlikte on yedi olarak nakledilmektedir. Rivayetlerden Ca'fer Tekin'in Buhara'nın sorumlusu ve ordu komutanı olduğu anlaşılmaktadır. Bu baskın esnasında Karahanlılardan öldürülenler de olmuştur. Arslan Bâlû esir alınan Karahanlı askerlerini zincire vurdurarak Cürcaniye'ye gönderir (Utbî, 2004: 181-182; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11).<sup>6</sup> Ulaşabildiğimiz bilgiler, Buhâra'daki Karahanlı ve Arslan Bâlû'nun kuvvetlerini sayı ve teçhizat olarak tespit etmemize imkân vermemektedir. Yine bu baskının nasıl gerçekleştiği, yeni kurulmuş bir ordunun Arslan Bâlû ile gelen kısmının Buhâra'yı nasıl bu kadar kısa bir sürede ele geçirebildiği de açık değildir. Ancak gelişen olaylar bize, İlik Han'ın buraya çok asker bırakmadığını, şehirde bulunan komutan ve ileri gelenlerin de yeni kurulan ordudan haberlerinin olmadığını ve böyle bir baskın beklemediklerini düşünmemize imkân vermektedir.

Buhâra'daki diğer İlik Han taraftarları bu gelişmelerden sonra şehri terk ederek Karahanlıların ülkesine, İlik Han'ın yanına doğru kaçarlar. Arslan Bâlû ise bunların peşine düşer. Bu amansız kovalamaca Semerkant yakınlarındaki Kûhak Köprüsü (Kantarât-ü Kûhak)'ne kadar devam eder. Kaçanlar burada Semerkant

<sup>5</sup> Bazı birinci el kaynaklarda ve araştırma eserlerde Ebû İbrahim'in Özkent'ten kaçtıktan sonra önce Harizm'e geldiği zikredilmektedir. Bkz. (Hondmîr, 1333: II, 370; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388; Merçil, 1989: 29).

<sup>6</sup> Burada bir ayrıntıdan da bahsetmenin yerinde olacağı kanaatindeyiz. Hamdullah Müstevfî yukarıda aktarılan Harizm ve Buhara güzergâhını farklı kaydetmektedir. Ona göre Muntasır Arslan Bâlû'yu ordu ile önceden Semerkant'a gönderir. Arslan Bâlû ordusuyla Semerkant'a gelir ve burada İlik Han'ın kardeşi Ca'fer Tekin ile savaşı. Ca'fer Tekin ve ordunun ileri gelenleri Sâ mânîlere esir düşerler. Muntasır bunları hapse attıktan sonra Buhara'ya gider. Burada İlik Han'ın şihnesi ile savaşı yaparak kazanır ve tahta oturur (Hamdullah Müstevfî, 1387: 388). Rivayetlerde farklılık görünmekle birlikte Utbî olayların geçtiği dönemde yaşamış bir tarihçidir. Hamdullah Müstevfî ise daha geç dönemde yaşamış bir tarihçidir. Diğer taraftan o olayları çok kısa aktarmaktadır. Bu sebeple yukarıda nakletmeye çalıştığımız Utbî ve İbnü'l-Esîr'den gelen rivayetin daha güvenilir olduğu kanaatini taşıyoruz.

ve çevresinin koruyuculuğu görevini yapan İlik Han'ın naibi Tekin Han'dan yardım isterler. Tekin Han kendine bağlı kuvvetler ve Buhâra'dan kaçanlarla Arslan Bâlû'ya karşı bir meydan savaşı yapar. Ancak bu savaşı kaybeder ve çareyi kaçmakta bulur. Arslan Bâlû kazanmış olduğu bu ikinci zafer sonunda elde etmiş olduğu ganimetlerle daha da güçlenir. Kaçanların peşine düşmez ve Buhâra'ya geri döner. Bu zaferden sonra Buhâra'da Sâ mânî devletinin temelleri tekrar atılmış olur. Harizm bölgesinden Buhâra'ya dönen ve devletin başına geçen Ebû İbrahim İsmail'e karşı ortaya konan tebrik ve sevgiye bakılırsa Sâ mânîler burada hâlâ halk tarafından benimsenmekte ve desteklenmektedir (Utbi, 2004: 182; Al-Utbi, 1858: 249-250; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11. Ayrıca bkz. Hunkan, 2011: 127).

Bu haberler İlik Han'a ulaştığında Türk boylarından (Ahâbîşü't-Türk) büyük bir ordu toplar ve Buhâra üzerine yürür. İlik Han'ın gelişini haber alan Muntasır ve Arslan Bâlû çarenin Buhâra'yı terk etmek ve Âmulü's-Şat'ta<sup>7</sup> geçmek olduğunu görürler. Âmulü's-Şat'ta geldiklerinde buranın zorla vergilerini toplarlar. Ancak burası askerlerine dar geldiği için çöl yoluyla Horasan şehirlerinden Ebiverd'e geçerler. Ebiverd'e hâkim olduktan sonra Sâ mânîler Âmulü's-Şat'ta yaptıklarını burada tekrarlar ve halktan zorla vergi toplarlar. Muntasır Ebiverd'den de Nisabur'a gitmeyi tercih eder. Nisabur ve çevresi ise Sultan Mahmud'a vekâlet eden kardeşi Sâhibü'l-Ceyş Ebu'l-Muzaffer Nasr b. Nâsiruddin Sebüktekin tarafından korunmaktadır. Muntasır bu sefer de Gazneli topraklarına girmiştir. Ancak Ebu'l-Muzaffer şehzadenin Nisabur'a girmesine ve buralara sahip olmasına izin verme niyetinde değildir. Gazneliler ve Sâ mânîlerin orduları Nisabur'dan dört fersah uzaklıkta bulunan Ğavhak ve Büşence arasındaki çölde (391 yılının Rebiülevvel ayına iki gece kala çarşamba günü/Ocak-Şubat 1001) karşı karşıya gelirler. Muharebe çok şiddetli geçer. Ebu'l-Muzaffer savaşın kendi aleyhine dönmesinden korkarak ordusuyla Sultan Mahmud'dan yardım beklentisiyle Herat tarafına çekilmeyi tercih eder (Utbi, 2004: 182-183). İbnü'l-Esîr bu savaşı 390/999-1000 yılı hadiseleri içinde nakletmektedir. Bu olayı, *iki ordu Rebiülâhir ayında Nisabur yakınlarında karşılaştı. Onlar savaştılar, Mansur (Sâhibü'l-Ceyş Ebu'l-Muzaffer Nasr b. Nâsiruddin Sebüktekin) ve ordusu hezimete uğrayarak Herat tarafına çekildi. Muntasır Nisabur'a hâkim oldu ve ordusu çoğaldı* cümleleri ile nakletmektedir (İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11). Gerdîzî H. 391 yılı hadiseleri arasında kaydetmiş olduğu bu hadiseden ayrıntılı bir şekilde bahsetmemekte ancak *Ebu İbrahim'in işi*

<sup>7</sup> Âmul-Şatt: Âmul adında iki şehir vardır. Bunlardan birisi Taberistan bölgesindedir. Diğeri ise çalışmamızdaki olayların bir kısmının geçtiği yer olan Âmul-Şat'tır. Burası Buhara'nın güneybatısında Amuderya'nın sol sahilinden 5 km. uzaklıkta bir kasabadır. Bu yerleşim yeri eskiden Mâverâünnehr'e giden kervan yollarının birleşme noktasında olup ticarî öneme sahipti. Ortaçağda Horasan bölgesine ait olan Âmul-Şat günümüzde Batı Türkistan'a tabidir. Taberistan ve Türkistan'daki aynı ismi taşıyan iki şehri birbirinden ayırt etmek için ikincisine Âmul Zamm yani Zamm yakınındaki Âmul veya Âmul Ceyhun yani Ceyhun üzerindeki Âmul, veya Âmul-Şatt yani nehrin Âmul'ü adı verilmiştir. Streck, 1997: I, 427-428).

*Nisabur'la beraber büyüdü Emir Mahmud ona saldırdı* şeklinde kısaca kaydetmektedir (Gerdîzî, 1953: 49-50). Hamdullah Müstevfî de konuyu kısaca aktarmaktadır. O, İlik Han'ın Buhara üzerine yürüdüğünü, Muntasır'ın ise ondan korkarak buradan yanında Ebü'l-Kasım Simcur olduğu halde Nisabur'a gittiğini, bu şehirde bulunan Nasr b. Sebüktekin'le savaş yaptığını ve Emir Nasr'ın buradan kaçtığını ifade etmektedir (Hamdullah Müstevfî, 1387: 388). Rivayetlerden Sultan Mahmud'un kardeşi Sâhibü'l-Ceyş Ebu'l-Muzaffer'in mağlubiyet sonucunu yoksa taktik icabını Herat tarafına çekildiği çelişkili olmakla beraber Nisabur'un Sâ mânîlere terk edildiği kesin görünmektedir.

Bu galibiyetle Muntasır Nisabur'a hâkim olmuş, bu arada çevreden çok sayıda kişi gelerek ordusuna katılmıştır. Bu gelişmelerle Sâ mânî ordusu asker sayısı ve teçhizat bakımından daha da güçlenmiştir. Ebu'l-Muzaffer'in ordusunun yenilişi ve Nisabur'un Sâ mânîlerin eline geçişi haberi Sultan Mahmud'a ulaştığında ordusunu alır ve hızla bölgeye doğru hareket eder. Onun gelişini öğrenen Muntasır ise Gazneli ordusuyla savaşı göze alamaz. O ordusunu toplar ve İsferyân'e gider. İsferyân'i ele geçirdikten sonra adamlarına bu şehrin vergisini toplamalarını emreder (Utbî, 2004: 182-183; Al-Utbî, 1858: 250-251; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11). Gerdîzî konu hakkında fazla bilgi vermemekte ancak Muntasır'ın Nisabur'dan İsferyân ve Kirman tarafına gittiğini belirtmektedir (Gerdîzî, 1953: 50). Ebu İbrahim İsmail İsferyân'de de boş durmamış askerlerine burada halktan vergi toplatmıştır. Utbî'nin, *O arkadaşlarını şehrin mallarının vergilerini toplamaları ve adamlarının hırslarını tatmin etmeleri için İsferyân sokaklarına gönderdi* cümlesinden verginin halktan hukuksuz ve zoraki toplandığı anlaşılmaktadır (Utbî, 2004: 183).

Ebû İbrahim İsferyân'ın kendisi ve ordusu açısından emniyetli olmadığını anlamakta gecikmez. Buradan ayrılarak Ziyârililerin hükümdarı Şemsü'l-Meâlî Kâbûs b. Veşmgîr'in baş şehri Cürcan'a gider ve onun yardımını talep eder (Utbî, 183-184; Al-Utbî, 1858: 251; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388). Muntasır'ın kendisinden yardım istemesinden memnun olan Şemsü'l-Meâlî ona altın, gümüş, elbise, halı, binek hayvanları vb. şeylerin yanında ordusuna dağıtılmak üzere maaş (aşrîniyât) takdim eder. Dahası Cîl, Deylem, Kürt ve Araplardan kurulu bir ordunun başında oğulları Dârâ ve Minûçih'r'i ona takviye kuvvet olarak gönderir. Yine Şemsü'l-Meâlî bu yardımlardan sonra İlik Han ve Sultan Mahmud'un güçlerine dikkat çekerek ona Horasan tarafına dönmekten çok, Rey'e gitmesini ve bu şehri zapt etmesini ister. Çünkü Rey'in başında bu günlerde güçlü bir idareci yoktur. Şehir vefat eden Fahruddevle'nin yerine geçen çocuk yaştaki oğlu Mecdüdevle Rüstem ve annesi Seyyide tarafından yönetilmektedir. Ebû İbrahim Muntasır bu yardımları aldıktan sonra onun tavsiyesine uyarak Rey önlerine gelir. Ancak iki taraf arasında savaş şiddetlenmeden ilginç bir gelişme yaşanır. Rey'de ikâmet edenler (özellikle melike Seyyide) Ebû İbrahim'in karargâhına casuslar gönderirler. Bu casuslar takdim ettikleri para ve hediyelerle buradan çekip gitmeleri konusunda onun en yakın adamlarını ikna ederler. Ebû İbrahim'in bu adamlarından özellikle ikisinin adı zikredilmektedir. Bunlar onun hâcibi ve komutanı Arslan Bâlû ve bir

diğer komutanı Ebü'l-Kâsım Simcûrî'dir. Bu ikisi Muntasır'la konuşarak onu Rey'i zapt etme düşüncesinden vaz geçirirler. Onlar Muntasır için en ideal davranışın Horasan'a dönmesi ve bu bölgeyi alması olduğu konusunda onu ikna ederler. Ebû İbrahim bu gelişmeden sonra Rey'den ayrılarak Damgan'a buradan da Nisabur'a gider. Bu durumda Şemsü'l-Meâlî'nin çocukları Dârâ ve Minûcihr de emirlerinde bulunan ordu ile ondan ayrılarak Cürcan'a babalarının yanına dönerler (Utbî, 2004: 184-185; Al-Utbî, 1858: 252-253; İbn İsfandiyâr, 1905: 227; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11-12; Hamdullah Müstevfî, 1387: 387 ve 388; Usta, 2007: 332-333).

Nisabur'da Muntasır'ın daha önce buradan çekilmeye mecbur ettiği Sâhibü'l-Ceyş Ebu'l-Muzaffer Nasr b. Nâsiruddin Sebüktekin bulunmakta idi. Ebu'l-Muzaffer bir önceki savaşta (Rebiülevvel 391/Ocak-Şubat 1001) düştüğü duruma düşmek istemez. O, ordusuyla şehri terk eder ve Bûzcân<sup>8</sup> tarafına çekilir. Muntasır ise 391 yılının Şevval ayında/Ağustos-Eylül 1001 Nisabur'a girer ve buraya hâkim olur. Onun almış olduğu şehirlerde ilk yaptığı şey, vergi toplamaktır. Nitekim Nisabur'u aldığıda da âmillerini göndermiş ve halktan zorla vergi toplamıştır (Utbî, 2004: 185; Al-Utbî, 1858: 254; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12).

Sâhibü'l-Ceyş Ebu'l-Muzaffer bu gelişmeler üzerine ağabeyi Sultan Mahmud'dan Sâ mânî ordusuna karşı yardım ister. Sultan bu nazik durum karşısında Herat valisi Hâcibü'l-Kebîr Altuntaş'a Türklerin yiğitlerinden ve Hintlilerin çeviklerinden kurulu büyük bir ordu ile derhal yardıma gitmesini emreder. Bu ordu Ebu'l-Muzaffer Nasr b. Nâsiruddin Sebüktegin'in ordusuyla birleştiğinde Gazneli ordusu daha da güçlenmiştir. Gerekli gücü elde eden Ebu'l-Muzaffer vakit geçirmeden Nisabur'a dönerek Ebû İbrahim'in ordusuna saldırır. Muntasır Gazneli ordusuna karşı Arslan Bâlû, Ebi Nasr b. Mahmud ve Ebü'l-Kâsım b. Simcur ile karşı koyar. İki ordu arasında meydana gelen şiddetli savaş sonunda bu sefer kaçan taraf Sâ mânîlerin ordusu olur. Savaşı Gazneli ordusu kazanmıştır. Bir önceki Nisabur yenilgisinin rövanşını alan Ebu'l-Muzaffer tekrar şehre hâkim olur. Nisabur halkı ise Nasr b. Nâsiruddin'in şehre sahip olmasına çok sevinmiş onu hediye yağmuru ile karşılamıştır (Utbî, 2004 185; Gerdîzî, 1953: 50; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 11; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388). Utbî'nin James Reynold çevirisinde bu durum, *Emir Nasr Nisabur'a geldiğinde şehir halkı memnuniyetlerini ortaya koydular, zafer şenlikleri yaptılar, yağmur damlaları gibi altın ve gümüş saçtılar* cümleleriyle anlatılmaktadır (Al Utbî, 1858: 254).

Muntasır bu yenilgiden sonra ordusundan geride kalanlarla Ebiverd tarafına gider. Amacı Cürcan'a giderek Şemsü'l-Meâlî'den yardım istemektir. Ancak Şemsü'l-Meâlî Rey'i almadan çekildiği için ona karşı öfkeli.

<sup>8</sup> Utbî'nin James Reynolds çevirisinde Ebu'l-Muzaffer'in Cürcan tarafına çekildiği belirtilmektedir. Bkz. Al-(Utbî, 1858: 254). Halbuki onun yukarıda naklettiğimiz gibi Şemsü'l-Meâlî'nin Rey konusundaki tavsiyesini yerine gitmediği için Ziyâfîlerin başkenti olan Cürcan'a gitmesi için bir sebep yoktur. Dolayısıyla Utbî'nin Arapça nüshasında nakledildiği gibi Bûzcân olması daha muhtemel görünmektedir. Bkz. (Utbî, 2004: 185).

Dolayısıyla onun geliş haberini aldığı anda Kürtlerden 2000 kişiyi onun üzerine gönderir. Kürtler de onu bu bölgeden gitmeye mecbur bırakırlar (Utbî, 2004: 185; Al-Utbî, 1858: 254-255; İbn İsfendiyâr, 1905: 227; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12)

Ebû İbrahim hem Gazneli ordusu karşısında mağlup olmuş hem de Şemsü'l-Meâlî'nin ülke sınırlarından kovulmuştur. Kendisi şaşkın, ordusu ise perişan durumdadır. Bu arada yukarıda belirtildiği gibi o, Rey'den en yakın adamlarının telkinleri sebebiyle çekilmiştir. Ona göre düşmüş olduğu bu kötü duruma sebep Hâcib'i Arslan Bâlû'dur. Yine Arslan Bâlû Ebû'l-Kâsım b. Simcur'u kışkandığı için Nisabur'da savaşmamış ordunun yenilmesine sebep olmuştur. Bütün bu sebeplerden dolayı Muntasır hâcibinin öldürülmesini emreder (Utbî, 2004: 186; Al-Utbî, 1858: 255; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388). Ancak Arslan Bâlû'nun öldürülmesi ordu içinde bir takım huzursuzluklara sebep olur. Ordu bu uygulamanın haksız olduğunu söyleyerek ayaklanır. Bu nazik durumda devreye Ebû'l-Kâsım b. Simcur girer ve orduyu yatıştırılmayı başarır. Ordunun sakinleşmesinden sonra yapılan istişareden sonra Sâ mânîler Serahs'a gitmeye karar verirler. Muntasır'ın ve adamlarının Serahs'a gitme sebepleri bu şehrin reisinin yardımını almak istemeleridir. Mansur ordusunu Serahs'a gitmesi konusunda teşvik eder. Çünkü o, bu şehrin reisinin kendisine taraftar olduğunu<sup>9</sup> bilmekte ondan yardım alabileceğini ümit etmektedir. Nitekim Muntasır ve ordusu Ebiverd yoluyla Serahs'a giderler ve ümit ettikleri gibi buranın reisinin (zaîm) yardımlarıyla kendilerini toparlama imkânı bulurlar.<sup>10</sup>

Sâ mânî ordusunun Serahs'ta toplanması Nisabur Sâhibü'l-Ceyş'i Ebu'l-Muzaffer Nasr b. Nâsıruddin Sebüktekin tarafından dikkatle izlenmektedir. Ebu'l-Muzaffer onların burada toparlanarak problem çıkarmamaları için bir gece yürüyüşüyle Serahs'a ulaşır ve şehre hâkim bir yerde karargâhını kurar. Muntasır da savunma savaşı yapma yerine şehirden çıkarak Ebu'l-Muzaffer'in ordusunun karşısına gelir ve ordusunu savaş düzenine sokar. Meydana gelen savaşta iki taraf ellerinden gelen gayreti gösterirler. Ancak muharebeyi Gazneli ordusu kazanır. Muntasır savaş meydanını terk ederken ordusu dağılır. Bu savaşta Sâ mânî ordusundan önemli kişiler esir alınır. Bunların arasında Ebû'l-Kâsım b. Simcur<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Serahs'ın reisi olarak geçen şahıs, *Babası fakîh olan Zaîm* olarak geçmektedir. Bkz. (Utbî, 2004: 186).

<sup>10</sup> Utbî'nin, *Muntasır ve ordusu Serahs'a Ebiverd yoluyla gittiler. Oraya vardıklarında bu şehrin Mallarını zorla aldılar. Şehrin reisinin (zaîm) ihsan etmiş olduğu mallarla zengin oldular* cümlesine bakılırsa Muntasır şehrin reisinin verdiği mallarla yetinmemiş ayrıca kendi adamlarına da şehrin mallarını zorla toplatmıştır. Utbî, 2004, 186; Al-Utbî, 1858, 255). İbnü'l-Esîr de *Muntasır Cürcan'dan Serahs'a gitti ve buranın mallarını zorla topladı* demektir. (İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12). Nakledilen konular için ayrıca bkz. (Hamdullah Müstevfî, 1387: 388; Usta, 2007: 334-335).

<sup>11</sup> Bu isim Utbî'de *Ebû'l-Kâsım b. Sîmcûr*, *Ebû'l-Kâsım Ali b. Sîmcûr* ve *Ebû'l-Kâsım Ali b. Muhammed b. Sîmcûr*; *Yemînî*'nin İngilizce çevirisinde, *Ebû'l-Kâsım Sîmcûr*, Gerdîzî'de *Ebû'l-Kâsım Sîmcûrî*, İbnü'l-Esîr'de *Ebû'l-Kâsım b. Sîmcûr*, *Ebû'l-Kâsım Ali b. Muhammed b. Sîmcûr*, Hamdullah Müstevfî'de *Ebû'l-Kâsım Sîmcûrî*, *Ebû'l-Kâsım Sîmcûr* şeklinde

ve Hâcib Altûntaş da vardır ki bunlar Muntasır'ın en yakın adamlarıdır. Sâ mânî ordusundan esir alınanlar bağlanarak Gazne'ye nakledilirler. Muntasır bundan sonra ne yapacağını bilmez bir şekilde çöllere çekilirken Nasr b. Nasıruddin Sebüktekin muzaffer bir şekilde Nisabur'a döner (Utbî, 2004: 187-188; Gerdîzî, 1953: 50; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388-389). Gerdîzî aynı sayfada Muntasır'ın burada esir alınan iki önemli adamının adını Tûztaş ve Hâcib Ebü'l-Kasım Simcûrî olarak kaydetmektedir. Utbî onun zaferini, *Sâhibü'l-Ceyş Ebu'l-Muzaffer geri döndü. Allah onun şöhretini artırdı, derecesini yükseltti, yardımını gönderdi. Dört bir tarafta namını yaydı* sözleriyle özetler (Utbî, 2004: 187-188).

Ebû İbrahim bu yenilgiden sonra Guz/Oğuz Türklerinin arasına gitmiştir. Gerdîzî onun önce Ebiverd tarafına oradan Oğuz Türklerinin arasına gittiğini, (Gerdîzî, 1953: 50) İbnü'l-Esîr Serahs yenilgisinden sonra yolunu kaybetmiş bir şekilde dolaşırken Oğuz Türkleriyle *tesadüfen karşılaştığını* (İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12), Hamdullah Müstevfî ise onlara iltica ettiğini kaydeder (Hamdullah Müstevfî, 389). Utbî bu yenilgiden sonra onun aceleyle Oğuz Türklerinin mahalline (mahâlû'l-Etrâk) gittiğini ifade etmektedir (Utbî, 2004: 189).

Oğuz Türkleri rivayetlere göre Sâ mânî ailesine öteden beri saygı duymakta, muhabbet beslemektedirler. Bu sebeple de Ebû İbrahim'i kabul ettikleri gibi onun bayrağının altında toplanmışlardır. Gerdîzî'nin verdiği bilgilere göre Oğuz Yabgusu Müslüman olmuş ve Muntasır'la akrabalık kurmuştur. Dahası Oğuzlar Muntasır'ın yanında İlik Han'a karşı savaşı bile göze almışlardır. Rivayetlerde onların Sâ mânîlere karşı sempatilerinin olduğu belirtilmekte ancak İlik Han'a karşı olan nefretlerinin sebepleri üzerinde durulmamaktadır (Utbî, 2004: 189; Al-Utbî, 1858: 258; Gerdîzî, 1953: 50; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12; Hamdullah Müstevfî, 1387: 388-389). Gelişen olaylardan onların Muntasır'a yardım etme ve ganimet düşüncesiyle bu savaşa girdikleri söylenebilir. Muntasır'ın Oğuz Türkleri ile takviyeli ordusu İlik Han'la Şevval 393/Ağustos 1003 tarihinde karşılaşır (Utbî, 2004: 189; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12 Ayrıca bkz. Hunkan, 2011: 128).

Bu savaşın sebebini Gerdîzî Muntasır'ın Oğuz Türkleri ile Bâb-ı Kûhâk'a gelmesi, burada Subaşı Tekin ile savaşarak Karahanlı ordusunu yenmesi olarak kaydetmektedir (Gerdîzî, 1953: 50). Utbî ve İbnü'l-Esîr bu ayrıntıya girmeden Muntasır ve ordusunu direk İlik Han'la savaşmak için çıktığını belirtmektedir. Savaşın yapıldığı yer konusunda müellifler aynı şehirden bahsetmektedirler. Utbî İlik Han'ın Semerkant sınırına gelerek karargâh kurduğunu (hattâ enâha bi hudûd-i Semerkant) ifade etmektedir. Gerdîzî onun savaş için Semerkant'a geldiğini söylerken İbnü'l-Esîr de savaşın Semerkand yakınlarında (bi nevâhî Semerkand) yapıldığını kaydetmektedir (Utbî, 2004: 189; Gerdîzî, 1953: 50; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12).

Oğuz Türkleri İlik Han'dan korktukları için onunla meydan savaşına girme yerine gece baskını yapmayı tercih ederler. Gece baskını o kadar sessiz ve ani olmuştur ki İlik Han ne olduğunu anlamadan ordusunun birçoğunu

kaybetmiş, birçoğu da Oğuzlara esir düşmüştür. İlik Han ise bu baskından kurtulmayı başarmıştır. Bu galibiyetten sonra Oğuzlar almış oldukları ganimet ve esirlerle memleketlerine (ilâ evtânihim) dönmüşlerdir. (Utbî, 2004: 189-190; Al-Utbî, 1858: 258; Gerdîzî, 1953: 50; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12). Gerdîzî burada esir edilen Karahanlı komutanlarının sayısını on sekiz olarak kaydetmektedir (Gerdîzî, 1953: 50. Ayrıca bkz. Barthold, 1990: 289; Usta, 2007: 336). Yanlarında Muntasır da bulunmaktadır. Muntasır Oğuzlarla beraber yaşamaya devam eder. Oğuzlar İlik Han'dan Karahanlı esirleri karşılığında fidye almayı düşünmektedirler. Bu sebeple Muntasır'la anlaşmazlığa düşerler. İlerleyen zaman Muntasır'la Oğuzların aralarının tamamen ayrılmasına sebep olur. Çünkü biraz düşünme zamanı bulan Oğuzlar İlik Han'a karşı giriştikleri savaştan pişman olmuşlar onunla barışmak için çareler aramaya başlamışlardır. Bunun için de ellerinde bulunan esirleri İlik Han'a teslim ederek barış yapmanın en uygun çare olduğunu düşünmektedirler. Bu haber Muntasır'a ulaştığında o, içinde bulunduğu durumdan çok korkar. Bir gece sadık adamlarından seçtiği 300 atlı, 400 yayadan oluşan 700 kişiyi de yanına alır ve Oğuzları terk ederek kaçar. Oğuzları terk eden Muntasır'ın Ceyhun Nehri kıyısına geldiği ifade edilmektedir. Utbî onun Ceyhun Nehri'ne ulaştığını ve zor şartlarda karşıya geçtiğini, Gerdîzî Varğân/Derğân güzergâhına geldiğini ancak nehrin buz tuttuğunu, İbnü'l-Esîr Ceyhun Nehri'ni geçtiğini ve Âmulü's-Şat'ta indiğini belirtmektedir (Utbî, 2004: 189-190; Gerdîzî, 1953: 50; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12; Ayrıca bkz. Köymen, 1993: 50). Anladığımız kadarıyla o, Ceyhun'u geçerek Âmulü's-Şat'ta yani Horasan bölgesine gitmiştir. Ancak ifade edildiği gibi nehri çok zor şartlarda geçmiştir. Çünkü nehir kış mevsimi olduğu için buz tutmuştur ve geçişe imkân vermemektedir. Muntasır nehrin üzerine atların ayaklarının kaymaması için saman döktürür ve karşıya geçmeyi başarır. Kendini takip eden Oğuz Türkleri ise güneşin yükseldiği vakit nehre ulaştıkları için buz çözülmüştür. Bu sebeple onlar karşı tarafa geçme imkânı bulamazlar ve geriye dönmek zorunda kalırlar (Utbî, 2004: 190; Gerdîzî, 1953: 50; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12; Şebânkarâî, 1376: 28). Oğuzlar muhtemelen İlik Han'la barışmak için Muntasır'ı da diğer Karahanlı esirlerle beraber teslim etmek istiyorlardı. Yoksa Muntasır'ın onları terk ederek kaçması, Oğuz Türklerinin de onu takip etmesi için bir sebep görünmemektedir. Peki bu Oğuz Türkleri kimlerdi ve nerede yaşıyorlardı?

Kaynaklarda bu günlerde adı geçen Oğuz Türklerinin toplandıkları bölgenin neresi olduğu belli değildir. Utbî ve İbnü'l-Esîr onların yukarıda geçtiği gibi Muntasır'la birlikte Semerkant yakınlarında İlik Han'ın ordusuna bir gece baskını yaptıktan sonra aldıkları ganimet ve esirlerle birlikte vatanlarına döndüklerinden (ve ingalabû bimâ ğanemûhu ilâ evtânihim-ve âdû ilâ evtânihim) (Utbî, 2004: 190; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12) bahsetmektedir. Yine ileride bahsedileceği gibi Hondmîr'in nakline göre Şaban 394/Mayıs-Haziran 1004 tarihinde Semerkant sınırındaki Bûrnamez köyünde Karahanlı ve Sâ mânî ordusu arasında yapılan meydan savaşından sonra da Oğuzlar vatanlarına dönmüşlerdir (Hondmîr, 1333: II, 370). Bu durumda Muntasır'a yardım eden Oğuz Türklerinin Maveraünnehir bölgesinde Semerkant çevresinde toplandıkları bir bölgenin



olması gerekir. Nitekim Mehmet Altay Köymen aynı sorunun cevabını ararken, onların Maverâünnehir bölgesinde Buharâ civarında bir yurtlarının olabileceği ihtimalinden bahsetmektedir. Ona göre Oğuzların yurtları Sâmanoğulları hanedanının son temsilcisinin başarısızlığından sonra Maverâünnehir’le birlikte Karahanlılar Devletinin hâkimiyetine geçmiştir (Köymen, 1993: 65).

Bu tespitten sonra cevap aramız gereken bir soru daha vardır. Yukarıda aktarmaya çalıştığımız gibi, Muntasır, Oğuz Türklerine katılmadan önce Nisabur Sâhibü’l-Ceyş’i Ebu’l-Muzaffer Nasr b. Nâsiruddin Sebüktekin ile Serahs’da savaşmış, yenilerek kaçmış ve daha sonra Oğuz Türklerine katılmıştır. Gerdîzî onun bu yenilgiden sonra önce Ebiverd tarafına oradan Oğuz Türklerinin arasına gittiğini ifade etmektedir (Gerdîzî, 1953: 50). Bilindiği gibi Nisabur, Serahs ve Ebiverd Horasan bölgesi şehirlerindedir (Hudûdü’l-Âlem, 2008: 56-58). Bu durumda Muntasır kendine yardım eden Oğuzlarla Horasan bölgesinde mi karşılaşmıştır? Dolayısıyla onların bu çevrede yaşadıkları bir bölgelerinin olması mümkün müdür? Bu soruya bu bilgiler ışığında olumlu cevap vermek mümkün görünmemektedir. Muhtemelen o Serahs yenilgisinden sonra Ebiverd’e gelmiş buradan Ceyhun Nehri’ni geçerek Maverâünnehir bölgesine geçmiş ve Oğuz Türkleri ile bu bölgede karşılaşmıştır. Muntasır’a yardım eden Oğuzların kimlikleri konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Bu tartışmalar onların daha çok Selçuklu Türkleri oldukları yönündedir. Ancak konumuz Ebu İbrahim İsmail’e yardım eden Oğuzların kim oldukları ile ilgili olmadığı için çalışmamızda bu tartışmalara girilmemiştir. (Bkz. Şebânkarî, 1376: 28; Barthold, 1990: 289; Köymen, 1993: 52 vd.; Pritsak, 1997: 255; Genç, 2002: 12; Usta, 2007: 335-336.)

Muntasır Âmulü’ş-Şat’ta da huzurlu değildir. İbnü’l-Esîr’in ifadesiyle o, burada, her nereye gitse onun yüzünden gelecek belalardan korkuları sebebiyle halk tarafından kovulmaktadır (İbnü’l-Esîr, 1987: VIII, 12). O kendine sığınacak bir güç aramaktadır. Ancak kime, hangi devlete sığınacaktır. Çaresiz bir şekilde Sultan Mahmud’a bir mektup yazar ve içinde bulunduğu durumu aktarır. Gerdîzî onun Sultan Mahmud’a gönderdiği elçisinin adını Mers Nakîb olarak kaydetmektedir. Muntasır bu mektubunda atalarının onun üzerindeki hukukunu hatırlatır. Ona sığınmak istediğini, kendine itaata hazır olduğunu, Sâmânîlerin kötü durumunu ancak onun yardım ve tavsiyeleri ile düzeltebileceğini ifade eder. Sultan’ın mal ve askerine ihtiyacı olduğunu belirtir. İfade ettiği şeyler konusunda samimi olduğunu bildirir. Bu arada o her ne kadar Sultan Mahmud’a içinde bulunduğu durumu anlatan bir mektup yazsa da Sultan’ın cevabını beklemeden Merv tarafına gider. Merv’in şehirlerinden Keşmîhan’da konaklar (Utbî, 2004: 190; Al-Utbî, 1858: 260-261; Gerdîzî, 1953: 50; Hudûdü’l-Âlem, 2008: 60; Hamdullah Müstevfî, 1387: 389). Erdoğan Merçil onun Sultan’ın cevabını beklemeden Âmulü’ş-Şat’tan ayrılma sebebini Muntasır’ın Sultan Mahmud’dan istekleri konusunda olumlu bir cevap alacağını ümit etmemesi olarak açıklamaktadır (Merçil, 31). Utbî ise onun buradan hemen ayrılma sebebini Türk tehlikesi olarak kaydetmektedir. O Türklerden korktuğu için Merv’e gitmeyi tercih etmiştir (Utbî, 2004: 190; Al-Utbî, 1858: 260). Muntasır’ın içinde bulunduğu dönemi düşündüğümüzde cümlede geçen Türk tehlikesinden kastın

Gaznelilerden çok yukarıda anlatıldığı gibi Semerkant civarında yapılan savaş ve sonrasında cereyan eden olaylar sebebiyle Karahanlılar ve özellikle Oğuz Türkleri olduğunu söylemek mümkündür. Onun korktuğu Türkler Gazneliler olsa Sultan Mahmud'a elçi göndermesi için herhangi bir sebep de yoktur.

Muntasır Merv'de de boş durmaz. O içinde bulunduğu durumdan bir çıkış yolu aramaktadır. Bunun için de o Merv'in reisi olan ve Hâherzâde olarak bilinen Ebû Ca'fer'e bir elçi göndererek yardım ister. Ebû Ca'fer Gaznelilere bağlıdır. Muntasır'ın ondan yardım talep etme sebebi ise Sâ mânîlerin ihtişamlı günlerinde yaşanan olaylara dayanmaktadır. Buna göre aslında Ebû Ca'fer önceleri vasfı olmayan birisi olmakla birlikte Sâ mânîler döneminde devlet hizmetine girmiş zamanla yükselerek belirli makamlara gelmiştir. Ancak Muntasır'ın ümitleri boşa çıkar. Ebû Ca'fer onun isteklerini yerine getirmediği gibi, elçisini geri çevirir. Dahası ordusuyla şehirden çıkarak üzerine saldırır. Ancak yapılan vuruşma sonunda Muntasır'ın adamları onun çevresindeki savaşçıları dağıtır. Ebû İbrahim bu savaşı kazanmakla birlikte Merv'i alma ve burada ikâmet etme yerine 394/1003-1004'de Ebiverd'e gitmeyi uygun bulur.<sup>12</sup> Ancak tam bu günlerde bir başka gelişme olur. Sultan Mahmud Muntasır'ın elçisine çok iyi davranmış, ona ikramlarda bulunmuştur. Muntasır'ın kendisinden istediği şeyleri uygun bulmuş ve ona yardım etmeye karar vermiştir. Yine o kendisine bağlı olan Merv reisi Hâherzâde'nin oğluna<sup>13</sup> Muntasır'dan özür dilemesini ve ona yardım etmesini emreden bir nâme göndermiştir. Bu durumda yaptıklarından pişman olan Hâharzade'nin oğlu Muntasır'dan özür dilemeye mecbur kalır ve ona hizmet etmeye karar verir (Utbî, 2004: 190-191; Al-Utbî: 261-262; Gerdîzî, 1953: 50).

Sultan Mahmud'un kendisine gösterdiği bu anlayış ve olumlu cevaptan sonra Ebû İbrahim için işler yoluna girmeye başlamış, en azından can tehlikesi kalmamıştır. Ancak ona bu arada başka bir yardım eli uzanır. Nesa şehrinin reisi olduğunu anladığımız Hâcib Ebû Nasr Nasr b. Mahmud Gaznelilere bağlı olmasına rağmen ondan tarafa geçmiştir. Muntasır'a itaat ve yardım etme konusunda samimi olduğunu göstermek için de Nesa'da onun adına hutbe okutmuştur. Bu gelişme üzerine Muntasır Sultan Mahmud'a itaat etmektense Nesa şehrine gitmeyi tercih eder. Ancak Muntasır ve kendisine yardım elini uzatan Hâcib Ebû Nasr için bir başka problem ortaya çıkar. Bu problem Nesa halkıdır. Nesa halkı Hâcib Ebû Nasr'ın Muntasır'a yardım sebebiyle ortaya

<sup>12</sup> Bu savaşı kimin kazandığı konusunu tam anlayabilmek mümkün değildir. Örneğin Gerdîzî bu savaşı Ebû Ca'fer'in kazandığını belirtmektedir (Gerdîzî, 1953: 50). Utbî'deki ifadeyi okumaya bağlı olarak iki taraf da kazanmış olabilir. Yemînî'nin İngilizce çevirisinde savaşı Muntasır kazanmıştır. Al-Utbî, 1858: 261. Aydın Usta bu savaşı Sâ mânîlerin kaybettiğini ve Muntasır'ın Ebiverd tarafına gitmek zorunda kaldığını ifade etmektedir (Usta, 2007: 337-338). Biz el-Yemînî'deki cümlelerden Muntasır'ın kazandığını söylemenin daha uygun olduğunu düşünüyoruz.

<sup>13</sup> Bu isim Utbî'de, *Hâharzâde* demekle meşhur *Ebû Ca'fer* şeklinde ve *İbn Hâharzâde* şeklinde, Gerdîzî'de ise Ebu Ca'fer Hâherzâde şeklinde geçmektedir (Utbî, 2004: 189-190; Gerdîzî, 1953: 50).

çıkacak tehlikelerin ve başlarına gelecek belaların bilincindedir. Bu sebeple de bu ittifakı bozmak ve Muntasır'ın Nesa'ya girmesini engellemek için Harizmşah'a mektup yazarak kendilerine yardım etmesini isterler. Bu talebi olumlu karşılayan Harizmşah ise bu iş için ayanlarından birisi olan Ebu'l-Fazl el-Hâcib'i Muntasır ve Ebû Nasr'ın üzerine gönderir. Bu arada Muntasır Ebû Nasr'ın yardımcılarıyla ordu ve silah yönüyle güçlenmiştir. Bu iki ordu Üstüvâ köylerinden Habûşân'da karşı karşıya gelirler. Gece yapılan savaşı Muntasır'ın kaybettiği ise gün ağarmaya başladığında anlaşılır. Hâcib Ebû Nasr Nasr b. Mahmud ve İbn Hüsämüdevle Ebu'l-Abbas Taş savaşı ölmüş Sâ mânî ordusu ise dağılarak çöllere kaçmıştır (Utbî, 2004: 191-192).

Muntasır bu yenilgiden sonra İsferyân'a gider. Ancak şehir halkı çıkacak fitne ve sonuçlarından korktukları için tıpkı Nesa halkı gibi onu buraya sokmazlar. Bu durumda bu Sâ mânî şehzadesi Serahs tarafına gitmeyi tercih eder. Hâlbuki o bu şehir önlerinde daha önce Gazneli ordusuna mağlup olmuş ve kaçmak zorunda kalmıştır. Böyle bir durumda Muntasır'ın niçin Serahs tarafına gittiği anlaşılammamakla birlikte almış olduğu yenilgilerden sonra plansız bir şekilde rast gele hareket ettiğini söylemek mümkündür. Serahs sınırına geldiğinde daha önce Habûşân yenilgisinde kaçan askerleri de onun yanına gelerek ordusuna katılırlar. Muntasır yoluna devam eder, Kutnan sahilinden Ceyhun Nehri'ni geçerek Buhâra'ya gelir. Buhâra şihnesi ise onu şehre sokmadığı gibi yakalamak ister. Çıkan savaşta kaçan taraf yine Muntasır'ın askerleri olur. Muntasır Buhâra'dan Debusiye'ye buradan da Nur köyüne geçer. Muntasır'ın burada da imdadına Semerkant'ın Reîsü'l-Fityân'ı olan ve İbn Alemdâr (Alemdâr oğlu)<sup>14</sup> olarak bilinen kişi yetişir. Muntasır tarafına geçen Alemdâr oğlu 3000 adamıyla onun yanına gelir ve itaat arz eder. Semerkant'ın ileri gelenleri de 300 gulam ve çeşitli hediyeler göndererek ona bağlılıklarını bildirirler.<sup>15</sup> Bu arada Muntasır'a Oğuz Türkleri de katılırlar. Kaynaklarda Oğuzlardan kendisine kaç kişinin katıldığı ve bunların teçhizat ve donanımları hakkında bilgi verilmediği gibi yukarıda anlatılan 393/1003 yılındaki hadiselerden sonra iki taraf arasında nasıl bir olumlu gelişme olduğu da nakledilmemektedir. Ancak her şeyin bittiği bir anda talihin Muntasır'a tekrar gülerek ona eski kuvvetini kazanma imkânı sağladığı açıktır (Utbî, 2004: 192-193; Al-Utbî, 1853: 263-264; Hondmîr, 1333: II, 370).

Ebû İbrahim İsmail her ne kadar bu yeni katılımlarla tekrar toparlanma imkânı bulsa da hareketleri çevredeki devletler tarafından dikkatle izlenmektedir.

<sup>14</sup> Yukarıda adı geçen (İbn Alemdâr) Alemdâr oğlu Utbî Tarihi'nde *Reîsü'l-Fityân* olarak geçen Hondmîr'de *Semerkant Sipehsâlârı* olarak zikredilmektedir (Utbî, 2004: 192; Hondmîr, 1333: II, 370). Reîsü'l-fityân'dan kasıt bu dönemde yaygın olan Fütüvvet teşkilatının başı olmalıdır.

<sup>15</sup> Utbî *Tarihi*'nde Semerkant'ın ileri gelenlerinin Muntasır'a göndermiş olduğu 300 *gulâm* Hondmîr'de *300 Türk gulâm* şeklinde zikredilmektedir. Yine Hondmîr, Alemdâr oğlu'nun beraberindeki adamlarının sayısını 1000 olarak kaydetmektedir (Utbî, 2004: 192-193; Gerdîzî, 1953: 50-51; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12; Hondmîr, 1333: II, 370; Barthold, 1990: 289; Usta, 2007: 339).

Nitekim Sâ mânîlerin Semerkant tarafında tekrar güçlenmesi Karahanlı hükümdarını endişelendirmeye yetmiştir. İlik Han Türk ülkelerinden (min diyârâtî't-Türk) topladığı ordusu ile harekete geçer ve onun üzerine yürür. Karahanlı ve Sâ mânî ordusu arasında meydana gelen savaş Semerkant sınırında Bûrnamez köyünde yapılır. Şaban 394/Mayıs-Haziran 1004 tarihinde vuku bulan meydan savaşını bu kez kazanan Muntasır olmuştur. Savaş sonunda İlik Han bulunduğu yeri terk etmek zorunda kalmış, ordusu ise dağılmıştır. Nakillerden Muntasır'ın bu savaşı Oğuz Türkleri sayesinde kazandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bunlar daha fazla ganimet alabilmek için İlik Han'ın kaçan askerlerinin peşine düşmüşler, öldürebildiklerini öldürmüşler, bazılarını da esir almışlardır. Oğuzların eline bu savaştan çok sayıda ganimet, erkek ve kadın esir geçmiştir. Onlar daha sonra adetleri üzere ganimetleri paylaşmak için kendi bölgelerine dönmüştür. İlik Han ise Muntasır'ın peşini bırakma düşüncesinde olmadığı gibi Bûrnamez yenilgisini içine sindirebilecek birisi de değildir. O ülkesine döner, dağılan ordusunu tekrar düzenler, gerekli hazırlıklarını tamamladıktan sonra tekrar Sâ mânîlerin üzerine yürür. Bu sefer iki ordu Dîzek ve Hâves arasında bir yerde tekrar savaşa tutuşurlar. Savaşın şiddetlendiği esnada Muntasır'ın ordusunda bozulmalar ve ihanetler ortaya çıkmaya başlar. Onun komutanlarından Hasan b. Tâk savaşın en şiddetli zamanında 5000 adamıyla İlik Han tarafına geçer ve ondan af diler. Bu ihanet Muntasır'ın ordusunda sarsıntıya ve bozguna yol açar. Sâ mânî ordusu Karahanlılar karşısında büyük bir mağlubiyet yaşar. Muntasır'ın çok sayıda adamı İlik Han'ın askerlerinin intikam kılıçları altında can verir. Bûrnamez savaşını Oğuz Türkleri sayesinde kazanan Muntasır onların yokluğunda Dîzek ve Hâves arasında yapılan savaşı kaybetmiş ve kaçmak zorunda kalmıştır (Utbî, 2004: 193-194; Al-Utbî: 264-265; Gerdîzî, 1953; 51; İbnü'l-Esîr, 1987; VIII, 12; Hondmîr, 1333: II, 370. Hamdullah Müstevfî, 1387: 389; Hunkan, 2011: 131).

Ebû İbrahim İsmail buradan Ceyhun Nehri kıyısına gelir ve gemi olmadığı için adamlarına sal yaptırarak karşıya geçer. Sâ mânîler savaş meydanlarında mağlubiyet üstüne mağlubiyet almakta, bir yerde sürekli kalamamaktadır. Ordu her girdiği savaştan perişan çıkmaktan, sığınmak için gittiği şehirlerden kovulmaktan ve kaçmaktan bitkindir. Yine Muntasır'ın teçhizat, asker ve yiyecek sıkıntısı had safhadadır. Nitekim o Ceyhun'u geçtikten sonra Cüzcân bölgesinde bulunan Andhoz'a gider. Ordusunun yiyecek sıkıntısını gidermek için bulduğu hayvanları toplatarak adamlarına dağıtır. Buradan çöl yoluyla Kantarat-ı Zâğol'e geçer (Utbî, 2004: 194; Hondmîr, 1333: II, 370). İbnü'l-Esîr onun Cüzcân bölgesinde halkın malların yağmalattıktan sonra Merv'i ele geçirmek için harekete geçtiğini belirtmektedir (İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 12).

Muntasır'ın haberleri Sultan Mahmud'a ulaştığında o, işin ciddiyeti sebebiyle acele olarak Belh'e gider. Belh'e geldiğinde Ferîğûn b. Muhammed'i 40 komutanla birlikte bu problemi ortadan kaldırması ve Ebû İbrahim'in

ordusunu dağıtması için gönderir.<sup>16</sup> Muntasır ise Gazneli ordusunun üzerine geldiğini görünce Kuhistan bölgesinde bulunan Cünâbez'e gider. Cünâbez'e ulaştığında Gazneli komutanlar Sâhibü'l-Ceyş Ebu'l-Muzaffer Nasr b. Nasıruddin, Serahs valisi Toğancık ve Tus valisi Arslan Câzib onun üzerine yürür. Bu ordudan korkan Sâ mânî şehzâdesi önce Cûmend'e oradan da Bistâm'a gider. Bistâm'a geldiğinde bu kez Şemsü'l-Meâlî Kâbûs b. Veşmgîr onun üzerine Şahcâniye Kürtlerinden 2000 kadar savaşçı gönderir. Kürtlerin baskısıyla Muntasır buradan Biyâr'a kaçmak zorunda kalır (Utbî, 2004: 195; Al-Utbî, 1853: 266; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 13). Hiçbir yerde duramayan Muntasır, sürekli yer değiştirmekte, gerçekleştirmeye çalıştığı hayalinin imkânsızlığını yavaş yavaş idrak etmektedir.

Muntasır Biyâr'da da huzurlu değildir. Kendini emniyette hissetmemekte içinde bulunduğu durumdan bir çıkış yolu aramaktadır. Bu sebeple burada da fazla kalmaz ve aceleyle Nesa'nın bir köyü olan Bidâr'a gider. Burada kendisine İbn Surhak es-Sâmânî'den bir mektup gelir. İbn Surhak İlik Han'a karşı kendisine yardım edeceğini yazmakta, bunun için de yanına gelmesi için onu teşvik etmektedir. Hâlbuki İbn Surhak İlik Han'ın müttelikidir ve amacı da Muntasır'a yardım etmek değil onu yakalamaktır. Muntasır oraya gidip gitmeme konusunda tereddüt geçirse de bir çıkar yol bulma ümidiyle yönünü Buhâra'ya doğru çevirir (Utbî, 2004: 195; Al-Utbî, 1858: 266-267; Gerdizî, 1953: 51; Usta, 2007: 881) ve Âmul Çölü yoluyla Bi'r-u Hammâd denen yere gelir. Burada ordusu kendinden önce nehri geçmek için acele ederek öne geçse de nehrin donma mevsimi olduğu için karşıyı hemen geçemezler. Bu arada sürekli hareket ve savaştan bıkip usanmış olan askerler bir çıkış yolu aramaktadır. Davranışlarına bakıldığında onlar artık Muntasır'la devam etmenin ve başarıya ulaşmanın imkânsızlığını idrak etmiş görünmektedirler. Bu sebeple kendi aralarında istişare ederek İlik Han'ın iki hâcibi Süleyman ve Sâfi'ye katılma kararı alırlar ve karşıya geçerler. Askerler bu iki hâcibe katıldıkları gibi Muntasır'ın içinde bulunduğu kötü durumu da haber verirler. Muntasır kendi ordusu tarafından terk edildiği gibi ihanete de uğramıştır. Kaynaklarda geçen cümlelerden Ebû İbrahim'in ordusunun kendisini terk ve ihanet ettiğinden haberi olmadığı anlaşılmaktadır. O çadırında iken etrafının İlik Han'ın askerleri tarafından çevrildiğini fark etmemiştir bile. Uğradığı ihaneti fark ettiğinde bir saat kadar İlik Han'ın askerleriyle savaşmış ancak durumun imkânsızlığı sebebiyle çareyi buradan da kaçmakta bulmuştur (Utbî, 2004: 196; Al-Utbî, 1853: 267; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 13).

Muntasır'ın kendini terk etmeyen muhafızları ve iki kardeşi Ribat-ı Büsrâ denen yerde İlik Han'ın adamları tarafından yakalanmış ve esir alınarak Özkent'e götürülmüşlerdir. En sonunda yanında sekiz arkadaşı kalan Muntasır ise gezginci Arab kabilelerinden birisi olan İbn Buhayc'ın konaklama yerine gitmiş ve onun obasına sığınmıştır (Utbî, 2004: 196; Al-Utbî, 1858: 267; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 13; Barthold, 1997: 5/2, 1112; Merçil, 2009: 31). İbn Buhayc'ın kamp yerinin

<sup>16</sup> Utbî, *Ferîğûn b. Muhammed'i 40 komutanla birlikte Muntasır'ın fesadını ortadan kaldırması ve ordusunu dağıtması için gönderdi* cümlesini kullanmaktadır (Utbî, 2004: 194-195).

kaynaklarda çölde olduğu ifade edilmekle beraber hangi çöl olduğu kaydedilmemektedir. Barthold ve Erdoğan Merçil bu çölün Merv civarında olduğunu belirtmektedir (Barthold, 1997: 5/2, 1112; Merçil, 1989: 31). Bu obanın başında bu günlerde Mâh Rûy Bundâr adında birisi reistir ve bizzat Sultan Mahmud tarafından atanmıştır. Mâh Rûy Muntasır'ın bağlanması ister. Gece olunca da Arablar onun korunma hakkına riayet etmezler ve öldürürler. Muntasır'ın cesedi daha sonra Rûzbârzem köyüne nakledilir ve 395 yılının Rebiülevvel ayında (Aralık-Ocak 1004-1005) buraya defnedilir. Bu son Sâ mânî şehzadesinin acı sonunu Sultan Mahmud öğrendiğinde çok üzülür. Onun ölüm emrini veren Mâh Ruy'un yakalanmasını emreder ve onu öldürtür. Özel olarak İbn Buhayc'ın genelde de bu gezginci Arapların obalarını dağıtır (Utbî, 2004: 196-197; Al-Utbî, 1858: 268; Gedîzî, 1953: 51; İbnü'l-Esîr, 1987: VIII, 13; Hondmîr, 1333: II, 371; Hamdullah Müstevfî, 1387: 389; Şebankarâî, 1376: 28; Barthold, 1990: 290; Merçil, 1989: 31; Usta, 2007: 342; Özaydın, 2001: XXIV, 406; Huncan,2011: 132,133). Muntasır'ın vefatıyla Sâ mânî devletini tekrar ihya etme çabaları son bulmuş, Utbî'nin ifadesiyle her devlet gibi *bu devletin de koru, rüzgârın savurduğu küle dönmüştür* (Utbî, 2004: 196- 197).

### SONUÇ

Muntasır lakaplı Ebû İbrahim İsmail b. Nuh aynı zamanda son Sâ mânî emirlerinden Mansur ve Abdülmelik'in kardeşidir. İlik Han 389/999 yılında Buhâra'ya girerek Sâ mânîler devletine son vermiş ve bu devletin ileri gelenlerini merkezi Özkent'e götürmüştür. Muntasır 390/999-1000 yılında hapis tutulduğu yerden kaçarak tekrar Buhâra'ya gelmiş, buradan Harizm bölgesine giderek ordu toplamış ve Sâ mânî devletini tekrar diriltme faaliyeti başlatmıştır. Ancak onun bu faaliyeti vefat tarihi olan 395/1004-1005 yılına kadar bir sonuç vermemiş, Sâ mânî devleti canlandırılmamıştır.

Bu devletin Muntasır'ın bütün gayretlerine rağmen diriltilememesinin çeşitli sebepleri vardır. Öncelikle Muntasır'ın kurduğu ordu zaman zaman Karahanlı ve Gazneli orduları karşısında başarılar kazansa da düzenli bir ordu değildir. Ordu öncelikle Sâ mânîler yıkıldıktan sonra Maverünnehir, Harizm ve Horasan bölgelerinde âtl bir şekilde dolaşan eski Sâ mânî askerlerinden oluşmaktadır. İkinci olarak bu ana kütleye Sâ mânîlere vefa borcu olan ve onlara minnet duyan bazı gruplar ve kabileler katılmıştır. Sâ mânî ordusunu güçlendiren bir başka grup da sadece savaşlarda ganimet alma düşüncesiyle hareket eden unsurlar olmuştur. Dolayısıyla en kritik zamanlarda ordudan ayrılmalar, zaman zaman ihanetler ve terk etmeler yaşanmıştır.

Muntasır'ın sıkıntılarında birisi de emri altındaki ordusunun iâşe, maaş, teçizat vb. ihtiyaçlarını karşılamada karşılaştığı problemlerdir. O ordusunun ihtiyaçlarını karşılamada Gaznelilere ve Ziyârilere muhtaçtır. Bunun yanında Gaznelilere ait olan bazı şehirlerde Sâ mânîlere minnet duyan yöneticilere sığınmıştır. Ordunun ihtiyaçlarını karşılama konusundaki sıkıntısı onu aslında bir başka uygulamaya mecbur bırakmıştır ki devlet kurmasını engelleyen en büyük sebeptir. Muntasır hâkim olduğu şehirlerde kanunsuz vergi toplamış, halkın

mallarını müsadere ettirerek ordusuna dağıtmıştır. Bu durum Muntasır'ın ilk ortaya çıktığında kapılarını kendine açan şehirlerin ve kendisini hediyelerle karşılayan şehir halkının zaman geçtikçe onu istememelerine dahası her gittiği yerden kovmalarına sebep olmuştur. En sonunda o bütün desteklerini kaybetmiş, çölde bir obaya sığınacak kadar yalnız kalmıştır.

Muntasır'ın ana problemlerinden birisi de kendisine bir merkez bulamamasıdır. Ebû İbrahim hapisten kurtulduğu günlerde Sâ mânîlerin başkenti olan Buhâra'ya hâkim olmuş ancak burayı elinde tutamamıştır. Mücadeleleri esnasında ise hâkim olduğu şehirlerde kalıcı olamamıştır. Muntasır'ın önce bazı savaşlar kazanmakla birlikte sonraki dönemlerde sürekli yenilmesi ve kaçması, bu mücadeleler esnasında devamlı surette asker ve teçhizat kaybına uğraması askerlerinin ümitlerini yitirmesine nihayet kendisini terk etmelerine sebep olmuştur.

Muntasır faaliyetlerini Karahanlılar ve Gazneliler gibi güçlü devletlerin olduğu bir coğrafyada başlatmıştır. Böyle derme çatma bir ordu ile onun, dönemin güçlü ordularının arasından sıyrılıp devletini ihya etmesi mümkün olmamıştır.

Muntasır'ın Karahanlılarla ilişkileri ölüm kalım mücadelesi şeklinde devam etmekle birlikte Gaznelilerle ilişkilerinde aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Gazneliler Sâ mânîlerin içinden çıkmış olan bir devlettir. Bu sebeple onlar Sâ mânîlere karşı saygı ve minnetlerini muhafaza etmişler, aradaki bu hukuku korumuşlardır. Arada zaman zaman savaşlara varan anlaşmazlıklar vuku bulsa da bu anlayış ve uygulamayı Gaznelilerin kurucusu olan Alptekin'den itibaren Muntasır'ın vefatına kadar görmek mümkündür. Nitekim Muntasır her ne kadar bu faaliyeti esnasında Gazneli topraklarına girmiş, bu devletin şehirlerini işgal etmiş ve ordularını dağıtmışsa da çaresiz kaldığı zaman Sultan Mahmud'a mektup yazarak af dilemiş ve yardım istemiştir. Sultan Mahmud bütün bu olumsuz şartlarda bile komutanına Muntasır'a yardım etmesini emretmiş ve onun imdadına koşarak iki taraf arasındaki hukuka riayet etmiştir. Dahası Sultan Mahmud onun öldürülüşüne çok kızmış ve ona bu kötülüğü yapanların obasını dağıtarak ölüm emrini veren reislerini aynı akıbete mahkûm etmiştir.

### KAYNAKLAR

- Barthold, V. V. (1990). **Moğol İstilâsına Kadar Türkistan**, Hazırlayan, Hakkı Dursun Yıldız, TTK., Basımevi, Ankara.
- Barthold, W., (1997). "İsmail b. Nuh", **İslâm Ansiklopedisi**, MEB Yay., 5/2, 1112, Eskişehir.
- Barthold, W., (1997). "İsmail b. Ahmed" **İslâm Ansiklopedisi**, MEB Yay., 5/2, 1111-1112, Eskişehir.
- Bîrûnî, Ebu Reyhâh Muhammed b. Ahmed, (1923). **Âsârü'l-Bâkiye ani'l-Kurûni'l-Hâliye**, Tah. C. Eduard Sachau, Leibzig.
- Büchner, V. F., (1997). "Sâ mânîler", **İslâm Ansiklopedisi**, MEB Yay., X, Eskişehir.
- Genç, Reşat, (2002). **Karahanlı Devlet Teşkilatı**, TTK yayınları, Ankara.

- Gerdîzî, Ebu Said Abdü'l-Hay b. ed-Dahhâk b. Muhammed, (1953). **Tarih-i Gerdîzî (Zeynü'l-Ahbâr)**, tak., Mirza Muhammed Han Kazvînî, Tahran.
- Hamdullah Müstevfî, Ebu Bekir b. Ahmed b. Nasr, Müstevfî Kazvînî, (1387). **Tarih-i Güzîde**, Tah., Abdü'l-Hüseyn Nevâhî, Müesseset-ü İntişârât-i Emîr-i Kebîr, Tahran.
- Hasan İbrahim, Hasan, (1987). **İslâm Tarihi**, Tercüme: İsmail Yiğit vd., Kayıhan Yayınevi, İstanbul.
- Hondmîr, Ğiyâsüddîn b. Hümâmüddîn, (1333). **Tarih-u Habîbü's-Siyer fî Ahbâri Efrâd-ı Beşer**, Kitâbhâne Hayâm Hıyâbân Nâsır Hüsrev, Tahran.
- Hudûdü'l-Âlem**, (2008). Çev. Abdullah Duman-Murat Ağarı, Kitabevi Yay., İstanbul.
- Huncan, Ömer Soner, (2011). **Türk Hakanlığı (Karahanlılar)**, IQ Kültür Sanat Yay., İstanbul.
- İbnü'l-Esîr, İzzeddin Ebü'l-Hasan Ali b Ebü'l-Kerim Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî, (1982), **el-Kâmil fi't-Tarih**, Edit., Carolus Johan Tornberg, Dar-u Sadr, Beyrut.
- İbnü'l-Esîr, Ebü'l-Hasan Ali b. Ebü'l-Kerim Muhammed b. Muhammed b. Abdülkerim b. Abdülvâhid eş-Şeybânî, (1987). **el-Kâmil fi't-Tarih**, Tah. M. Yusuf er-Rukâka, Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut.
- İbn Hallikân, Ebü'l-Abbas Şemseddin Ahmed b. Muhammed Ebî Bekir, (1397). **Vefeyâtü'l-A'yân ve Enbâü Ebnâi'z-Zamân**, Tahkîk, İhsan Abbas, Dar-u Sadr, Beyrut.
- İbn İsfandiyâr, Muhammad b. Al-Hasan, (1905). **An Abridged Translation of the History Of Tabaristân**, Tah. Edvard G. Browne, M. A- M. B., Leyden: E. J. Brill, Imprimeria Orientale, London.
- İbn Kesîr, ed-Dimeskî, **el-Bidâye ve'n-Nihâye**, Dâr-u İbn Kesîr, Beyrut, ty.
- Köymen, Mehmet Altay, (1993). **Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi**, TTK Basımevi, Ankara.
- Nerşahî, Ebu Bekir Muhammed b. Ca'fer, (1993). **Tarih-u Buhara**, Tah., Emin Abdülmecid Bedevî- Nasrullah Mübeşşir et-Tarâzî, Dâru'l-Maârif, Kahire.
- Merçil, Erdoğan, (1989). **Gazneliler Devleti Tarihi**, TTK Yay., Ankara.
- Merçil, Erdoğan, (2009). "Simcûriler", **DİA**, XXIV, İstanbul.
- Özaydın, Abdülkerim, (2001). "Karahanlılar", **DİA**, XXIV, İstanbul.
- Pritsak, Omelyan, (1997). "Kara-Hanlılar", **İA**, MEB Yay., Eskişehir.
- Sem'ânî, Ebü Sa'd Abdülkerim b. Muhammed b. Mansur et-Temîmî, (1988). **el-Ensâb**, Takdîm ve Ta'lîk: A. Ömer el-Bârûdî, Dâru'l-Cinân, Beyrut.
- Streck, (1997). "Âmul", **İA**, 5/2, Eskişehir.
- Şebânkarâî, Muhammed b. Ali b. Muhammed, (1376). **Mecmaü'l-Ensâb**, Tashîh, Mîr Hâkim Muhaddis, Müesseset-ü İntişârât-i Emîr Kebîr, Tahran.
- Utbî, Ebü'n-Nasr Muhammed b. Abdülcabbâr, (2004). **el-Yemînî fî Şerh-ı Ahbâru's-Sultân Yemînü'd-Devle ve Emînü'l-Mille Mahmud el-Ğaznevî**, Şerh ve Tah. İhsan Zünnûn es-Samirî, Daruttalîatü't-Tabâat ve'n-Neşr, Beyrut.
- Al-Utbî, **The Kitab-ı Yamını**, (1858). Farsça'dan İngilizce'ye Çeviren, James Reynolds, Ex Oriente Lux, London.



Usta, Aydın, (2007). **Şamanizm'den Müslümanlığa Türklerin İslamlaşma Serüveni**, Yeditepe Yayınevi, İstanbul.

Usta, Aydın, (2009). "Sâmânîler", **DİA**, XXXVI, İstanbul.

**Ebû İbrahim İsmail's Relations with Karahanlis And Gaznavids in The  
Context Of His Efforts To Revive The Samani State**

Samanids reigning in Horasan and Māvāra' al-Nahr was originated by Saman Hudad. According to some historians, this dynasty appeared at historical scene in Māvāra' al-Nahr with four sons of Saman Hudad. Ahmad, one of Saman Hudads sons, was appointed by Caliph Mamun as a governor to Fargana. Later, with the death of Nuh, other son of Saman Hudad, he was appointed to Samarkand. His son Nasr or Nasr bin Ahmad replaced his father and became independence governor of Māvāra' al-Nahr. He appointed his brother Ismail to Bukhara. In 279/892, Nasr b. Ahmad died and then Ismail became governor of Māvāra' al-Nahr. This state, of which headquarter was Bukhara, lasted until 389/999 when Ilik Khan, the ruler of West Kara-Khanid, conquered Bukhara. After Ilik Khan conquered Bukhara, he sentenced Abdulmalik, the last ruler of Samanids, and the other statesmen in Uzkent.

After Abu İbrahim İsmail, one of the Samanid dynasty, escaped from Uzkent, he came to Bukhara and passed through Kharizm where he organised a new army. Later, he strived to reviving Samanids dynasty. Muntasır, nicknamed Abu İbrahim İsmail, sent his vice Arslan Balu to Bukhara. Arslan Balu captured Bukhara with a sudden attack and took prisoners West Kara-Khanid soldiers. Besides, he fought with escaping Kara-Khanid soldiers near Samarkand and won this fight. Hence, Samanids dynasty was revived.

The ruler of West Kara-Khanid Ilik Khan angried to these defeats and, with a huge army he went ahead to Bukhara. Afraiding of this huge army, Abu İbrahim İsmail and his vice Arslan Balu escaped from Māvāra' al-Nahr to Khorasan. Khorasan region was of Ghaznavid dynasty. Muntasır, in Ghaznavids lands, passed through Abivard and Nishabur where Abu al-Muzaffar Nasr b. Nasiruddin Sabuktekin, brother of Sultan Mahmud, was the governor. Both armies foughted near Busanc in 392/1001. But, Abu'l-Muzaffar withdrew from the fight Harat, expecting military aid from his older brother.

On the other hand, Muntasır withdrew to Asfarayin, too. But, after he understood that it was dangerous for him, he passed through Curcan. His aim was to want military aid from Ziyarid Dynasty and their ruler Qabus. Qabus said Muntasır to go ahead to Ray. When he surrounded Ray, some person said him to go ahead to Nisabur, hence he passed through Nisabur where he won the fight with Samanid Dynasty. Later, he fghted with Ilik Khan near Samarkand and won this fight in 393/1003. After Samarkand victory, Muntasır came to Bukhara. But, Arabs, living here, killed him 395/1005.

As far as Muntasır's army, at first he won some victories against his enemies, but later, he lost all the wars, so he had to escape from these enemies. Besides, he lost his soldiers and financial facilities. And then, his supporters and soldiers left him. When he began to his struggle, he was in a geography where powerfull Ghaznavids and Kara- Khanids were in fighting So, with the poor army, to fight against Ghaznavids and Kara- Khanids was not possible. Fighting of Muntasır with Kara- Khanids was a matter of life and death. But it wasn't so for Ghaznavids. They

were respectful each other. From Alptekin, the founder of Ghaznavid Dynasty, to Muntasir, these respectful affairs were continued.

Although Muntasir carried out all his plans, there were some reasons of not standing up of Samanids State. First of all, the army of Muntasir was not in order, though it won some victories against Ghaznavids and Kara-Khanids armies. Soldiers of Samanids army were of three origin:

- They were free Samanids soldiers and, after Samanids Dynasty collapsed, living in Khorasan, Kharezm and Mavara al-Nahr.

- They were some tribes feeling loyalty for Samanid Dynasty and its rulers.

- They were some personalities strolling around Mavara al-Nahr and hoping to get booty.

Hence, these soldiers betrayed to the army at the most critical positions of the war.

One of the the problems of Muntasir was to afford the needs of the army such as feeding, salary and rigging. Some times he needed the aids of Ghaznavids or Ziyarids. These financial problems prevented him to restruct the Samanid Dynasty. Besides, Muntasir, to afford the needs of the army, collected unjust taxes and delivered propertiwts of people. At first peoples of cities wellcame him. But, later, people of the cities, obeying him as a leader, dismissed him from their cities. At last, he lost all his supporters and got alone.

The other problem of Muntasir was not to find a headquarter. He captured Bukhara, the old capital of Samanid Dynasty, once a time, when Abu İbrahim escaped from the prison. But he didn't own it. While he was fighting with the enemies, he didn't have any city as a centrum. Although he captured some cities and castels of Ghaznavids, when he needed military or financial aids, he informed to Sultan Mahmud, the most powerfull leader of Ghaznavid Dynasty. Whenever Muntasir needed him, Sultan Mahmud helped Muntasir. When he killed by some people, Sultan Mahmud got angry and invaded their citier and killed them.

This article is about relations od Muntasir with Gaznavid, Kara-Khanid and Samanid dynasties.



## Milli Mücadelede Adıyaman ve Çevresi

### Adıyaman and Its Vicinity During the National Struggle

Hamdi Doğan  
Niğde Üniversitesi

#### Özet

Bu makalede Adıyaman ve çevresinin (Kahta, Besni, Samsat) Milli Mücadele yıllarındaki durumu, arşiv vesikaları ve diğer kaynaklar taranarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında Antep, Urfa ve Maraş'ın Fransızlar tarafından işgali üzerine bu bölgelere Adıyaman ve çevresinden yapılan askeri yardımlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca gerek bölgedeki gerekse İstanbul ve İzmir'in işgalleri sırasında Adıyaman yöresinden gösterilen tepkilerin neler olduğu belirtilmiştir. Böylelikle Milli Mücadeleye giden yolda Adıyaman ve çevresinin önemi ve yeri ortaya konmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Milli Mücadele, Adıyaman, İşgal, Antep, Besni, Protestolar, Askeri Yardımlar

#### Abstract

In this article the history of Adıyaman and its vicinity during the National Struggle will be analyzed on the basis of the archival materials and other sources. Besides Adıyaman, this article also deals with the military assistance given to the militias in Antep, Urfa and Maraş against the occupation by the French army. There are also great details given about the protests made in Adıyaman against the occupation of İstanbul and İzmir by the Allied Armies. In short this article gives very valuable information about the state of Adıyaman region and vicinity during the National Struggle.

**Key Words:** National Struggle, Adıyaman, Occupation, Protests, Antep, Besni, Military Assistancess

#### GİRİŞ

Adıyaman, Güneydoğu Anadolu Bölgesi içerisinde tarihi çok eskiye uzanan önemli yerleşim alanlarından biridir. 1938 yılında Arkeolog E. Pittard tarafından yapılan kazılarda, Adıyaman merkeze bağlı Pirin, Palanlı, Haydaran, Alğan ve Zey köyleri civarındaki mağaralarda, tarihin en eski devirlerine ait resimler tespit edilmiştir.<sup>1</sup> Yapılan kazılar neticesinde mağaralardaki resimlerin yalnız çizgilerle ve

---

<sup>1</sup> Aziz Çağlayan, **Adıyaman Tarihi**, Adıyaman, 1967, s. 1.

sade bir tarzda çizilmiş olan, Paleolitik, Neolitik ve Kalkolitik dönemlere ait birçok bulgulara rastlanmıştır.<sup>2</sup> Hititler, Hurriler, Kummuh, Asurlar, Persler, Kommagene, Roma, Bizans, Emeviler, Abbasiler, Selçuklular, Artuklular, Eyyübiler, Memlûkler, Dulkadiroğulları ve Osmanlılar tarihi süreç içerisinde Adıyaman ve çevresine egemen olmuşlardır.<sup>3</sup>

Adıyaman'ın eski adı Hısn-ı Mansur'dur. Hısn-ı Mansur adının son Emevi kumandanlarından Mansur b. Ca'vena C. el-Haris – el Asmiri'nden geldiği rivayet edilir.<sup>4</sup> Başka bir rivayete göre ise bu isim Abbasi halifesi Ebu Cafer el Mansur'un adından ileri gelmektedir. Mansur Kalesi, Kays kabilesinden Mansur b.Ca'vene b. el-Haris el- Asmiri'ye nispetle bu adı almıştır. Mansur, kalenin yapılması ve tamir edilmesiyle görevlendirilmiştir.<sup>5</sup> Adıyaman ismi ise Cumhuriyet'ten sonra verilmiştir.<sup>6</sup>

Adıyaman ve çevresinin Müslümanlarca fethi Hz. Ömer zamanına rastlamaktadır.<sup>7</sup> Emevi halifesi Muaviye döneminde Adıyaman, Besni ve Samsat ele geçirilmiştir.<sup>8</sup> Daha sonra VIII. yüzyılda Bizans-İslam Devletlerinin mücadele bölgesi olmuş, İslam topraklarını Doğu Roma topraklarından ayıran bir sınır bölgesini teşkil etmiştir.<sup>9</sup> Abbasi Devletinin, 915-917 yılları arasında Halifenin doğrudan doğruya hakimiyeti altında bulunan bölgeler arasında Hısn-ı Mansur ve Samsat da bulunmaktadır.<sup>10</sup> Bölgeden İslam kuvvetlerinin çekilmek zorunda kalması üzerine X. yüzyılda Adıyaman yeniden Bizans hakimiyeti altına girmiştir.<sup>11</sup>

Adıyaman'ın Türkler tarafından fethi, Büyük Selçuklu İmparatorluğu zamanında 1066 tarihinde Gümüştekin komutasındaki Selçuklu ordusu tarafından yapılmıştır.<sup>12</sup> 1071 Malazgirt Savaşından sonra bölgede Türk etkinliği başlamış ancak I.Haçlı Seferleri sırasında Adıyaman,Samsat ve çevresi Urfa Haçlı Kontluğu tarafından ele geçirilmiştir.<sup>13</sup> 1144 yılında Musul Atabeyi Nureddin Zengi'nin Urfa Haçlı Kontu Jocelin'i mağlup ve esir etmesinden sonra Frankların elinde bulunan Samsat 1150'de Hısn-ı Mansur ise 1151'de fetih edilmiştir.<sup>14</sup> Bu tarihten itibaren

<sup>2</sup> Mehmet Akar, **İnsanlığın Kültür Mirası Adıyaman**, İstanbul, 2000, s. 5–6.

<sup>3</sup> Mehmet Taştemiş, **XVI Yüzyılda Adıyaman (Behisni, Hısn-ı Mansur, Gerger, Kahta) Sosyal ve İktisadi Tarihi**, Ankara, 1999, s. 1.

<sup>4</sup> Besim Darkot, “*Hısn Mansur*”, İA, C. V, s. 455.

<sup>5</sup> El-Belazuri, **Futuhu'l-Buldan**, (Çev. Mustafa Fayda), Ankara, 2002, s.276.

<sup>6</sup> BCA, Dos. M107, Fon Kodu: 230, Yer No:149.57.6.

<sup>7</sup> Darkot, **a.g.m.**, s. 455.

<sup>8</sup> Yusuf Halaçoğlu, “*Adıyaman*”, TDVİA, C. I, İstanbul, 1988, s. 377.

<sup>9</sup> Ali Sevim, **Anadolu'nun Fethi Selçuklular Dönemi**, Ankara, 1993, s.35.

<sup>10</sup> Ernst Honigmann, **Bizans Devletinin Doğu Sınırı**, (Çev. Fikret İşıltan), İstanbul, 1970, s.70.

<sup>11</sup> Darkot, **a.g.m.**, s. 455.

<sup>12</sup> Mehmet Altay Köymen, **Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi**, C. III, Ankara, 1992, s. 22; Ali Sevim, **Anadolu Fatih Kutalmışoğlu Süleyman Şah**, Ankara, 1990, s.9.

<sup>13</sup> Işın Demirkent, **Urfa Haçlı Kontluğu Tarihi (1098-1118)**, Ankara, 1990, s.44.

<sup>14</sup> İbnu'l Ezrak, **MeyyaFarikin ve Amid Tarihi** (Artuklular kısmı) Çev. Ahmet Savran, Erzurum, 1992, s.92.

1226 yılına kadar Adıyaman ve çevresi Artuklu-Eyyubi ve Selçuklu çatışmalarının yaşandığı bir alan olmuştur.

Anadolu Selçuklu hükümdarı Alaeddin Keykubad döneminde Emir Çavlı komutasındaki Selçuklu kuvvetleri Eyyubi ve Artuklulardan oluşan on altı bin kişilik bir orduyu bozguna uğratmış, Kahta ve Hısn-ı Mansur bölgesi 1226 yılında Selçuklu topraklarına dahil edilmiştir.<sup>15</sup> Yine Selçuklular döneminde dini içerikli bir isyan olan Baba İshak isyanı Adıyaman, Kahta ve havalisinde ortaya çıkmış ve bölge bu isyancılar tarafından yağmalanmıştır.<sup>16</sup> Anadolu'nun Moğollar tarafından 1250'lerde istila edilmesi ile beraber Adıyaman bölgesi de Moğollar tarafından ele geçirilmiştir. Aynı asrın sonlarına doğru ise bölge Memlüklerin hakimiyetine geçmiştir.<sup>17</sup> Daha sonra XIV. yy'da Zeyneddin Karaca Bey tarafından kurulan Dulkadiroğulları Beyliği Adıyaman ve çevresini hakimiyeti altına almıştır.<sup>18</sup>

Adıyaman, Besni, Kahta ve Gerger şehirleri 1399 yılında Yıldırım Bayezid tarafından ilk defa Osmanlı topraklarına kısa süreli olarak dahil edilmiştir.<sup>19</sup> Yıldırım Bayezid'in Ankara Savaşı'nı kaybetmesi üzerine, Timur tarafından bölge istila edilmiş ancak Anadolu'dan çekilmesinden sonra bu bölgeler tekrar Dulkadiroğullarının hakimiyetine girmiştir.<sup>20</sup> Böylece Adıyaman, Dulkadiroğulları, Memlükler ve Osmanlılar arasında tampon bir bölge konumuna gelmiştir. Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Seferi esnasında Dulkadiroğlu Beyi Alaüddevle'nin yardım talebini reddetmesi hatta Osmanlı ordusunun zahire kollarını arkadan vurması Beyliğin sonunu getirmiştir. Yavuz Sultan Selim'in 1515 Turnadağ Savaşı'yla Dulkadiroğlu Beyliğini ortadan kaldırması üzerine Beyliğin toprakları Osmanlı egemenliğine girmiştir.<sup>21</sup> 1516 yılında da Adıyaman ve yöresi tamamen Osmanlı hakimiyetine geçmiştir.

Adıyaman'ın idari taksimatına bakıldığında 1522 yılından sonra Kahta, Gerger ve Besni ile birlikte Maraş eyaletine bağlı bir sancak haline gelen Adıyaman, 1530 yılından 1540 yılına kadar ise Elbistan sancağı içerisinde yer almış.<sup>22</sup> 1563 yılında ise yeniden Maraş'a bağlanmıştır.<sup>23</sup> Bu durum Tanzimat dönemine kadar devam etmiş, Tanzimat sürecinde Adıyaman, Besni ve Samsat ile

<sup>15</sup> Erdoğan Merçil, **Müslüman-Türk Devletleri Tarihi**, Ankara, 1991, s.143; Osman Turan, **Doğu Anadolu Türk Devletleri Tarihi**, İstanbul 1993, s.179.

<sup>16</sup> **Abu'l Farac Tarihi**, C.II, (Çev. Ömer Rıza Doğrul), Ankara, 1999, s.540.

<sup>17</sup> Darkot, **a.g.m.**, s.455.

<sup>18</sup> Mükrimin H. Yinanç, "*Dulkadırlılar*", **İA**, C.III s.654.

<sup>19</sup> Taştémir, **a.g.e.**, s.4.

<sup>20</sup> Mehmed Neşri, **Kitâb-ı Cihan-Nümâ**, C.I, (Yay. Faik Reşit Unat- Mehmed Altay Köymen), Ankara, 1987, s.335.

<sup>21</sup> Yinanç, **a.g.m.**, s.661.

<sup>22</sup> **998 Numaralı Muhâsebe-i Vilâyet-i Diyâr-i Bekr ve 'Arab ve Zü'l-Kâdiriyye Defteri (937/1530)**, II, (haz. Ahmet Özkılınç vd), Ankara 1999, s. 13; Taştémir, **a.g.e.**, s.13.

<sup>23</sup> Said Öztürk, "Osmanlı Döneminde Adıyaman'ın Sosyal ve Ekonomik Özellikleri", **Medeniyetler Kavşağı Adıyaman Sempozyumu(8-10 Eylül 2006, Adıyaman)**, İstanbul, 2008, s.118.

birlikte 1839 ve 1845 yılları arasındaki Osmanlı idari taksimatında Diyarbakır Eyaletine bağlı Maden-i Hümayun kazaları arasında yer almıştır<sup>24</sup>. 1849 yılında da Diyarbakır vilayetine bağlı bir sancak olmuştur.<sup>25</sup>

19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren Adıyaman'ın idari statüsünü Devlet ve vilayet salnamelerinden takip etmek mümkündür.

Devlet salnamelerinde Hısn-ı Mansur kazası şu şekilde yer almıştır. 1850-1 ile 1863-4 yılları arasında Harput Eyaletinin Behisni sancağına bağlı kaza olan Hısn-ı Mansur, 1866-7 yıllarında kazalıktan çıkarılarak sancak yapılmış ve Behisni sancağının ismi Hısn-ı Mansur olarak ifade edilmiştir.<sup>26</sup> 1868 yılında Harput eyaletinin ortadan kaldırılması ile Hısn-ı Mansur, Diyarbekir Vilayeti Ma'müret'ül-aziz Sancağına bağlı kazaya dönüştürülerek bu kazalık durumunu 1872-3 yılına kadar devam ettirmiştir. Hısn-ı Mansur kazası, 1873-4 ile 1883-4 yılları arasında Ma'müret'ül-aziz Sancağından ayrılarak, Diyarbekir Vilayetinde kaza iken sancak yapılan Malatya sancağına bağlanmıştır. 1884-5 yılında Ma'müret'ül-aziz sancağının Diyarbekir vilayetinden ayrılarak vilayet olması ile Malatya sancağı da bu vilayette sancaklığını devam ettirmiştir. Böylece 1884-5 ile 1912-3 yılları arasında Hısn-ı Mansur, Ma'müret'ül-aziz Vilayetine bağlı Malatya sancağında kazalığına devam etmiştir. 1912-3 yılı itibariyle Osmanlı Devletinde savaş sürecinin başlamış olması her alanda olduğu gibi idari taksimatta da durgunluk döneminin yaşanmasına sebep olmuştur. 1917-8 yılında ise Hısn-ı Mansur yine Ma'müret'ül-aziz Vilayetine bağlı Malatya sancağının bir kazasıdır.<sup>27</sup>

Diyarbakir Salnamelerinde Hısn-ı Mansur kazasının idari yapısı şöyle idi: Hısn-ı Mansur, 1869-70 ile 1882-3 yılları arasında Diyarbekir vilayeti Malatya sancağına bağlı bir kazadır.<sup>28</sup> Vital Cuinet'de 1880 ile 1890 yılları arasında Malatya

<sup>24</sup> İbrahim Yılmazçelik, **XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Diyarbakır (1790-1840)**, Ankara, 1995, s. 137.

<sup>25</sup> Halaçoğlu, *Adıyaman* s.378.

<sup>26</sup> **1266 devlet salnamesi**. s. 84; 1267 ds. s. 74; 1268 ds. s.73; 1269 ds. s. 75; 1270 ds. s. 82; 1272 ds. s. 101; 1273 ds. s. 107; 1274 ds. s. 115; 1275 ds. s. 73; 1276 ds. s. 145; 1277 ds. s. 150; 1278 ds. s. 150; 1279 ds. s. 157; 1280 ds. s. 181; 1281 ds. s. 185; 1282 ds. s. 174; 1283 ds. s. 171; 1284 ds. s. 182; Adnan Işık, **Malatya 1830-1919**, İstanbul, 1998, s.153-187.

<sup>27</sup> Adnan Işık, **Malatya** , s.153-187.

<sup>28</sup> 1286 Diyarbakır vilayet salnamesinde Ma'müret'ül-aziz sancağına bağlı kaza olan Hısn-ı Mansur, Malatya'nın 1287 yılında Diyarbakır vilayetinde sancak yapılması ile buraya bağlanmıştır. Bu vilayet salnamelerine göre Hısn-ı Mansur, 1883 yılına kadar bu sancaktaki kazalığına devam etmiştir. 1287 Diyarbakır vilayet salnamesi s. 59-63; 1288 Dvs s. 60-7; 1289 Dvs s. 59-66; 1290 Dvs s. 60-6; 1291 Dvs s. 62-8; 1292 Dvs s. 61-7; 1293 Dvs s.122-29; 1294 Dvs s. 124-132; 1300 Dvs s. 63-74. Adnan Işık, **Malatya**, s.193-223; Said Öztürk, **Osmanlı Salnamelerinde Adıyaman**, İstanbul, 2006, s.67-146; Said Öztürk'e göre 1880 yılında Hısn-ı Mansur kazası, 1880 tarihli Ma'müret'ül-aziz Salnamesinde Adıyaman, Malatya sancağına bağlı kaza durumundadır. 1882 yılında Diyarbakir Salnamesinde Adıyaman Malatya sancağına bağlı kaza yapılmış, 1883 tarihinden sonra ise tekrar Ma'müret'ül-aziz Salnamesinde Adıyaman da zikr edilmeye



Sancağı'na bağlı olan Hısn-ı Mansur Kazası'nın Samsat isimli bir nahiyesi ve 250 köyü olduğunu belirtmektedir.<sup>29</sup>

Ma'müret'ül-aziz Salnamelerinde ise Hısn-ı Mansur Kazası'nın idari yapısı şu şekilde belirtilmiştir: Hısn-ı Mansur, 1883-4 ile 1894-1895 yılları arasında Ma'müret'ül-aziz Vilayeti Malatya Sancağı'na bağlı bir kazadır.<sup>30</sup>

Milli Mücadele dönemine kadar Adıyaman, Malatyaya bağlı bir kaza olarak varlığını devam ettirmiştir.<sup>31</sup>

### A. Milli Mücadelede Adıyaman'ın Yeri ve Önemi

Mondros Mütarekesi sonrasında ülkenin değişik yerlerinde işgallerin başlaması ve azınlıkların taşkın davranışları karşısında yurt genelinde olduğu gibi Adıyaman ve çevresinde de bu işgaller tepkiyle karşılanmıştır. Özellikle Adıyaman'ın sınır komşusu olduğu Antep, Urfa ve Maraş'taki Fransız işgalleri ve bu işgaller neticesinde yapılan haksız uygulamalar ile katliamlar Adıyaman ve çevresinde yaşayan halk üzerinde infiale varacak tepkilerin oluşmasına neden olmuştur. Adıyaman, Kahta, Samsat ve Besni gibi yerleşim birimlerindeki halk bu işgallere karşı duyarsız kalmamıştır. Fransız işgaline uğrayan bu bölge ahalisinin yardımına koşmuşlardır. Bu yardımlar hem askeri, hem de lojistik yardımlar şeklinde olmuştur. Adıyaman ve çevresinden oluşturulan milis kuvvetleri gerek Antep savunmasında; gerekse de Urfa savunmasında Fransızlara karşı yapılan çarpışmalarda aktif bir biçimde yer almışlardır. Ayrıca işgaller karşısında Adıyaman, Kahta ve Besni'de kurulan Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin şubeleri vasıtasıyla İtilaf Devletlerinin İstanbul'daki temsilcilerine işgalleri kınayan protesto telgrafları gönderilmek suretiyle duyulan memnuniyetsizlik ifade edilmiştir.

### B.Kahtalı Hacı Bedir Ağa ve Ali Galip Olayı

başlamıştır. ( Said Öztürk, **Salnameler**,s. 154, 165, 169); Talip Atalay, “Diyarbakir Vilayeti'nde Hısnımansur, Kahta ve Besni”, **Medeniyetler Kavşağı Adıyaman Sempozyumu(8-10 Eylül 2006, Adıyaman)**, İstanbul, 2008, s. 156-161.

<sup>29</sup> Vital Cuiet, **La Turquie Asia**, C.III, Paris,1891, s.378.

<sup>30</sup> 1300 yılından sonra vilayet salnamelerine göre Ma'müret'ül-aziz sancağına bağlı kaza olan Hısn-ı Mansur, 1312 yılına kadar bu sancakta kazalığını devam ettirmiştir. 1301 Ma'müret'ül-aziz salnamesinde Malatya sancağının Malatya, Akçadağ, Hısn-ı Mansur, Kahta ve Besni olmak üzere 5 kazası vardır. Malatya sancağındaki bu kaza taksimatı 1302, 1305, 1307, 1308, 1310 ve 1312 Ma'müret'ül-aziz salnamelerinde tekrar edilmiştir. 1301 Mazizvs s. 128-142; 1302 Mazizvs s. 81-95; 1305 Mazizvs s. 56-62; 1307 Mazizvs s. 58-62; 1308 Mazizvs s. 61-66; 1310 Mazizvs s. 114-121; 1312 Mazizvs s. 168-174; Adnan Işık, **Malatya**, s.236-262; Said Öztürk, **Salnameler**, 169-285.

<sup>31</sup> 1333-1334 R. Mali, **Devlet Salnamesi**, s. 689-90.

Milli Mücadele başlarken Adıyaman bölgesinde geçen en önemli olay “Ali Galip Olayı” olarak bilinen hadisedir. Bu olayın amacı; genelde Millî Mücadele’yi ortadan kaldırmak, özelde ise Sivas Kongresi’ni basarak başta Mustafa Kemal Paşa olmak üzere Millî Mücadele’nin önde gelenlerini tutuklamak idi. Bu amaçla İstanbul Hükümeti Ali Galip’i Elazığ Valisi olarak atamış ve onun vasıtasıyla bir takım girişimlerde bulunmuştur.<sup>32</sup> İstanbul Hükümetinin planladığı bu hareket Ali Galip’in birkaç yüz silahlı süvari ile ansızın Sivas’a bir baskın yaparak kongreyi ve Milli Hareketi dağıtıp başta Mustafa Kemal olmak üzere Milli Mücadele’nin önde gelen liderlerini tutuklatmaya yönelikti.<sup>33</sup> Bunun için 1919 Eylül ayı başında Ali Galip daha Malatya’ya gelmeden Malatya Mutasarrıfı Halil Rami’den, Rişvan aşiretinden<sup>34</sup> 100 silahlı adam temin edilmesini istemiştir. Mutasarrıf, bu isteği Rişvanlıların reisi Hacı Bedir Ağa’ya iletilmiş fakat Hacı Bedir Ağa Sivas Kongresinin basılmasına yönelik olan bu talebi ağırdan alarak yerine getirmemiştir.<sup>35</sup> Halil Rami kendisi ile daha sonra Alemdar gazetesinde 1 Kasım 1919 yılında yapılan mülakatta ise temin edilmesi istenen silahlı adam sayısını üç yüz olarak ifade etmiş, bu durumun gizli tutulmasını aksi halde duyulmasının idamı gerektirdiğini Ali Galip Bey tarafından kendisine bildirildiğini belirtmiştir.<sup>36</sup>

Ali Galip ve çevresindekilerin bu hareketleri Mustafa Kemal Paşa tarafından yakından takip edilmiştir. Ali Galip’in Malatya’ya geçmesi üzerine Mustafa Kemal, bu gibi tertipleri ortadan kaldırmaya karar

<sup>32</sup> Bahri Ata, “*Ali Galip’in Yaveri Ahmet Nihat Feyzioğlu’nun Hatıralarına Göre Ali Galip Olayı*”, *Türk Yurdu*, C.17, S. 122, (Ekim 1997), s.153.

<sup>33</sup> Yunus Nadi, **Ali Galip Hadisesi**, İstanbul, 2000, s.58

<sup>34</sup> Rişvan Aşireti XVI. yüzyıldan itibaren Malatya sancağı sınırları içerisinde Kâhta kazasında kışlak, Sürgü ve Bulam köyleri arasındaki yaylalarda yaylak hayatı yaşayan bir aşirettir. Kâhta Kazası’nın bir kısım nahiyeleri ile Hısn-ı Mansur (Adıyaman) kazasının bazı mezralarına yarı yerleşik duruma geçerek hayvancılığın yanı sıra ziraatle de uğraşmaya başladıkları görülmektedir. Sonraki asırlarda Orta ve Batı Anadolu’ya oradan da Rumeli’ye kadar geniş bir sahaya yayılmış olan aşiret Osmanlı Devleti yöneticileri ile herhangi bir sorun yaşamadıkları gibi buldukları bölgelerde büyük bir güce sahip olması nedeniyle Osmanlı taşra teşkilatında yaklaşık iki yüz yıl sancak ve eyaletlerde yöneticilik yapmış, beyler yetiştirmiş bir aşirettir (Faruk Söylemez, **Osmanlı Devleti’nde Aşiret Yönetimi - Rişvan Aşireti Örneği**, İstanbul, 2007, s. 287-290)

<sup>35</sup> Mim Kemal Öke, **İngiliz Ajanı Binbaşı E.W.C. Noel’in “Kürdistan Misyonu”1919**, İstanbul 1992, s.92; E.W. Charles Noel, **Kürdistan 1919 Binbaşı Noel’in Günlüğü**, İstanbul, 2010, s. 44-45.

<sup>36</sup> **Alemdar**, 1 Kasım 1919, s.2; Sabahattin Özel- Işıl Çakan Hacıbrahimoglu, **Osmanlı’dan Milli Mücadele’ye Seçilmiş Mülakatlar**, İstanbul, 2010, s.125-126.

vermiştir.<sup>37</sup> XIII. Kolordu Kurmay Başkanına 7 Eylül 1919'da verdiği emirde Ali Galip, Malatya Mutasarrıfı Halil Rami, Bedirhanilerden Kamuran, Celadet ve Ekrem Beylerle İngiliz Binbaşısı Noel'in yakalanarak Sivas'a gönderilmesini istemiştir.<sup>38</sup> XIII. Kolordu ile yapılan yazışmalarda Kolordunun harekete geçmekte gecikeceğinin anlaşılması üzerine Mustafa Kemal Paşa bu defa Elazığ'da bulunan XV. Alay Komutanı İlyas Bey'den Ali Galip sorununu bizzat çözmesi talimatını vermiştir.<sup>39</sup> Bunun üzerine İlyas Bey, 60 süvari ile Malatya'ya giderek Ali Galip, Halil Bey ve Noel ile arkadaşlarının "behemehal" tutuklanmasını istemiştir.<sup>40</sup> Bu tel üzerine Mustafa Kemal, 9 Eylül'de XIII. Kolordu Kumandanından XV. Alay Kumandanı İlyas Bey'in Malatya'ya hareket ettiği haberini almıştır. İlyas Bey aldığı emir doğrultusunda 10 Eylül 1919'da Malatya'ya gelmiştir. Mutasarrıf Halil Rami ve Ali Galip Malatya'dan gelmekte olan süvari müfrezesinin geldiğini haber alır almaz İngiliz heyetiyle beraber Kahta kazasına kaçmışlar ve hepsi Hacı Bedir Ağa'ya sığınmışlardır.<sup>41</sup>

İlyas Bey de buradan Mustafa Kemal Paşa'ya gönderdiği telgrafta Ali Galip ve yandaşlarının Kahta'ya doğru kaçtıklarını bildirmiştir.<sup>42</sup> İngiliz Binbaşısı Noel ile Malatya'dan kaçan Halil Rami ve Arpacı Mehmet Efendi de Kahta yakınlarındaki Rafa köyüne gelmişlerdir. Çevrede bulunan bazı Kürt aşiretlerinin ileri gelenlerinin de katıldığı bir toplantı yapılmış, görüş alış verişinde bulunulmuştur. Yapılan konuşmalar sırasında Hacı Bedir Ağa, Kürtçülük tavırlarına karşı bir tutum sergilemiş ve bu sevdadan vazgeçmelerini tavsiye etmiştir.<sup>43</sup> Buna karşılık İngiliz Noel, Malatya üzerine yürünülmesi ve bunun için Urfa'daki İngiliz askeri birliğinden de faydalanabileceği yönünde bir teklif yapmış, Hacı Bedir Ağa bu teklifi kabul etmemiştir.<sup>44</sup>

Malatya Heyet-i Merkeziyesinden Sivas Kongre Başkanlığına gönderilen telgrafta da Kahta bölgesine firar eden Ali Galip, Mutasarrıf Halil

<sup>37</sup> Selçuk Ural, "Ali Galip Olayının Milli Mücadele Taraftarı Gazetelerdeki (İrade-i Milliye, Albayrak) Yankıları", **Atatürk Yolu Dergisi**, S.29-30, Mayıs-Kasım 2002, s.163.

<sup>38</sup> Gazi Mustafa Kemal, **Nutuk**, C.I, Ankara, 1989, s.161.

<sup>39</sup> **Nutuk**, C.I, s.163.

<sup>40</sup> Sina Akşin, **İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele Mutlakiyete Dönüş (1918-1919)**, Ankara, 1988, C.I, s. 548-49.

<sup>41</sup> Kazım Karabekir, **İstiklal Harbimiz**, İstanbul, 1988, s.182-183.

<sup>42</sup> **Nutuk**, C.I, s.167.

<sup>43</sup> Yaşar Ertürk, Büyük Oyunun Eski Perdesi Doğu, Güneydoğu ve Musul Üçgeni (1918-1923), İstanbul 2007, s. 231.

<sup>44</sup> M. Kemal Öke, **İngiltere'nin Güneydoğu Anadolu Siyaseti ve Binbaşısı E. W. C. Noel'in Faaliyetleri (1919)**, Ankara 1988, s. 97; **Nutuk**, C.I, s. 179-181.

Bey ile yandaşlarının söylemlerine kapılmamaları için liva müftüsü Hacı Hüseyin Efendi, eşraftan Karakaşzade Hacı Abdulkadir, Tortumluzade Hacı Hafız, Dirican Aşireti Reisi Şatzade Mustafa, Hekimhan eşrafından Hacı Garip ve İsmet, Atmalı Aşireti Reisi Battal Efendizade Mustafa ve İzolulu Hacıkaya Sebati Efendilerden oluşan bir heyet Hacı Bedir Ağa'yla görüşmek üzere yanına gelmişlerdir.<sup>45</sup> Yine bu görüşme ile ilgili olarak XIII. Fırka Kumandanı Cevdet Paşa tarafından III. Fırka Kumandanlığına gönderilen 15 Eylül 1919 tarihli telgrafta Hacı Bedir Ağa nezdine gönderilen heyetin Rakka'ya vardığı, Hacı Bedir Ağa'nın sırf firariler kendisine misafir oldukları için onlarla beraber olduğunu söylediği bildirilmiştir.<sup>46</sup> Malatya' da bulunan V. Fırka Kumandanlığı tarafından III. Fırka Kumandanlığına gönderilen telgrafta da Vali Ali Galip, Mutasarrıf Halil Rami, Bedirhaniler, İngiliz Noel ve beraberindekilerinin Urfa'ya gittikleri, Halil Rami'nin Urfa'da kaldığı, diğerlerinin ise Halep istikametine doğru hareket ettikleri 27 Eylül 1920 tarihinde bildirilmiştir.<sup>47</sup>

Maraş ve Antep havalisi Umum Kuva-yı Milliye Kumandanlığı yapmış olan Kılıç Ali de hatıralarında Hacı Bedir Ağa'ya Mustafa Kemal'in özel bir mektubunu götürdüğünü ve üç bin atlı çıkartabilecek bir güçte olan bu aşiretin kendilerini vatani kurtarma davasına çağırın Mustafa Kemal'in mektubuna olumlu cevap verdiğini anlatmaktadır.<sup>48</sup>

## B. Protestolar

Mondros Mütarekesinin imzalanmasından sonra İzmir'in Yunanlılarca, Güney-Doğu Anadolu Bölgesinin Fransız ve Ermeni işbirliği ile İstanbul'un da İngilizler tarafından işgali İtilaf Devletleri'nin Türkiye'yi yok etme çabalarını açıkça ortaya çıkarmıştır. Bu işgallere karşı ülkenin pek çok yerinde olduğu gibi Güney-Doğu Anadolu Bölgesi'nden de tepkiler gelmiştir.<sup>49</sup> Bölge halkı, tepkilerini yaptıkları mitingler ile İtilaf Devletlerinin İstanbul'daki temsilciliklerine, Sadaret'e, Meclis-i Mebusan'a, basın kuruluşlarına, bazen de Heyet-i Temsiliye ve BMM vasıtasıyla ilgili makamlara gönderdikleri telgraflarla seslerini duyurmaya çalışmışlardır.

<sup>45</sup> ATASE Arşivi, ATAZB, Kutu No:3, Göm No:113, Belge No:113-2.

<sup>46</sup> ATASE Arşivi, ATAZB, K. No: 10, G. No:54, B. No: 54-1.

<sup>47</sup> ATASE Arşivi, ATAZB, K. No: 10, G. No: 65, B. No:65-1.

<sup>48</sup> Atatürk'ün Sırdaşı Kılıç Ali'nin Anıları, (Der. Hulusi Turgut), İstanbul 2010, s.77-78.

<sup>49</sup> Mehmet Şahingöz, "Milli Mücadele Esnasında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Yapılan Milli Birlik ve Beraberlik Mitingleri", AAMD, C. XI, Temmuz 1995, S.32, s. 418-419.

Mondros Mütarekesi'nden sonra İzmir'in Yunanlılar tarafından işgal edilmesi halkta büyük bir infial uyandırmıştır<sup>50</sup>. İzmir'in işgali üzerine Mustafa Kemal Paşa tarafından 28 Mayıs 1919'da valilere, müstakil mutasarıflıklara, Erzurum'da XV. Kolordu, Ankara'da XX. Kolordu ve Diyarbakır'da XIII. Kolordu Komutanlıklarına, Konya'da Ordu Müfettişliği'ne gönderilen tebligatta; büyük ve heyecanlı mitinglerin yapılması, milli nümayişlerde bulunulması, bunun bütün kasaba ve köylere kadar genişletilmesi, büyük devletlerin temsilcileriyle, Babıali'ye uyarıcı telgraflar çekilmesi gibi hususların yapılması istenmiştir. Bu tamim üzerine işgal gününden beri devam eden mitingler ve protesto telgraflarının sayısı gittikçe artmıştır.<sup>51</sup> Anadolu'nun değişik bölgelerinden gönderilen protesto telgraflarının sayısı yaklaşık on bine ulaşmıştır.<sup>52</sup>

İzmir'in işgali Adıyaman'da da büyük bir üzüntüye ve tepkiye neden olmuş, Adıyamanlı mahalli idareciler ve eşrafın önde gelenleri tarafından ilgili makamlara bu işgali protesto eden telgraflar gönderilmiştir. 19 Mayıs 1919 tarihinde Hısn-ı Mansur ahalisi namına Belediye Reisi Ahmet, eşraftan; Mehmet, Bekir Sıtkı, Abuzer, Hasan, Mehmet Ali, Abdullah, ulemadan; Hidayet, İsa, Şeyh Abdurrahman, ahaliden; Hakkı ve Hasan imzalarıyla Sadarete gönderilen telgrafta İzmir'in işgali protesto edilerek şu hususlara değinilmiştir:

Asırlardır Türk ve Müslüman yurdu olan İzmir'in Yunan askeri tarafından işgal edileceği haberi kaza halkını heyecan ve telaşa düşürmüştür. Hak ve adalet kelimeleri ile bütün dünyayı başına toplayan İngiltere, Fransa ve İtalya devletleri ile her milletin kendi geleceğini kendisinin tayin edeceğini belirten Wilson ilkeleri ortada iken Yunanlıların İzmir'i işgali, Paris Konferansında alınan kararlara ve Türk ve Müslüman hukukuna bir tecavüz olup, itilaf devletlerinin bir an evvel bu hatadan dönerek İzmir'in tekrar asıl sahiplerine iade edilmesini Dersaad'te bulunan İtilaf temsilcilerinden talep edilmesini ifade ederek işgali şiddetle protesto ettiklerini belirtmişlerdir.<sup>53</sup>

<sup>50</sup> Adnan Sofuoğlu, *Mondros Mütarekesi Sonrası Türkiye'nin İşgaline Karşı Milli Direniş; Kuvay-i Milliye (1918-1921)*, **Türkler**, C.XV, Ankara, 2002, s. 620; Salih Tunç, "İzmir'in Yunanlılar Tarafından İşgali ve İstanbul Basınına Yansımaları (15 Mayıs- 26 Mayıs 1919)", **Türkler**, C.XV, Ankara, 2002, s. 773.

<sup>51</sup> Mehmet Şahingöz, "Milli Mücadele'de Protesto ve Mitingler", **Türkler**, C.XV. Ankara 2002,s.727.

<sup>52</sup> **İzmir Fecayi**, s.170,( Eserde basım yeri ve basım tarihi bulunmamaktadır).

<sup>53</sup> **BOA BEO A.VRK (Başbakanlık Osmanlı Arşivi Babıâli Evrak Odası Sadaret Evrakı Evrak kalemi)**, D. No: 832, G. No: 49.

Yine 22 Mayıs 1919 tarihinde Hısn-ı Mansur Kazası Belediye Başkanı Ahmet, Müftü Mehmet dışında 10 imzanın yer aldığı Sadarete çekilen telgrafta da İzmir'in işgali protesto edilmiş hak ve adalete aykırı olarak Yunanlılar tarafından İzmir'in işgalini kaza halkının şiddetle protesto ettiği ve bu hatadan dönülmesi gerektiği ifade edilmiştir.<sup>54</sup>

27 Mayıs 1919 tarihinde ise Hısn-ı Mansur Kazası Belediye Reisi Ahmet, Ulema ve Eşraftan on bir kişi tarafından Sadarete çekilen telgrafta İzmir'in işgali protesto edilerek şu hususlara değinilmiştir:

İzmir'in işgalini duydukları andan itibaren büyük bir infiale kapıldıklarını belirttikten sonra, İtilaf Devletleri'nin hak ve adalete riayet edeceklerine ve hükümetin de teşebbüslerde bulunacağına dair beklentiden dolayı sükûnetle beklediklerini, ancak Yunanlıların bir Müslüman şehri olan İzmir'i işgal etmeleri ve yapılan zulümlerin kendilerini tarifsiz keder ve acılara boğduğunu, işgali şiddetle protesto ederek vatan topraklarını ve milletin namus ve şerefini korumak için sonuna kadar mücadeleye azmettiklerini belirtmişlerdir.<sup>55</sup>

30 Mayıs 1919 tarihinde de Müftü Mehmet, Belediye Reisi Ahmet, Ulemadan İsa, Eşraftan Mehmet Ali, Mehmet Tahsin, Hasan, Hüsnü ve Hüseyin tarafından Sadarete çekilen telgrafta İzmir'in işgali protesto edilerek şu hususlara değinilmiştir:

Hayat ve mevcudiyet-i milliyemize karşı Yunanlıların gösterdiği küstah tavır ve vatanımızın bir parçası olan İzmir'in Yunanistan tarafından işgali devletimizin yıkıldığı anlamına gelmektedir. İtilaf devletlerinin bu duruma son vermemeleri halinde bölgemizdeki galeyanın son bulmayacağı ve yapılan işgali şiddetle protesto ettiklerini ifade etmişlerdir.<sup>56</sup>

Adıyaman ve diğer bölgelerden çekilen telgraflarda ortak olarak ifade edilen hususların şunlar olduğu görülmektedir. İzmir ve çevresinin işgal edilmesiyle Wilson Prensiplerinin çiğnendiği ve devletlerarası hukukun da uygulanmadığı üzerinde durulmuştur. Yine işgal edilen bölgenin Osmanlı ülkesinden ve yönetiminden kesinlikle ayrılmayacağı, çoluk çocuk, genç, ihtiyar demeden toplumun bir bütün halinde kanlarının son damlasına kadar işgaller karşısında direnecekleri belirtilmiştir. İzmir ve çevresinin işgal edilmesi nedeniyle protesto telgraflarında öne çıkan bu hususlar Milli

<sup>54</sup> BOA BEO A.VRK, D. No: 834, G. No:93; Haluk Selvi, **İşgal ve Protesto**, İstanbul, 2007, s.228.

<sup>55</sup> BOA BEO A.VRK, D. No: 835, G. No: 42; Selvi, **a.g.e.**,s. 228-229.

<sup>56</sup> BOA BEO A.VRK, D. No: 835, G. No: 32; Selvi, **a.g.e.**, s.229.

Mücadele'nin örgütlü ve merkezi bir yapıya kavuşmasında olumlu katkılar sağlamıştır.<sup>57</sup>

Urfa, Antep ve Maraş'ın Fransızlar tarafından işgali üzerine Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Temsil Heyeti adına Mustafa Kemal, 6 Kasım 1919 da Erzurum Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ne gönderdiği telgrafta; hukuk kurallarına ve mütareke şartlarına aykırı olarak işgal edilmiş olan Urfa, Ayıntap ve Maraş'ın bu kez de İngilizler'in çekilmesiyle Fransızlarca işgal edilmesi üzerine, bütün Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti merkez ve yönetim kurulları ile belediye başkanlarının Osmanlı vatanının parçalarından olan bu yerlerin bu kez de Fransızlarca işgal edilmekte olmasını telgraflarla İtilaf Devletleri temsilcilerine, Avrupa ve Amerika kamuoyuna bildirerek protestolarda bulunmaları ve bu haksızlığın giderilmesini istemiştir.<sup>58</sup> 7 Kasım'da mutasarrıflıklara bu anlamda gönderilen diğer bir kararda da yerel halk ve milli teşkilatlarca bu işgallerin protesto edilmesi istenmiştir.<sup>59</sup> Yine Maraşlılara yapılan zulüm üzerine Temsil Heyeti adına Mustafa Kemal tarafından 13 Şubat 1920'de III. Kolordu Komutanlığı ve Sivas Müdafaa-i Hukuk Cemiyetine gönderilen telgrafta;

*“Maraş'taki kardeşlerimizin günahsız, suçsuz, kanı acımasız bir şekilde akıtılmaya devam ederken uygarlık maskesine gizlenen Fransızlar ve onlara öncü olan Ermeniler, Urfa ve çevresinde İslam halkı üzerinde zalimce kıyımlara başlamışlardır. İnsanlık tarihi sayfalarını kirletecek olan bu acımasızlığa hızla son verilmesi, haince bir şekilde zorla alınan sevgili memleketimizden, işgalin kaldırılması için büyük mitingler yapılarak ilgili Osmanlı makamlarına ve İstanbul'da bulunan tarafsız devletlerin elçilerine ve İtilaf Devletleri temsilcilerine, Barış Konferansı'na telgraflarla üst üste başvurularda bulunulması önemle rica olunur.”<sup>60</sup> denilmiştir.*

Yukarıda ifade edilen tamim ve telgrafların da tesiriyle ülkenin birçok yerinden protesto telgrafları ilgili makamlara gönderilmeye

<sup>57</sup> İzzet Öztoprak, “Türkiye'nin İşgali ve Milli Direniş Hareketleri”, **Türkler**, C.XV, Ankara, 2002, s. 595-596.

<sup>58</sup> Ali Sevim- İzzet Öztoprak-Mehmet Akif Tural, **Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri**, Ankara, 2006, s. 128; Hale Şıvgın, “Mustafa Kemal'in Maraş'ın Kurtuluşu İçin Faaliyetleri,” **AAMD**, C.IV, Mart 1988, Sayı.11, s.489.

<sup>59</sup> Bekir Sıtkı Baykal, **Heyet-i Temsiliye Kararları**, Ankara, 1989, s.48.

<sup>60</sup> Sevim vd, **a.g.e.**, s. 213-214.

başlanmıştır. Maraş, Urfa ve Antep'in Fransızlar tarafından işgal edileceği haberi dahi Adıyaman ve çevresinde büyük bir tepkiyle karşılanmıştır. Adıyaman Müdafaa-i Milliye Heyet-i İdaresi namına Mehmet Ali tarafından Sivas Müdafaa-i Hukuk-ı Milliye Heyet-i Temsiliye'sine gönderilen 31 Ekim 1919 tarihli protesto telgrafında, Fransa'nın Maraş'ı işgale kalkışması kınanmıştır. İngiliz işgal kuvvetleri tarafından boşaltılan ve hiçbir devletin işgale selahiyeti olmayan Urfa, Maraş ve Antep'in bu defa da Fransızlar tarafından işgal edileceği haberinin üzüntü ile işitildiği, bu durumun millî menfaatlara ve mütareke hükümlerine tamamen aykırı olduğu, bu haberin gerçek olması halinde kötü tesir bırakacağı belirtilerek, Fransa'nın bu hukuka aykırı hareketi protesto edilmiştir. Telgrafın altında ulemadan Ata Bey, Belediye Reisi Hidayet, Eşraftan Ahmet, Mehmet Emin ve Mustafa, Kavi Aşireti Reisi Yusuf, Rışvan Aşireti Reisi Hüseyin, Bereketli Aşireti Reisi Salim, Müftü Mahmut, Partibaşı Aşiret Reisi Müslim'in imzaları bulunmaktadır.<sup>61</sup>

Yine İstanbul'un İngiliz ve Fransız ittifakıyla işgal edilmesi planına karşı Besni'den Belediye Başkanı Hasan Bey ile ilçenin ileri gelenleri tarafından 13 Ocak 1920'de İstanbul'daki İngiliz ve Fransız Yüksek Komiserliği'ne bir protesto telgrafi gönderilmiştir. 14 Ocak'ta da Kahta'dan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti adına Süleyman Bey tarafından İstanbul'un işgal planını kınayan protesto telgrafi İngiliz ve Fransız Yüksek Komiserliğine çekilmiş<sup>62</sup>, bu durumun İslâm milleti ve Türklerin imhasına yönelik bir hareket olacağı ve kabul edilemeyeceği belirtilmiştir.<sup>63</sup>

Adıyaman halkı, Milli Mücadele yıllarında işgallere karşı gösterdiği bu tepkilerin dışında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki bölücü faaliyetlere de duyarsız kalmamıştır. İngilizler, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki Kürt siyasetini hayata geçirmek için 20 Kasım 1919'da Ermeniler adına Bogos Nubar, Kürtler adına da Şerif Paşa'nın ortak bir anlaşma yapıp İngiliz mandası altında bağımsız bir Ermenistan ve Kürdistan'ın kurulmasını, kurulacak devletler arasındaki sınırın ise Paris Barış Konferansı'na çizilmesini kabul etmişlerdir.<sup>64</sup>

<sup>61</sup> ATASE Arşivi, İSH, K. No: 270, G. No: 36, B. No: 36-2; Yaşar Akbıyık, **Millî Mücadelede Güney Cephesi (Maraş)**, Ankara, 1990, s. 98.

<sup>62</sup> Bilal N. Şimşir, **İngiliz Belgelerinde Atatürk (1918-1938)**, C. I, Ankara 1975, s. 351.

<sup>63</sup> Celal Pekdoğan, **Millî Mücadelede Malatya ve Çevresi (Demografik, İdari, Siyasi ve Sosyo-Ekonomik Açından) 1918-1922** (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1992. s.164; Şahingöz, **a.g.m.** s.429.

<sup>64</sup> Sina Akşin, **İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele**, C.II, Son Meşrutiyet (1919-1920), Ankara, 1998, s.112.



Kürtler adına hareket ettiğini söyleyen Şerif Paşa'nın Ermenilerle yaptığı bu anlaşma neticesinde bir yandan Ermeni isteklerini kabul ederken diğer yandan da Kürtlerin Osmanlı idaresinden ayrılıp İngiliz himayesine girmesini kabul etmekteydi. Bu anlaşmanın gazetelerde yayınlanması bölge insanı arasında ciddi tepkilere yol açmış ve İstanbul'a protesto telgrafları gönderilmiştir. Adıyaman ve Kahta halkı da bu duruma duyarsız kalmamış, 1 Mart 1920 tarihinde Sadrazama çekmiş oldukları telgrafta tepkilerini şu şekilde ifade etmişlerdir<sup>65</sup>:

“Kahta ve Hısn-ı Mansur kazaları Rüesa ve ahali-i İslamiyyesi taraflarından makam-ı celil-i sadaret-i uzmaya keşide olunan 1 Mart 1336 tarihli telgrafname suretidir.

Paris'te bulunan Şerif Paşa'nın Kürt İstiklali namına Kürt Murahhası sıfatıyla sulh konferansı nezdinde teşebbüsatta bulunduğunu haber aldık. Merhum evvel emirde Kürtlerin vekaletine haiz değildir. Bu suretle müracaatı bir süsten ibarettir. Osmanlı hükümetini zaten Kürt ve Türk teşkil eder. Bu iki unsur bidayeten birleşmiş ve Osmanlı Hükümetini vücuda getirmiştir. Osmanlı Hükümeti bu anasırın birleşmesinden hasıl olmuştur ki yek diğerinden iftiraka imkan yoktur. Şerif Paşa ile emsalinden ibaret bir takım hainlerin memleketlerimizde bir hizmetçi kadar itibarı yoktur. Bunların teşebbüsatını bütün şiddetimizle red ve camia-i Osmaniyyeden ayrılmayacağımızı beyan ederiz”<sup>66</sup>.

Bu telgrafta görüldüğü gibi Şerif Paşa'nın Fransa'daki faaliyetleri hiçbir şekilde Adıyaman ve çevresinde kabul edilmediği gibi şiddetle ret edilmiş, ülkenin birlik ve beraberliğine vurgu yapılmıştır.

Ayrılıkçı Kürtçü girişimlere yönelik bölgeden Meclis-i Mebusan'a gönderilen yukarıdaki protesto telgrafı daha sonra BMM'ne de de gönderilmiştir. Adıyaman ve Kahta'dan çekilen bu telgraf Meclisin 24 Mart 1921 tarihli on birinci oturumunda okunmuştur.<sup>67</sup>

<sup>65</sup> Telgrafın altında imzası bulunan şahıslar şunlardır: Adıyaman( Hısn-ı Mansur) Müftüsü Hakkı, Belediye Başkanı Ahmet, Bezlikli Aşireti Reisi Hüseyin Ağazade Şeyh Hasan, Melvekanı Aşireti Reisi Hüseyinağazade Ali, Hıdırsor Aşireti Reisi Aliağazade Abuzer, Kavi Aşireti Reisi Nebiağazade Mehmet, Kahta ilçesinde Mırdıs Aşiret Reisi Hacı Abuzerzade Emin, Rişvan Aşireti Reisi Hacı Hüseyinbeyzade Hacı Bahaeddin. (Mahmut Goloğlu, **Milli Mücadele Tarihi-III 1920 Üçüncü Meşrutiyet, Birinci Büyük Millet Meclisi**, İstanbul 2010,s.95-96).

<sup>66</sup> **Takvim-i Vekayi**,6 Mart 1336/1920,S.3793,s. 4.

<sup>67</sup> TBMM Zabıt Ceridesi,D.I.,C.9,S,214;Mehmet Okur, “Milli Mücadele Yıllarında Ayrılıkçı Kürt Girişimlerine Karşı Doğu Vilayetlerinden Meclis-i Mebusan'a ve TBMM'ne Gönderilen Protesto Telgrafları”, Atatürk Dergisi, C.IV,S.4, Temmuz 2005, s.133

Ali Rıza Paşa Kabinesinin 3 Mart 1920’de istifası yurt genelinde tepkilere neden olmuştur. Çünkü bu kabine kuva-yı milliye hareketini meşru olarak yorumlayan ılımlı kişilerden oluşmuş, kuruluşundan itibaren Anadolu ile özellikle de Mustafa Kemal Paşa ile kopan ilişkilerin düzeltilmesi için gayret göstermiştir.<sup>68</sup> 4 Mart 1920’de Mustafa Kemal Paşa da komutanlara, valilere, mutasarrıflara ve Müdafaa-i Hukuk Heyet-i Merkeziyelerine gönderdiği tamimde;

“İtilaf Devletlerinin baskılarından ötürü hükümet 3 Mart günü çekilmiştir. Alınan sağlam bilgilere göre Ferit Paşa’nın ya da ona benzer birinin iş başına getirileceği dolayısıyla Milli amaçları gerçekleştiremeyerek, İstanbul’da yabancıların isteklerine hizmet edecek bir hükümet başkanına milletin katlanamayacağını bu nedenle çok sert bir dille padişahlık katına Meclis-i Mebusan Başkanlığına ve basına bir dakika bile geçirilmeksizin telgraflar çekilmesi” istenmiştir.<sup>69</sup>

Mustafa Kemal Paşa’nın bu tamimi üzerine 6 Mart 1920’de Besni Müdafaa-i Hukuk Reisi Hasan Kemalettin imzasıyla Meclis-i Mebusana gönderilen telgrafta şu sözler yer almıştır:

“Dışarıdan gelen baskılar ve içerdeki fesat ehli işbirlikçilerin tesiriyle kabinenin istifa ettiğini öğrenmiş bulunuyoruz. Yabancıların amacına hizmet eden bu durum neticesinde Damat Ferit Paşa ve benzerlerinin tekrar iktidara getirilmesinin vatanın felaketi olacağı, bu nedenle milli hakimiyeti ve tam bağımsızlığı devam ettirecek salim fikirli, idareye hakim insanların göreve getirilmesini vatanın selameti açısından istirham ederiz”.<sup>70</sup>

### C.Askeri Yardımlar

Güneydoğudaki işgaller karşısında Adıyaman ve çevresinden işgale uğrayan şehirlere asker ve silah yardımları yapılmıştır. Antep’in Fransızlarca kuşatılması ve büyük çaplı toplar tarafından bombardımana tutulması üzerine bütün çevre illerde olduğu gibi o dönemde Adıyaman’dan, Antep Heyet-i Merkeziyesi tarafından kurulan Yıldırım ve Şimşek Taburuna pek çok katılım olmuştur.<sup>71</sup>

<sup>68</sup> Zekeriya Türkmen, “Ali Rıza Paşa Hükümeti Kuva-yı Milliye ilişkileri”, **AAMD**, ,C. XVI, S.46, Mart 2000,s.62.

<sup>69</sup> **Nutuk**, C.I, s.533.

<sup>70</sup> **Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi**, D.4, C.I, s.379, Mehmet Şahingöz, **Ali Rıza Paşa Hükümetinin İstifası ve Tepkileri**, , Ankara, 2001,s.214-215.

<sup>71</sup> Ergünöz Akçora, “Kilis’in Antep Müdafasındaki Yeri,” **AAMD**, S. 31, C. XI (Mart 1995), s. 64.

Yine Antep heyeti tarafından 25 Mart 1920'de Mustafa Kemal Paşa'ya gönderilen telgrafta; Besni kazasından Antep'e gönderilmek üzere hazırlandığı bildirilen topçu ve makineli tüfek müfrezelerinin Antep civarına yollanması isteniyordu.<sup>72</sup> Besni Kuva-yı Millîyesi Komutanı Hasan Ağa, kendi teşkil ettiği müfrezesi ile Antep'in yardımına koşmuştur.<sup>73</sup> 70 kişilik bu kuvvet 19 Nisan 1920'de Antep'e varmıştır.<sup>74</sup> Antep'in işgaline karşı koymak için gelen bu kuvvetler Yıldırım ve Şimşek Taburlarına iltihak ettirilerek cephelede faaliyete geçirilmiştir.<sup>75</sup> Besni millî kuvvetleri 2 Mayıs 1920'de Kurban Baba üzerine taarruz etmişlerdir.<sup>76</sup> Komşu illerden gelen millî kuvvetlerin bu harekâta katılmalarının şehir halkının ve diğer kuvvetlerin maneviyat ve moralleri üzerinde olumlu etkisi olmuştur.

23 Nisan 1920'de Diyarbakır'da bulunan XIII. Kolordu Komutanı Cevdet Bey tarafından Heyet-i Temsiliye'ye gönderilen yazıda, Besni'de bulunan tek top ile bu topa ait 106 atımlık cephanenin bir zabıt ve 14 asker kontrolünde 14 Nisan 1920'de Antep'e gönderildiği bildirilmiştir. Ayrıca Besni Kuva-yı Milliyesine mensup 150 kadar neferin 24 Nisan 1920'de Antep'e doğru hareket ettiklerinin kendilerine gelen raporlarda bildirildiği ifade edilmiştir.<sup>77</sup>

25 Mayıs 1920'de Mustafa Kemal Paşa tarafından Antep Mutasarrıflığına gönderilen şifre telgrafta, Antep'deki kuvvetlerin takviyesi için Besni'den bir süvari alayının gönderileceği belirtilmiştir.<sup>78</sup>

Kahtalı Hacı Bedir Ağa da, Gaziantep'in Fransızlar tarafından işgal edilmesi üzerine Antep'in o felaketli günlerinde emrindeki kuvvetlerle yardıma koşmuştur.<sup>79</sup> 15 Eylül 1920'de Rışvan Aşireti Reisi Hacı Bedir Ağa ile Samsatlı Abuzer Ağa 400 piyade ve 150 kadar süvari ile birlikte, cephanelerini 5. Tümenen ikmal ettikten sonra Antep'in yardımına gitmişlerdir.<sup>80</sup> 20-27 Eylül 1920 tarihli İki Cepheli Muharebelerde Kahta ve

<sup>72</sup> Hulki Saral-Tosun Saral, *Vatan Nasıl Kurtarıldı*, Ankara, 1970, s.275-276.

<sup>73</sup> Ali Nadi Ünler, *Türkün Kurtuluş Savaşı'nda Gaziantep Savunması*, İstanbul, 1969, s. 80.

<sup>74</sup> Saadettin Gömeç, *Millî Mücadelede Gaziantep*, Ankara, 1989, s. 56.

<sup>75</sup> Sahir Üzel, *Gaziantep Savaşı'nın İç Yüzü*, Ankara, 1952, s. 40.

<sup>76</sup> Üzel, *a.g.e.*, s. 45.

<sup>77</sup> *ATASE Arşivi*, İSH, K. No: 273, G. No: 201, B. No: 201-1.

<sup>78</sup> *ATASE Arşivi*, İSH, K. No: 627, G. No:7, B. No:7-1.

<sup>79</sup> Ayhan Öztürk, *Millî Mücadele Gaziantep*, Kayseri 1994, s.134; İsmet Görgülü, *On Yıllık Harbin Kadrosu 1912-1922 Balkan-Birinci Dünya ve İstiklal Harbi*, Ankara, 1993, s. 239; Lohanizade Mustafa Nurettin, *Gaziantep Savunması*, (Çev. Mehmet Ali Akidil), İstanbul, 1989, s. 231.

<sup>80</sup> R. Yaşar Büyükoğlu, *Millî Mücadele Döneminde Güneydoğu Anadolu (30.10.1918-20.10.1921)*, (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara, 1998, s.210.

Samsat milli kuvvetlerinden kurulu Türk kuvvetleri Rumevlek-Babilge ve Nafak Boğazı hattını kontrol altına almıştır. Burada yapılan çarpışmalar sonunda Fransızlar önemli kayıplar vererek Antep'e çekilmeye mecbur kalmışlardır. Bu defa da güneyden İkiz Kuyu mevkiinden Antep'e gelmekte olan Fransızlara karşı Hacı köyü civarında mevziilenen Samsat ve Kahta Milli Kuvvetleri düşmanı pusuya düşürmüşlerdir. Düşman bu kuvvetlerin şiddetli mukavemeti karşısında birçok kayıp vererek perişan bir halde Nafak Boğazına girebilmiş ve güçlkle Antep'e varmaya muvaffak olmuşlardır.<sup>81</sup> Kahtalı Hacı Bedir Ağa da Nafak Boğazı'nda ve Sinan cephesinde başarılı savunmalar yapmıştır. Bu çarpışmalarda kuvvetlerinden 20 kişiyi kaybetmiş, kendisi de yaralanmıştır.<sup>82</sup> Bu çarpışma ile ilgili olarak Hacı Bedir Ağa'nın 29 Ekim 1920'de Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na gönderdiği telgrafta "Fransız muhabere kıtaatı ile Ayıntab civarında Sinan Cephesinde vukubulan muharebede kıtasını ve hüvviyetini tayin ve tasrih etmediği Ziya Bey isminde zatdan şikayet ederek, Ziya Bey'den istenilen kılavuzu vermemek ve Hüseyin Efendi çetesiyle mitralyözünü alarak ricat etmesi ve dolayısıyla kuvvetlerinin yirmi kişisinin ziyanının ve kendisinin de mecruhiyetine sebebiyet verdiği" ifade olunmuştur.<sup>83</sup>

Antep Milletvekili Abdurrahman Lami Efendi'nin Antep'teki askeri durumla ilgili olarak Meclis'te Müdafaa-i Millîye Vekili Fevzi Paşa'ya yönelttiği soru önergesinin görüşülmesi esnasında söz alan Malatya Milletvekili Feyzi Efendi, Hacı Bedir Ağa'nın katıldığı Antep savunması ile ilgili olarak Meclis kürsüsünden 20 Aralık 1920 tarihinde şunları söylemiştir:

*"Ayıntab hakkında bazı malûmat alıyoruz ve bendenize bir kaç da telgraf gelmiştir. Arkadaşımız Hacı Bedir Ağa Ayıntab'a efradiyle giderek ayağından hafif bir surette vuruldu. Beray-ı tedavi Urfa'ya geldi. Tedaviden sonra hanesine gidip ailesi efradını görmek ve avdet ederek bir daha Fransızlarla çarpışmak üzere gideceğini bendenize telgrafla yazıyordu...."*<sup>84</sup>

Adıyaman ve çevresinden Antep'e yapılan askeri yardımlarla ilgili olarak yapılan diğer askeri yazışmalarda da şu hususlara yer verilmiştir:

Adana Cephesi Kumandanlığından 18 Kasım 1920 tarihinde Maraş'ta bulunan 9. Fırka Kumandanlığına çekilen telgrafta Kahtalı Hacı Bedir Ağa maiyetindeki 50 süvari ve 100 piyade ile Samsat'tan katılan 13 süvari ve 95

<sup>81</sup> Hulki Saral-Tosun Saral, **a.g.e**, s.307-308.

<sup>82</sup> **ATASE Arşivi**, İSH, K. No:814, G. No:215, B. No:215-1.

<sup>83</sup> **ATASE Arşivi**, İSH, K. No:937, G. No:174, B. No:174-1.

<sup>84</sup> **TBMM Arşivi**, ZC, D.I, C.6. s. 448; Pekdoğan, **a.g.t**, s. 165 -166.

piyade ile Birecik'e ulaştıkları, bu kuvvetlerin Antep'e yardım için geldiklerinin 5. Fırka Kumandanlığı tarafından bildirildiği ifade edilmiştir.<sup>85</sup>

25 Aralık 1920'de Malatya Kuvayı Milliyesi'nden Maraş Kuva-yı Milliye Vekaleti'ne gönderilen telgrafta Pazarcık'a Besni'den silahlı 85 askerin geldiği ifade edilmiştir.<sup>86</sup>

31 Aralık 1920'de de Müdafaa-i Milliye Vekaleti'ne yazılan şifreli telgrafta Besni'den Antep Cephesi'ne bin kadar gönüllü erin geleceğinin bildirildiği ancak şu ana kadar 150 kişinin geldiği, diğerlerinden bir haber alınmadığı belirtilmiştir.<sup>87</sup> Yine aynı tarihli diğer belgede de Mutasarrıf Şükrü Bey tarafından Müdafaa-i Milliye Vekaletine gönderilen telgrafta Hacı Bedir Ağa ile bazı aşiret reisleri tarafından toplanan 65'i süvari 196'sı piyade olmak üzere 261 kişilik milli bir kuvvetin 5. Fırka emrine verildiği ifade edilmiştir.<sup>88</sup>

Urfa'nın Fransızlar tarafından işgali üzerine 5 Mart 1920 tarihinde Siverek Müdafaa-i Milliye Cemiyeti tarafından Heyet-i temsiliyeye gönderilen telgrafta; Hacı Bedir Ağa'nın 600 kişilik bir kuvvetle Fırat Nehri çevresini muhafaza etmek üzere hazır bulunduğu bildirilmiştir.<sup>89</sup> Yine Adıyaman'da 100 kişilik bir millî kuvvet ile Kahtalı Hacı Bedir Ağa'nın bin kişilik kuvveti ve Samsat'tan gelen 600 kişi, 14 Şubat 1920 tarihinde XIII. Kolordunun emri gereği Urfa'ya yardıma koşmuştur.<sup>90</sup> Fransızların Urfa'ya yapmaları muhtemel olan başka bir ileri hareketin ve taarruzun önlenmesi için Urfa ve Güney bölgesinde daha fazla kuvvet toplanması lüzumu, gerek Kolordu ve gerek 5. Tümen Komutanlıkları tarafından anlaşılmış bulunuyordu. Bu maksatla 12. Süvari Alayının Adıyaman'daki bir bölüğü de Urfa'ya gönderilmiştir.<sup>91</sup>

### Sonuç

Milli Mücadele Dönemi Türk milletinin işgal kuvvetlerine karşı birlik ve beraberlik içinde mücadele ettiği bir safha olmuştur. Anadolu'nun en zayıf olduğu bu dönemde Güneydoğu Anadolu halkının Milli Mücadeleyi başlatıp, ona öncülük etmesi tarihi bir vakıadır. Çünkü Milli Mücadele

<sup>85</sup> ATASE Arşivi, İSH, K. No: 792, G. No:90, B. No: 90-4.

<sup>86</sup> ATASE Arşivi, İSH, K. No: 799, G. No: 37, B. No: 37-1.

<sup>87</sup> ATASE Arşivi, İSH, K. No: 797, G. No: 171, B. No: 171-3.

<sup>88</sup> ATASE Arşivi, İSH, K. No: 627, G. No: 101, B. No: 101-2.

<sup>89</sup> ATASE Arşivi, ATAZB, K. No: 26, G. No: 84, B. No: 84-1,1-a.

<sup>90</sup> Ahmet Hulki Saral, **Türk İstiklâl Harbi IV'üncü Cilt Güney Cephesi**, Ankara, 2009, s. 118.

<sup>91</sup> Hulki Saral-Tosun Saral, **a.g.e.**, s.252.

hareketinin kazanılan ilk cephelerinden biri de Antep, Urfa ve Maraş savunmaları olmuştur.

Adıyaman, Millî Mücadele döneminde işgal edilmemiş olmasına rağmen, Mondros Mütarekesi sonucunda, çevresinde ve ülke genelinde yapılan işgallere karşı sessiz kalmamıştır. İhtiyaç duyulan bölgelere elinden geldiği ölçüde yardım ve destekte bulunmaya çalışmıştır. Bu yardım ve destekler iki yolla olmuştur. Birincisi işgal kuvvetlerini protesto etmek için ilgili makamlara gönderilen telgraflar, diğeri ise yiyecek, giyecek ve asker yardımı şeklinde olmuştur. Bölgedeki Fransız işgallerine karşı Adıyaman, Besni, Kahta ve Samsat'dan birçok milis kuvveti işgal altındaki şehirlerin yardımına koşmuşlardır. Bu yörelerde yapılan çarpışmalarda ve İstiklâl Savaşı'nın farklı cephelerinde birçok Adıyamanlı şehit düşmüş bir kısmı da yaralanmıştır.

Adıyaman ve çevresi Millî Mücadele yıllarında hem Kuva-yı Millîye hem de Millî Mücadele hareketine destek vermiştir. Adıyaman, Kahta ve Besni'de Müdafaa-i Hukuk Derneklerinin şubeleri açılmıştır. BMM'ne karşı yurdun pek çok yerinde ayaklanmalar çıkarken Adıyaman ve çevresinde benzer bir durumun olmaması, Mustafa Kemal Paşa liderliğinde başlatılan bağımsızlık mücadelesine sahip çıkarak destek vermesi Adıyaman'nın Millî Mücadele hareketine verdiği katkıyı göstermesi bakımından önemlidir.

Türk milletinin işgal kuvvetlerine karşı verdiği bağımsızlık ve var olma mücadelesinde gerek gönüllü milis kuvvetlerinin katkıları gerekse yabancı temsilciliklere ve diğeri ilgili makamlara gönderilen protesto telgrafları gibi siyasi faaliyetlerle Adıyaman ve çevresinde yaşayan halkın üzerine düşen görevi yerine getirme hususunda azami bir gayret içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

Kahtalı Hacı Bedir Ağa, Antep **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.** ve Urfa savunmalarına aktif olarak emrindeki adamlarla beraber katılmış, bu bölgelerin Fransız işgalinden kurtarılmasında büyük bir çaba sarf etmiştir. Ayrıca Kahtalı Hacı Bedir Ağa ile bölge insanının Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarına yönelik Ali Galip komplosuna karşı durarak Millî Mücadele'nin yanında yer almaları Millî Mücadele'nin seyrine etki eden önemli bir hadise olmuştur. Yine Besni Kuva-yı Milliye Komutanı Hasan Bey idaresindeki milis kuvvetleri de Antep'in yardımına koşmuştur. Hacı Bedir Ağa, Antep cephesindeki hizmetlerinden dolayı kırmızı–yeşil şeritli istiklal madalyası ile ödüllendirilmiştir.

Besnili Reşit Ağa ve Kahtalı Hacı Bedir Ağa Adıyaman ve çevresini I. BMM'inde milletvekili olarak temsil etmişlerdir. Ülkenin o zor günlerinde

milletin menfaatlerini ve ülkenin kurtuluşunu hep ön planda tutarak Meclisteki bu tarihi görevlerini layıkıyla yerine getirmeye çalışmışlardır.

**Kaynakça****A. Arşivler****I. ATASE Arşivi**

- İSH, Kutu No: 792, Göm No: 90, Belge No: 90-4.  
İSH, Kutu No: 799, Göm No: 37, Belge No: 37-1.  
İSH, Kutu No: 797, Göm No: 171, Belge No: 171-3.  
İSH, Kutu No: 814, Göm No: 215, Belge No: 215-1.  
İSH, Kutu No: 937 Göm No: 174, Belge No: 174-1.  
İSH, Kutu No: 273, Göm No: 201, Belge No: 201-1.  
İSH, Kutu No: 627, Göm No: 7, Belge No:7-1.  
İSH, Kutu No: 270, Göm. No: 36, Belge No: 36-2.  
İSH, Kutu No: 627, Göm No: 101, Belge No:101-2.  
ATAZB, Kutu No: 3, Göm No: 113, Belge No: 113-2.  
ATAZB, Kutu No: 10, Göm. No:54, Belge No: 54-1.  
ATAZB, Kutu No: 10, Göm. No: 65, Belge No: 65-1.  
ATAZB, Kutu No:26, Göm No:84, Belge No: 84-1,1-a.

**II. Başbakanlık Osmanlı Arşivi**

- BEO A.VRK, Dos No: 832, Göm. No: 49.  
BEO A.VRK, Dos No: 834, Göm. No: 93.  
BEO A.VRK, Dos.No:835, Göm. No: 42.  
BEO A.VRK, Dos.No: 835, Göm. No: 32.

**III. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi**

- BCA, Dos. M107, Fon Kodu: 230, Yer No:149.57.6.

**B. Salnameler****I. Devlet Salnameleri**

- 1263, 1264, 1265, 1266, 1267, 1269, 1270, 1272, 1273, 1274, 1275, 1276,  
1277, 1278, 1279, 1280, 1281, 1282, 1283, 1284.

**II. Vilayet Salnameleri**

- Diyarbakır Vilayet Salnameleri (1286, 1287,  
1288,1289,1290,1291,1292,1293, 1294, 1300,)



Ma'müret'ül-aziz Vilayet Salnameleri (1301,1302, 1305, 1307, 1308, 1310,1312)

### C.Resmi Yayınlar

998 Numaralı Muhâsebe-i Vilâyet-i Diyâr-i Bekr ve 'Arab ve Zü'l-Kâdiriyye Defteri (937/1530), II, (haz. Ahmet Özkılınç vd), Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara 1999.

### D.Gazeteler

Alemdar

Takvim-i Vekayi

### E.Kitaplar

**Abu'l Farac Tarihi**, C.II, (Çev. Ömer Rıza Doğrul) Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1999.

Akar, Mehmet, **İnsanlığın Kültür Mirası Adıyaman**, Peri Yayınları İstanbul 2000.

Akbıyık, Yaşar, **Millî Mücadelede Güney Cephesi (Maraş)**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1990.

Akşin, Sina, **İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele Mutlakiyete Dönüş (1918-1919)**, C.I, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara 1998.

\_\_\_\_\_, **İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele**, C.II, Son Meşrutiyet (1919-1920) T. iş Bankası yayınları, Ankara 1998.

**Atatürk'ün Sırdaşı Kılıç Ali'nin Anıları**, (Der: Hulusi Turgut), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul 2010.

Baykal, Sıtkı Bekir, **Heyet-i Temsiliye Kararları**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1989.

Büyükoğlu, R. Yaşar, **Milli Mücadele Döneminde Güneydoğu Anadolu (30.10.1918-20.10.1921)**, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü,(Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1998.

Cuinet, Vital, **La Turqie Asia**, C.III, Paris,1891.

Çağlayan, Aziz, **Adıyaman Tarihi**, Deniz Matbaası, Adıyaman 1967.

Demirkent, Işın, **Urfa Haçlı Kontluğu Tarihi (1098-1118)**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1990.

Ertürk ,Yaşar, **Büyük Oyunun Eski Perdesi Doğu Güneydoğu ve Musul Üçgeni (1918-1923)**, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul 2007.

El-Belazuri, **Futuhu'l-Buldan**, (Çev. Mustafa Fayda), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 2002.

Gazi Mustafa Kemal, **Nutuk**, C.I, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1989.

Goloğlu, Mahmut, **Milli Mücadele Tarihi-III 1920 Üçüncü Meşrutiyet, Birinci Büyük Millet Meclisi**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2010.

Gömeç, Saadettin, **Millî Mücadelede Gaziantep**, Kardeşler Matbaacılık Ankara 1989.

Görgülü, İsmet, **On Yıllık Harbin Kadrosu 1912-1922 Balkan-Birinci Dünya ve İstiklal Harbi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları Ankara 1993.

Honigmann ,Ernst, **Bizans Devletinin Doğu Sınırı**, (Çev. Fikret Işıltan), , İstanbul Üniv. Fen-Edebiyat Fak. Yayınları, İstanbul 1970.

İbnu'l Ezrak, **MeyyaFarikin ve Amid Tarihi(Artuklular kısmı)**, (Çev. Ahmet Savran), Atataürk Üniveritesi Fen-edebiyat Fak. Yayınları, Erzurum 1992.

**İzmir Fecayı**,(Eserde basım yeri ve basım tarihi bulunmamaktadır).

Karabekir, Kazım, **İstiklal Harbimiz**, Merk Yayıncılık, İstanbul 1988.

Köymen, Mehmet Altay, **Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi**, C. III, Türk Tarih Kurumu Yayınları, ,Ankara 1992.

Lohanizade Mustafa Nurettin, **Gaziantep Savunması**, (Çev. Mehmet Ali Akidil), İstanbul 1989.

**Meclis-i Mebusan Mebusan Zabıt Ceridesi**, Dönem.4, Cilt.I, TBMM Basımevi, Ankara 1992.

Merçil, Erdoğan, **Müslüman-Türk Devletleri Tarihi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1991.

Nadi, Yunus , **Ali Galip Hadisesi**,Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık,İstanbul 2000.

Neşri, Mehmed, **Kitâb-ı Cihan-Nümâ**, C.I, (Yay. Faik Reşit Unat- Mehmed Altay Köymen), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1987.

Noel, E.W. Charles, **Kürdistan 1919 Binbaşı Noel'in Günlüğü**, Avesta Yayıncılık, İstanbul 2010.

\_\_\_\_\_, **İngiltere'nin Güneydoğu Anadolu Siyaseti ve Binbaşı E. W. C. Noel'in Faaliyetleri (1919)**, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü yayını, Ankara 1988.

Öke, Mim Kemal, **İngiliz Ajanı Binbaşı E.W.C. Noel'in "Kürdistan Misyonu"1919**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1992.

Özel, Sabahattin - **Hacıbrahimoglu, Işıl Çakan Osmanlı'dan Milli Mücadele'ye Seçilmiş Mülakatlar**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2010.

Öztürk, Said, **Osmanlı Salnamelerinde Adıyaman**, Adıyamanlılar Vakfı Yayınları, İstanbul 2006.

Öztürk, Ayhan, **Millî Mücadele Gaziantep**, Geçit Yayınları, Kayseri 1994.

Pekdoğan, Celal, **Millî Mücadelede Malatya ve Çevresi (Demografik, İdari, Siyasi ve Sosyo-Ekonomik Açından) 1918-1922**, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1992.

Taştemir, Mehmet, **XVI Yüzyılda Adıyaman (Behisni, Hısn-ı Mansur, Gerger, Kahta) Sosyal ve İktisadi Tarihi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1999.

\_\_\_\_\_, **Anadolu Fatihı Kutalmışoğlu Süleyman Şah**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1990.

Sevim, Ali, **Anadolu'nun Fethi Selçuklular Dönemi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1993.

Sevim, Ali - Öztoprak, İzzet - Tural, Mehmet Akif, **Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2006.

Saral, Ahmet Hulki, **Türk İstiklâl Harbi**, C. IV Güney Cephesi, Genel Kurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara 2009.

Saral, Hulki- Saral, Tosun, **Vatan Nasıl Kurtarıldı**, Türkiye İş Bankası Yayınları, 1970.

Selvi, Haluk, **İşgal ve Protesto**, Değişim Yayınları, İstanbul 2007.

Söylemez, Faruk, **Osmanlı Devleti'nde Aşiret Yönetimi - Rişvan Aşireti Örneği**, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2007.

Şahingöz, Mehmet, **Ali Rıza Paşa Hükümetinin İstifası ve Tepkileri**, Bizim Basımevi, Ankara 2001.

Şimşir, Bilal N, **İngiliz Belgelerinde Atatürk (1918-1938)**, C. I, Türk Tarih Kurumu Yayınları Ankara 1975

Turan, Osman, **Doğu Anadolu Türk Devletleri Tarihi**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1993.

**TBMM Zabıt Ceridesi**, Dönem.I, C. 6, TBMM Matbaası, Ankara 1943.

\_\_\_\_\_, Dönem.I, C.9, TBMM Matbaası, Ankara 1954.

Ünler, Ali Nadi, **Türkün Kurtuluş Savaşı'nda Gaziantep Savunması**, Kültür Bakanlığı Yayınları İstanbul 1969.

Üzel, Sahir, **Gaziantep Savaşı'nın İç Yüzü**, Doğu Matbaası Ankara 1952.

Yılmazçelik, İbrahim, **XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Diyarbakır (1790-1840)**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1995.

#### F. Makaleler

Akçora, Ergünöz, “*Kilis'in Antep Müdaafasındaki Yeri*”, **AAMD**, C. XI ,Sayı. 31, (Mart 1995).

Ata, Bahri, “*Ali Galip'in Yaveri Ahmet Nihat Feyzioğlu'nun Hatıralarına Göre Ali Galip Olayı*”, **Türk Yurdu**, S. 122, C.17 (Ekim 1997).

Atalay, Talip, “*Diyarbakır Vilayeti'nde Hısnımansur*”, **Kahta ve Besni Medeniyetler Kavşağı Adıyaman**, Adıyamanlılar vakfı Yayınları, İstanbul 2008, s. 149-172.

Darkot, Besim, “*Hısn Mansur*”, **İA**, C. V.

Halaçoğlu, Yusuf, “*Adıyaman*”, **TDVİA**, C. I.

Okur, Mehmet, “*Milli Mücadele Yıllarında Ayrılıkçı Kürt Girişimlerine Karşı Doğu Vilayetlerinden Meclis-i Mebusan'a ve TBMM'ne Gönderilen Protesto Telgrafları*”, Atatürk üniv., Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tar.

Ens.Müd., **Atatürk Dergisi**, C.IV, Sayı. 4, Temmuz 2005.

Öztoprak, İzzet, “*Türkiye'nin İşgali ve Milli Direniş Hareketleri*”, **Türkler**, C. XV, Ankara 2002.

Öztürk, Said, “*Osmanlı Döneminde Adıyaman'ın Sosyal Ve Ekonomik Özellikleri*”, **Medeniyetler Kavşağı Adıyaman Sempozyumu(8-10 Eylül 2006, Adıyaman)**, İstanbul 2008, s. 117-147.

Sofuoğlu, Adnan, “*Mondros Mütarekesi Sonrası Türkiye'nin İşgaline Karşı Milli Direniş; Kuva-yi Milliye (1918-1921)*”, **Türkler**, C. XV, Ankara 2002.

Şahingöz, Mehmet, “*Milli Mücadele Esnasında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Yapılan Milli Birlik Ve Beraberlik Mitingleri*”, **AAMD**, C. XI, Temmuz 1995, Sayı. 32.

\_\_\_\_\_, “*Milli Mücadele'de Protesto ve Mitingler*”, **Türkler**, C. XV. Ankara 2002.

Şıvgın, Hale, “*Mustafa Kemal'in Maraş'ın Kurtuluşu İçin Faaliyetleri*”, **AAMD**, C.IV, Sayı.11, Mart 1988.

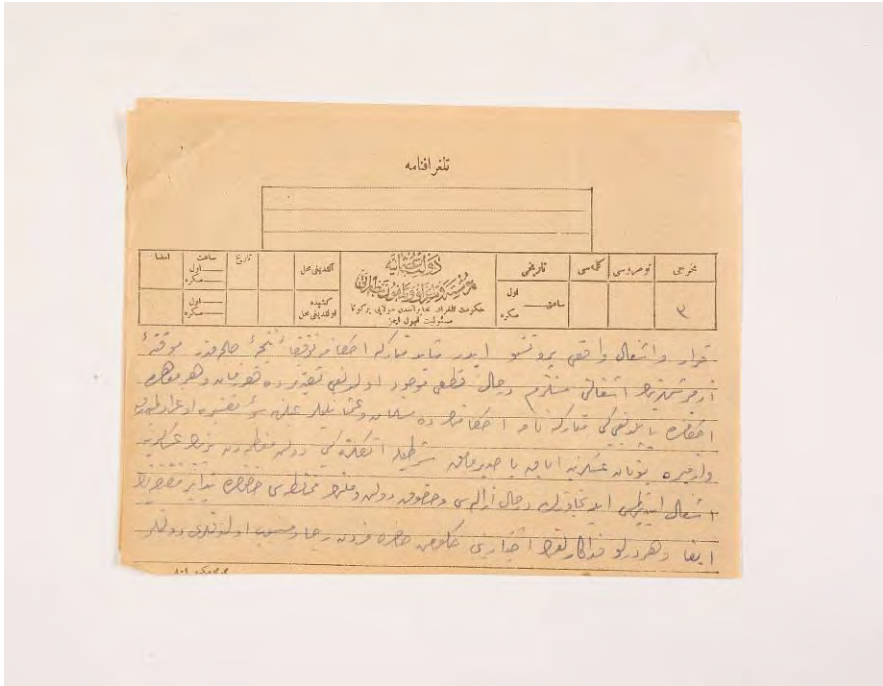
Tunç , Salih, “*İzmir'in Yunanlılar Tarafından İşgali ve İstanbul Basınına Yansımaları (15 Mayıs- 26 Mayıs 1919)*”, **Türkler**, C.XV, Ankara 2002.

Türkmen, Zekeriya “*Ali Rıza Paşa Hükümeti Kuva-yı Milliye ilişkileri*”, **AAMD**, C. XVI, Sayı.46, Mart 2000

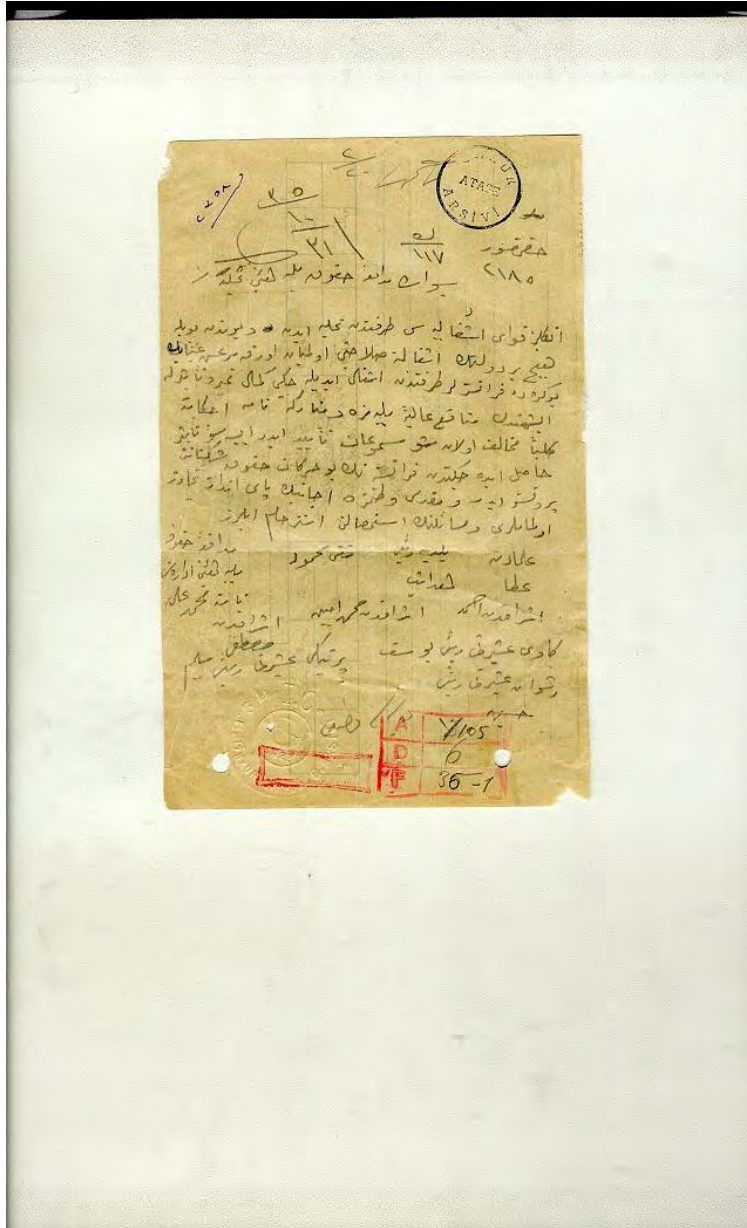
Ural, Selçuk, “*Ali Galip Olayının Milli Mücadele Taraftarı Gazetelerdeki (İrade-i Milliye,Albayrak) Yankıları*”, **Atatürk Yolu Dergisi**,Sayı.29-30,Mayıs-Kasım 2002.

Yinanç, Mükrimin H, “*Dulkadırlılar*”, **İA**, C.III,



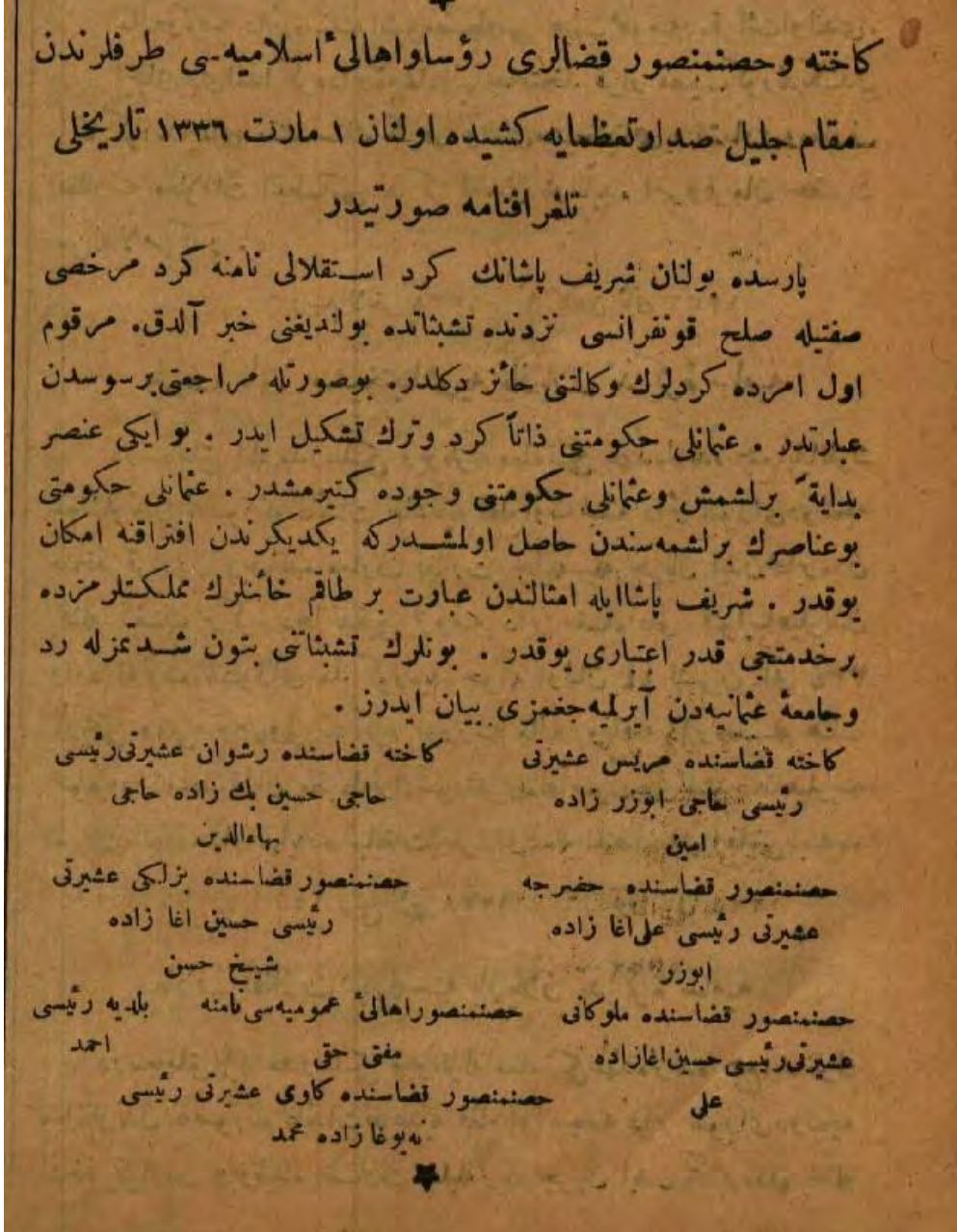


**EK-2. Maraş, Urfa ve Antep'in Fransızlar Tarafından İşgal Edileceği Haberi üzerine Adıyaman'dan Sivas Müdafaa-i Hukuk-ı Milliye Heyeti Temsiliye'sine Çekilen Telgraf**





**Ek 3: Kahta ve Hısn-ı Mansur'daki (Adıyaman) Aşiret Reislerinden Şerif Paşa'nın Kürtçülük Faaliyetlerine Karşı Sadaret Makamına 1 Mart 1920 tarihinde Çekilen Telgrafın Takvim-i Vekayi'de yayınlanan Sureti**



### **Adıyaman and Its Vicinity in the National Struggle Period**

The National Struggle was a period in which the Turkish nation struggled in unity and cooperation against the invading forces. During this era, when Anatolia was undergoing her least powerful period, the fact that the Southeast Anatolian community initiated and lead the National Struggle was historically significant because one of the first fronts where victory was gained in the National Struggle was the Antep-Urfa-Maraş front.

Even though Adıyaman was not invaded during the National Struggle, it did not remain silent in the wake of the invasions within the vicinity of Mudros and throughout the country in the aftermath of the Armistice of Mudros. It tried to provide as much help and support as it could to the regions in need. This help and support was provided in two ways: through the telegrams sent to relevant officials to protest the invading forces and in the form of food, clothing and military support. Numerous militia forces from Adıyaman, Besni, Kahta, and Samsat took action to help the cities under invasion against the French invaders in the area. Many people from Adıyaman died and some were wounded during the battles fought in these regions and in the various fronts of the War of Independence.

Adıyaman and its vicinity supported both the National Forces (*Kuva-yı Milliye*) and the National Struggle during the National Struggle years. Branches of the Association for the Defence of Rights were founded in Adıyaman, Kahta and Besni. While there were upheavals against the Grand National Assembly in numerous places of the country, this was not the case in Adıyaman and its vicinity. Adıyaman took ownership of and supported the independence struggle initiated with the leadership of Mustafa Kemal Pasha. This is important as it displays the contribution made by Adıyaman to the National Struggle movement.

It would not be wrong to say that the people living in Adıyaman and its vicinity spent maximum effort in undertaking their own part in the Turkish Nation's struggle for independence and existence against the invading forces by means of both the contributions of the volunteer militia forces and such political activities as protest telegrams sent to foreign representatives and other relevant officials.

The protest telegraph written from around Adıyaman and vicinity were sent to the political representatives of the British, French and Italian governments. The mayor and the prominent political and religious leaders of Adıyaman sent four telegraphs condemning the occupation of İzmir by the Greeks to the Allied representatives in Istanbul. Same again the occupation of Maraş, Urfa and Antep by the French forces and the beginning of killing Turkish people in those areas were also protested by the Muslim people in Adıyaman who felt deep regret against these acts of regression. The members of Adıyaman Mudafaa-i Hukuk Cemiyeti and the tribal chiefs have come together and prepared a telegraph of protest condemning French occupation of the South- Eastern Anatolia and sent to the relevant offices of the Allied governments. Against the occupation of Istanbul by the Allied forces Besni and Kahta Mudafaa-i Hukuk Dernekleri sent protest telegraphs to the offices

of French and English in Istanbul. The people of Adıyaman not only protested against the occupations of South-Eastern Anatolia but also against the seperative movements existing such the ideas as the establishments of Armenia and Kurdistan during the Nation Struggle between 1919 and 1923. The people of Adıyaman also stood firm against any activities aiming against the unity of Turkey at any time.

Hacı Bedir Aga from Kahta joined the Antep and Urfa defences actively together with their subordinates and spent great effort in redeeming these regions from the French invasion. Moreover, Hacı Bedir Aga from Kahta and the people in the region supported the National Struggle by standing against the Ali Galip complo targetting Mustafa Kemal Pasha and his fellows. This was an important event affecting the course of the National Struggle. The militia forces under the command of Hasan Bey, the Commander of the Besni National Forces (*Kuva-yı Milliye*), also took action to provide support to Antep. Hacı Bedir Aga was awarded a red and green striped independence medal for his services in the Antep front.

Reşit Aga from Besni and Hacı Bedir Aga from Kahta represented Adıyaman and its vicinity in the First Parliament as deputies. They tried to carry out this important duty in the Parliament justly by always giving prior importance to the nation's benefits and the salvation of the country in those difficult years the country was experiencing.



## **Spiritual Paralysis and Epiphany: James Joyce’s “Eveline” and “The Boarding House”**

### **“James Joyce’un ‘Eveline’ ve ‘The Boarding House’ adlı Hikayelerindeki Ruhsal Çöküntü ve Epifani”**

**Zennure Köseman\***  
**Inönü University**

#### **Abstract**

This article intends to highlight James Joyce’s ironical outlook for the existence of epiphanies in women’s lives to be released from their spiritual paralysis and stagnation as indicated in “Eveline” (1904) and “The Boarding House” (1906) in Dubliners. In “Eveline” and “The Boarding House,” Joyce portrays women who are in a struggle for setting aside the inequalities and miseries of their social environment through their representative wish for emancipation in their lonely and alienated state of minds. Trapped in a web of social expectations and constraints, women intend to escape from the strict patriarchal society of Dublin in these short stories. Structured and controlled by the issue of femininity, James Joyce writes about the effects of the Irish society on female adolescents. “Eveline” and “The Boarding House” offer two portrayals of women who are enclosed by the dominance of the rigid patriarchal society which ends up the need for emancipation from social rigid rules. In these stories, however, the women characters portray a continuation of the choice of their domestic female roles, i.e., their struggle for emancipation turns out to be useless. "Eveline" is the story of a young teenager who faces a dilemma where she has to choose either she has to live with her father or escape with his boyfriend. In "The Boarding House," Mrs. Mooney, a working woman who has rooms to be rented by the young male lodgers, is also in a struggle for supporting herself and her two children. She is in search for emancipation from her drunken abusive husband having social prejudices. Hence, both of these stories highlight women’s tendency for exploring their selfhood and free will because of the inequalities and struggles of patriarchal society of the time in which they are spiritually paralyzed. Thus, James Joyce hints at women’s wish for emancipation

---

\* Assist. Prof. Dr. Inönü University, Faculty of Arts and Sciences, The Department of Western Languages and Literature, Malatya, Turkey. E-mail: [zennurekoseman@yahoo.com.tr](mailto:zennurekoseman@yahoo.com.tr)

from the oppressions of patriarchal social environment in the first quarter of the twentieth century.

Key Words: Paralysis, Epiphany, Emancipation of Women, James Joyce, "Eveline," "The Boarding House"

Özet

Bu makale, James Joyce'un *Dubliners* adlı eserinde bulunan "Eveline" (1904) ve "The Boarding House" (1906) adlı hikayelerinde görülen kadın karakterlerin içine düştükleri ruhsal çöküntüden, hayatlarında değişikliğe sebep olan anlık olayların (epiphany) etkisiyle kurtulduklarını ironik olarak göstermeyi amaçlamaktadır. Joyce, "Eveline" ve "The Boarding House" adlı hikayelerinde, kadının sosyal çevresindeki eşitsizlikten ve acıya sebep olan durumlardan kurtulamadıklarından dolayı yalnızlaşmış ve toplumdaki uzaklaşmış zihneyetleri ile başbaşa kaldıklarını vurgulamaktadır. Bu hikayelerde, sosyal sınırlamalara maruz kalan kadınların büyük çoğunluğunun, o dönemde İrlanda'nın Dublin şehrinde hakim olan ataeril yapıdaki yalnızlaşmayı ve uzaklaşmayı yansıttığı görülmektedir. Dolayısıyla, Joyce bu hikayelerde sosyal toplumun kadınlar ve genç kızlar üzerindeki etkilerine değinmekte olup erkeklerin hakim olduğu katı sosyal toplumdan kadınların kaçış çabalarını belirtmektedir. Gözlenen odur ki, aile içi rollerinden kaçmaya çalışan kadınlar aslında bu rollerine devam etmektan başka bir çıkar yol göremezler; yani, özgürleşme çabaları sadece düşüncede kalmaktadır. "Eveline" adlı hikayede, Eveline babasıyla birlikte yaşamayı tercih etme ya da Frank ile Bounes Aires'te yeni bir geleceğe devam etme ikilemine düşer. "The Boarding House" adlı hikayede, alkolik kocasından ve toplumun önyargılarından kurtulmaya çalışan bir kadın olan Mrs. Mooney erkek müşterilere kiraya verdiği pansiyonu yoluyla çocuklarını ve kendini geçindirmeye uğraşan bir kişidir. Bu iki hikayedeki kadınlar, kendi benliklerini ve bağımsızlıklarını bulma eğilimindedirler. Psikolojik bunalım içerisinde düşen bu kişilerin kurtulabilmeleri için ancak çözüm getirebilecek ani olayların/ilham anlarının oluşmasına ihtiyaçları vardır. Kendilerini ataeril düzendeki eşitsizliklerden ve uğraşlardan kurtarmaya çalışmaktan başka planları yoktur. Sonuç olarak, bu hikayelerde James Joyce, yirminci yüzyılın ilk çegreğinde ataeril düzenin baskılarından dolayı özgürleşme çabası içerisinde olan kadınları esas konu edinmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ruhsal Çöküntü, Epifani, Kadınların Özgürleşmesi, James Joyce, "Eveline," "The Boarding House"

\*\*\*\*\*

By an epiphany he meant a sudden spiritual manifestation, whether in the vulgarity of speech or of gesture or in a memorable phase of the mind itself. He believed that it was for the man of letters to record these epiphanies with extreme care, seeing that they themselves are the most delicate and evanescent of moments.

James Joyce, *Stephen Hero*

This article highlights an ironical outlook for the case of the occurrences of epiphanies in women's state of being spiritually paralyzed and oppressed under strict social norms as depicted in James Joyce's short stories "Eveline" (1904) and "The Boarding House" (1905)<sup>1</sup>. This emphasizes that although women are struggling for their emancipation, their attempt for freedom becomes futile because of some emerging problems in their social circumstances. The prejudices and the biases of their social environment prevent them from making logical assessments. Although they are in search for emancipation, they are oppressed under the dominant rules of the patriarchal society.

Famous with the story of wars, famines, emigrations and rebellions, James Joyce reflects how women are eager to rebel against the patriarchal dominance in Ireland<sup>2</sup>. In his well-known short stories, "Eveline" and "The Boarding House," James Joyce manifests these stories as the ones that revolve around loss and absence. Terry Eagleton underlines that although the characters are from the lower middle class in the tales of *Dubliners*, they have enough awareness and education to improve in their lives but have no means to realize their wishes. However, beneath the surfaces of social life, there lies shame, guilt, violence and humiliation (2005: 298). This is a reference for a clash between personal aspirations and social prejudices. Such a case encourages women's necessity of emancipation from their stigma of femininity and thus to exceed their marginalized social states. The awakening women are preoccupied with setting aside the inequalities and miseries of their domestic world full of their representative wish for emancipation in the stories. Trapped in a web of social expectations and constraints, women try to escape from the strict patriarchal society of Dublin in these short literary works. Joyce reflects how women are enclosed by the norms of patriarchal society in which strict rules enforce them to be in a desire for freedom. This indicates that Joyce displays women's tendency for being in a search for selfhood and free will behind their endeavors for emancipation.

"Eveline" is the story of a young teenager who faces a dilemma where she has to choose either to stay at home by living with her father or to escape with his boyfriend. While facing the future, Eveline's story depicts the pitfalls of holding to the past, i.e., she is obsessed with a dilemma either to continue her domestic life

---

<sup>1</sup> Terry Eagleton explains that epiphany, James Joyce coins it as sudden moments of revelation, is "a religious term which he hijacked for secular purposes" (2005: 298). The aim of the usage of this word would be to imply that people are inspired from sudden different incidents in their lives and would find chances thereby for their social mobility in life.

<sup>2</sup> James Joyce's stories are rather realistic stories about life in Dublin at the beginning of the twentieth century. Joyce portrays what her characters think and feel by focusing on a narrow layer of Dublin's society.

rooted in the past or to possess a new married life. At first, Eveline feels happy to leave her hard life, but then, she worries about unfulfilling the promises of her dead mother. She is an indecisive character who evaluates Frank as a means of rescue saving her from her rigid domestic world. This indicates that she is lost in between her past experiences at home and her future expectations. Being paralyzed within her repetitive domestic responsibilities, she feels desperate of being successful in the outside world. She reflects her complex mind at the moment of her departure at the docks while eloping with Frank to Argentina for marriage. Torn between her indecisiveness whether to remain in her unhappy domestic world or to accept dramatic escape to Argentina, Eveline revises her view of life and seems to be certain of her decision by returning back to her domestic world at the end. Her sudden emotional change implies how she is spiritually paralyzed under the expectations of her environment.

In "The Boarding House," similarly, Mrs. Mooney is again in search for emancipation from a different perspective. Her drunken abusive husband and social prejudices enforce her for supporting herself and her two children, Polly and Jack, in her boarding house which is filled with clerks, tourists, and musicians. Mrs. Mooney opens a boarding house in order to make a living after a difficult marriage with a drunken husband that ends up separation. Known as "The Madam" by the lodgers, Mrs. Mooney seems to be a strict woman of matriarchal authority who permits her daughter, Polly, stay at home and deal with the lodgers as well as help with the cleanings.<sup>3</sup> Surrounded by many lodgers, Polly develops a relationship with Mr. Doran that caused Mrs. Mooney consider such a relationship as an obligation for marriage.<sup>4</sup> Mrs. Mooney challenges social standards thereby, i.e., as a tactical game Mrs. Mooney convinces a wealthy man to get married to a working girl. Thus, "The Boarding House" portrays the emancipation of a woman who experiences a difficult marriage and separation and who is in search for finding a partner for her daughter. Only some cases of epiphanies would be a means of relief for emancipation for Polly, Mrs. Mooney, and Eveline.

Signifying a sudden revelation, the idea of epiphany emerges from the coexistence of paralysis and stagnation in James Joyce's short stories as in "Eveline" and "The Boarding House." From *Dubliners* to *Finnegans Wake*, Joyce carries out his creative task by means of a series of epiphanies related to the moments of insight and understanding in a certain order. His short stories in *Dubliners* reflect characters' paralysis of the existential condition of living in hopelessness and such inner states can be exceeded only by a sudden self-recognition of truth. As indicated in *A Portrait of the Artist as a Young Man*, these

---

<sup>3</sup> Polly used to work in an office before starting to deal with the lodgers in addition to helping with the clearing in the boarding house.

<sup>4</sup> An obscure title "The Madam" is a term suggesting Mrs. Mooney's management and control in the boarding house



moments when "the soul is born" (Joyce, 1969: 203). This revelation manifests the whole process of truth about the nature of events or particular characters (Valente, 1995: 1). While analyzing these short stories in respect to the idea of spiritual paralysis and stagnation, it is also significant to emphasize what encouraged James Joyce to focus on these central themes.<sup>5</sup> James Joyce begins to work on his fifteen short stories at this time and, thus, reflects the idea of the central theme of paralysis in his literary works.<sup>6</sup> Joyce breaks into four categories in his short stories each of which focuses on a particular stage of life including childhood, adolescence, mature life, and public life. In his analysis, Joyce demonstrates the ways in which each phase of life was affected by the paralysis that he felt was the main tenet of Dublin and Irish society in the early twentieth century (Firman, 2007: 1).

In "Eveline" and "The Boarding House," James Joyce uses a physical and symbolic setting to demonstrate the living circumstances in Ireland. In these short stories, Joyce incorporates the idea of spiritual paralysis and epiphany throughout the settings and the main characters. As quoted in the beginning of this article, Joyce formulated a theory of epiphany in *Stephen Hero*, partly expressed through Stephen's voice. By an epiphany, Joyce meant sudden spiritual manifestation in different forms of speech, of gesture, that is in a memorable phase of the mind (Sramkova, 1998: online).<sup>7</sup> Through his use of literary language involving epiphanies and effective writing style in his literary works, Joyce also conveys a specific ethical or moral message in order to describe the society he lives in. Joyce puts forward the reason for writing his short stories as:

My intention was to write a chapter of the moral history of my country,  
and I chose Dublin for the scene because that city seemed to me the

---

<sup>5</sup> "Eveline" and "The Boarding House" are James Joyce's adolescent stories in *Dubliners* in which Polly Mooney and Eveline Hill are of 19 years old.

<sup>6</sup> Ireland passed through the period of stagnation and paralysis in the early periods of twentieth century. The idea of stagnation and spiritual paralysis started with the death of Charles Parnell which ended the movement in Parliament for home rule in Ireland. Charles Parnell, a Protestant Irish Member of Parliament, wanted Irish people to have fuller rights, especially the right to self-government. When most Irish people voted for the first time in 1885, Parnell's Irish party was elected to Parliament. Although most Liberals supported Parnell, the Tories did not. Thus, Ireland did not gain the right for self-government, i.e., "home rule" until thirty years later (McDowall, 1991: 150). Parnell became the leader of Home Rule Party in 1877 and held till his ruin in a divorce scandal in 1890. Although prepared to exploit every political situation, he was to some extent despised by the Land League that had the ownership of the land for peasantry (Morgan, 1993: 555-556).

<sup>7</sup> Sramkova also refers to three types of epiphanies in Joyce's short stories: verbal, sensual, and visionary epiphanies. Eveline would have her sensual epiphany by thinking of going to Australia with her friend, but at the end she changes her mind in "Eveline". On the other hand, Polly has a visionary epiphany by choosing a man to deal with in "The Boarding House."

centre of paralysis. I have tried to present it to the indifferent public under four of its aspect; childhood, adolescence, maturity, and public life. The stories are arranged in this order. I have written it for the most part in a style of scrupulous meanness and with the conviction that he is a very bold man who dares to alter in the presentment, still more to deform, whatever he has seen and heard. . . . (qtd. in Kenner, 1962: 48-49).

Portrayal of moral history emphasizes how characters are enclosed by the norms of their environments. The central theme of paralysis indicates the existence of character's hopelessness of facing the restraints and the obstacles to maintain happy endings in life, i.e., they are in a dilemma of transformation. Only by the revelation of epiphanies, these characters evaluate their particular social circumstances better than before. Joyce deals with this central theme of paralysis in his other stories such as "Araby" in which the first paragraph begins by describing "North Richmond Street, an uninhabited house of two stories stood at the blind end detached from its neighbors in a square" (1993: 17). Such a beginning of the case of blindness in a dark street in social life informs the readers about the existence of paralysis. A literal use of "blindness" and "darkness" is intentionally used to emphasize the coexistence of overwhelming the state of paralysis in this short story. The main characters display their self-awareness or their awareness of the true nature of their living environment. Anne Michels defines James Joyce's statement of the reason for paralysis as: "the people of Ireland had the capacity, but lacked the true desire, to come to a realization about their situation. He thought that their refusal to open their eyes to their situation (and also to accept some responsibility for it) was the reason they were trapped in a state of paralysis" (2007: 1). Joyce's short stories such as "Araby," "Eveline," and "A Little Cloud" all reflect the central theme of paralysis.<sup>8</sup> This moment of revelation can clearly be observed when Eveline reflects her salvation from her dilemma of either to stay in her past living circumstances in Dublin or to choose a new life with her boyfriend in Argentina. Such an attitude also reflects how Eveline is in a sense of isolation and alienation in her domestic world.<sup>9</sup> This distancing is just the sort of reasons enforcing individuals to fall into paralysis. Eveline displays psychoanalytical attitude of servitude, passivity and the sense of being overwhelmed by masculine oppression (Ingersoll, 1993: 1). Thus, her mind is entrapped by her social environment and her domestic world, no matter how powerful her personal attitude toward the idea of emancipation is.

---

<sup>8</sup> Anne Michels points out that James Joyce was ignored by the Irish people of the early twentieth century because he rejected the ideals of the other writers such as the idea of nationalism in the Irish literary revival (2007: 1).

<sup>9</sup> James Joyce's stories such as "A Little Cloud," "Eveline," "The Boarding House," "Counterparts," "Clay," and "A Painful Case" reflect the significance of the theme of isolation and alienation in their lives.

Focusing on the moral and social history of his country, Joyce hints at the oppression of the environment and puts forward that this ends up women's wish for emancipation in Dublin's patriarchal society (Hart, 1969: 48). Caught in between her desire for acquiring a better life and her paralysis in her domestic life, Eveline is unable to leave those she feels a duty towards behind.<sup>10</sup> Becoming desperate of transformation in her social world, Eveline finds the remedy of escape from her social responsibilities and considers the means of salvation for free association by continuing her relationship with Frank<sup>11</sup>. Especially Eveline's mother's death enforces Eveline to struggle for freedom, because her mother's death stands for the condemnation of Eveline to care for her depressing home. When Eveline meets Frank, she is offered a choice to make between her Dublin house and the life in Buenos Aires where there is Frank's lodgings.<sup>12</sup> However despite her wish for emancipation, she accepts living by her family problems and all her domestic roles in the family prison. Such a problematic life signifies the parallel form of female bonding between Eveline and her mother (Ehrlich, 1997: 90). This signifies that Eveline attributes the role of her mother as an alienated young girl. After her mother's death, Eveline undertakes her mother's role and experiences the oppressive miserable way of living to keep the family together. Such a repetition emphasizes the case of women's social and domestic role in Ireland at that time.

Being educated to obey and to serve, similar to the proud adolescent in James Joyce's "An Encounter", Eveline is overwhelmed by the danger of removing herself from the shelter of household pieties and, therefore, feels to be in the prison of her motherly self. Moreover, like the questing hero in "Araby," she performs inherently domestic tasks which also make her plight concrete and universal (Juan, 1972: 71). Eveline seems to be a typical failed hero for rejecting to be "saved" by Frank at the end of the story, i.e., she rejects the occurrence of epiphanies in her life because of her family preoccupations. Oppressed by the expectations of the patriarchal society, rather than going beyond her domestic roles, Eveline struggles hard to "keep the house together" and to take care of her father. This indicates that Eveline attributes a matriarchal identity as a teenager and has the fear of the oppressive rules of the patriarchal society and this feeling becomes an obstacle for her to deal completely with Frank. Such an attitude signifies that she is in a dilemma between perpetuating past experiences and maintaining her future expectations. As depicted in the very beginning of "Eveline," such a rejection signifies her passive and immobile position: "She sat at the window watching the evening invade the avenue. Her head was leaned against the window curtains and in her nostrils was the odour of dusty cretonne. She was tired" (Joyce, 1993: 23). Here, James Joyce used the "window" as a symbol to evoke the anticipation of an

---

<sup>10</sup> Eveline suggests much being written in a style of an interior monologue in which inner thoughts of the main character is depicted.

<sup>11</sup> Eveline is unable to decide between her gloomy present and unknown future.

<sup>12</sup> Frank, a sailor, is a gentle lover who promises Eveline to build a home in Buenos Aires.

event or an encounter that is about to happen in Eveline's life. The window also represents the will of escape to leave behind her life in between the walls. An escape with Frank to Argentina is an expectation for Eveline to happen. This is the reason why she is looking out of the window signifying an escape from her domestic world, i.e. the window is the outside world for Eveline. A clash between her domestic space and the outside world occurs when she begins to observe the environment surrounding her through the window. Eveline turns to the window especially when she thinks of her own living circumstances. This implies that revolt seems unlikely for a girl of nineteen who struggles hard to fill up her mother's place at home. Joyce expresses Eveline's desperate feelings as follows:

Home! She looked round the room, reviewing all its familiar objects which she had dusted once a week for so many years, wondering where on earth all the dust came from. Perhaps she would never see again those familiar objects from which she had never dreamed of being divided. [. . .] She sometimes felt herself in danger of her father's violence. (Joyce, 1993: 23)<sup>13</sup>

Being exhausted both morally and physically, she experienced a hard life in her domestic world. Such a difficulty enforces her to explore another life with Frank whom she thinks to be very kind. Especially being wholly in charge of the household labour drives Eveline into the idea of an escape from her family ties and responsibilities. Her inner thoughts of emancipation from her domestic duties reflect her farewell to her maternal roles or her recognition of a hopeful future to acquire a free personality:

She stood up in a sudden impulse of terror. Escape! She must escape! Frank would have her. He would give her life, perhaps love, too. But she wanted to live. Why should she be unhappy? She had a night to happiness. Frank would take her in his arms, fold her in his arms. He would save her. (Joyce, 1993: 26)

Such a reflection of emancipation from the domestic world directly signifies a sudden revelation towards a new life in Argentina for Eveline by means of Frank. However, after their passage is booked at the docks, Eveline becomes hesitant about Frank because of her indecisiveness. She seems to be in a moment of epiphany. James Joyce expresses that "Her distress awoke a nausea in her body and she kept moving her lips in silent fervent prayer" (Joyce, 1993; 26). The moment of transformation in mind or in the soul of Eveline manifests the moment of epiphany or the moment of her rejection of emancipation from her domestic roles. This is reflected through Joyce's explanation of her emotions as "A bell clanged upon her

---

<sup>13</sup> Eveline's father who has ruined his wife's life is set to ruin Eveline's in this short story. Eveline's mother also symbolizes pathetic long-dead stereotype of the oppressed wife.

heart. . . . She set her white face to him, passive, like a helpless animal. Her eyes gave him no sign of love or farewell or recognition” (Joyce, 1993: 26). Although being in a desire for emancipation from all her domestic responsibilities, at the end of the story, Eveline changes her mind not to leave for Frank. This means that the occurrence of epiphanies turn out to be an anti-epiphany for Eveline. Her transformation also indicates her fear of encountering the same difficulties in Frank’s lodgings. Especially displaying a cry of anguish at the end of the story depicts Eveline’s sudden memory of her fear from male domination and potency in marriage. This emphasizes that she seems to be in a fear to lose her self-identity when she elopes with Frank. In a sense, she considers that marriage with Frank will either bring separation or divorce in later years. Thus, the moment of epiphany becomes a call for her authority of rejecting being enclosed by patriarchal authority in marriage. This emphasizes that most women characters in Joyce’s short stories intend to keep their matriarchal power when their wish for emancipation becomes futile as in “The Boarding House.”

“The Boarding House” is the third of the three stories of adolescence in which characters are mainly full of stress and anxiety that signify the existence of paralysis and stagnation in their social lives. Mrs. Mooney, who has separated from her abusive alcoholic husband, runs a boarding house occupied by music-hall performers, tourists, and a number of young Dublin clerks in this story.<sup>14</sup> Her daughter, Polly, labors as a housekeeper who becomes interested in one of the boarders, a Mr. Doran.<sup>15</sup> Mrs. Mooney does not interfere; instead, she allows the affair to continue until other lodgers at the house have observed it.<sup>16</sup> Polly collaborates with her mother in the strategy to ensnare Mr. Doran. Then, Mrs. Mooney insists that Mr. Doran marry her daughter. Mr. Doran feels guilty and is worried that his employer will be informed about the affair. In this short story, as a domineering mother, Mrs. Mooney’s coercive attitude reflects how she helps her daughter to flirt with a young man and get married. Hence, by plotting their future, Mrs. Mooney is in a struggle for emancipation from being trapped at home preoccupied only with her domestic responsibilities. (Ehrlich, 1997: 98). Although Mrs. Mooney has an amoral attitude while helping her daughter to find a partner, this, on the other side, reflects her wish for empowering her matriarchal authority. Mrs. Mooney behaves according to social norms and expectations which can be observed through her attempts of letting other people consider how Mr. Doran is guilty of being occupied with Polly. She seems to prepare their own epiphany of an

---

<sup>14</sup> Her unhappy past has made Mrs. Money a self-determined woman to establish her boarding house.

<sup>15</sup> Contrary to the main character Eveline in James Joyce’s “Eveline” who takes all the control of household responsibilities, Polly is directed by her mother and, thus, is less matured than Eveline although both of them are 19 years of age.

<sup>16</sup> Mr Doran is a serious, quiet man who has a steady job with a firm of wine-merchants, and a good salary.

escape from their patriarchal social system throughout Mr. Doran. However, this again becomes an anti-epiphany, because their wish for emancipation becomes futile in their patriarchal setting that has rumours about their attitude and their amoral behavior. Yet, such an attempt is to prepare marriage which also hints at a patriarchal authority. Thus, their struggles for emancipation and their living circumstances are all contradictory to each other.

The reason for the establishment of the boarding house is that her husband betrayed Mrs. Mooney's trust. She thinks that one of the boarders would reinstate success in their lives. Mrs. Mooney is decisive for social ascendancy and, thereby, Mr. Doran is chosen as a victim of her strategy leading to success. As Epifanio San Juan indicates, Mrs. Mooney is in a struggle to save her broken marriage by her strict imposition of routine and a code of manners. Conducting things logically, Mrs. Mooney's thoughts and actions yield a deterministic argument of her wish for emancipation from her domestic problematic life (Juan, 1972: 106). As an acquisitive woman, Mrs. Mooney is "quite able to keep things to herself" as expressed at the very beginning of this short story. It is not a question for Mrs. Mooney to have a meaningful relationship, but to reveal a married motherhood personality (Halper 78). After her problematic marriage, she tries to fill in the gap with her choice of letting her daughter, Polly, get married to Mr. Doran in her boarding house. Mr. Doran is a means for Mrs. Mooney to fill in the gap of finding a proper husband for her daughter that she could not afford one for herself in the past. Her struggles for protecting her married status manifest how marriage becomes a social institute of power in her social setting.

James Joyce indicates Mrs. Mooney's adequate authority in the boarding house as: "She governed the house cunningly and firmly, knew when to give credit, when to be stern, and when to let things pass. All the resident young men spoke of her as *The Madam*." (Joyce, 1993: 43). Such a respectable attitude towards Mrs. Mooney indicates her capability to direct household labour and family responsibilities. She makes real what authority she intended to hold at home through releasing from the vulgar influence of her husband. Her authority surrounds the boarding house and, thus, she has a sudden burst of enlightenment in her situation through revelation from her powerlessness, alienation and isolation in her social circumstances.<sup>17</sup> In "The Boarding House," James Joyce reflects how Mrs. Mooney is in a struggle for overcoming her paralysis. She reflected her desire for emancipation from her domestic problems at the very beginning of this short story despite her husband's rude and vulgar behaviors.

Mrs. Mooney dreams of her daughter to possess a well-to-do husband to take care of her. Thus, Polly is under the influence of her mother in her marriage

---

<sup>17</sup> Mr. Doran is a savior from stagnation and paralysis of obstacles to reach happy endings.

choices. She is in a paralysis either to leave in her memories or choose a married life in the future. James Joyce exposes her stagnation as follows:

Polly sat for a little time on the side of the bed, crying. Then she dried her eyes and went over to the looking-glass. . . . She looked at herself in profile and readjusted a hairpin above her ear. Then she went back to the bed again and sat at the foot. She regarded the pillows for a long time and the sight of them awakened in her mind secret, amiable memories. . . . She waited on patiently, almost cheerfully, without alarm. Her memories gradually giving place to hopes and visions of the future. Her hopes and visions were so intricate that she no longer saw the white pillows on which her gaze was fixed or remembered that she was waiting for anything. (Joyce, 1993: 48)

Despite Polly's hesitation and anxiety in her inner world, Mrs. Mooney is self-determined in decisions. James Joyce expresses Mrs. Mooney's determined personality as a relief from all her domestic problems at the very beginning of "The Boarding House:" "She was a woman who was quite able to keep things to herself: a determined woman. She had married her father's foreman and opened a butcher's shop near Spring Gardens. But as soon as his father-in-law was dead Mr. Mooney began to go to the devil" and her husband became a big problem in Mrs. Mooney's life (Joyce, 1993: 43). James Joyce exposes Mrs. Mooney's need of repairing her problematic marriage as follows:

There must be reparation made in such case. It is all very well for the man: he can go his ways as if nothing had happened, having had his moment of pleasure, but the girl has to bear the brunt. Some mothers would be content to patch up such an affair for a sum of money; she had known cases of it. But she would not do so. For her only one reparation could make up the loss of her daughter's honour; marriage. (Joyce, 1993: 45)

Whereas reparation through marriage seems to be a bit contradictory when women are in a quest for emancipation from the oppression of their domestic roles, attributing a married identity in their free will again signifies a state of emancipation from any control or limitation because of obtaining power in social life. Joyce touches upon the difference between men and women while making a general evaluation of considering the unexpected troubles in life. Contrary to women having problems to be solved or repaired, according to Joyce, men just behave as "nothing had happened" in their environment as in Mooney's vulgar husband. The existence of indifference towards any problematic issue in men's life, for Joyce, indicates the diversity in male and female evaluations of the problems. Marriage is seen as a major issue of reparation that brings honor. Mrs. Mooney

wishes her daughter to get this honor in the world through the attempts of finding a proper husband for her daughter. Joyce infers that whereas women become distorted because of their sense of anxiety of the concurrent problems, men seem not to be affected as much as women. Here, female anxiety implies the existence of spiritual analysis and stagnation in different socio-economic circumstances.

Joyce sets the standard for the assessment of Mrs. Mooney's actions and behaviors with the establishment of sympathetic distance. It seems that Mrs. Mooney's determination to survive despite her problematic marriage is dependent on her father's will to be successful despite the strict impositions of a patriarchal society. The negative masculine principle in the short story implies how women are enclosed by paralysis and stagnation in their inner worlds. Especially when her husband breaks pledges and ruins her business, separation seems to be inevitable in their lives as a sudden revelation. Mrs. Mooney sets up a boarding house in which she establishes a semblance of matriarchy as a reflection of her revolt to the rigid vulgar actions of her husband. Thus, she reflects her struggles for the emancipation of a woman from her problematic domestic world and also decrees the laws of totem and taboo. In her boarding house, she assumes the position of household authority which she was unable to maintain when she was married. Her wish to let her daughter get married to Mr. Doran serves as an extension of her psyche, because Mrs. Mooney is ambitious and secretive and moves underground to preserve her individual rights of matriarchy (Juan, 1972: 103). Thus, "The Boarding House" forms the unity of serving as a microcosm of a society based on the contracts of marriage by reflecting women's desire for matriarchal authority. By recalling peaceful approach to all her male visitors by means of keeping all things continue in the boarding house, Mrs. Mooney announces her new emancipated identity. Although Eveline seems to be an indecisive character and, therefore, displays a weak standing in the case of emancipation, Polly is again in a weak state of embodying a powerful decisive position despite her mother's attempts to attribute her a married identity. They are both in a dilemma of choosing whether to be married or not.

As a conclusion, James Joyce depicts the effects of Irish patriarchal society on female characters in "Eveline" and "The Boarding House" at the dawn of the twentieth century. He reflects how women's struggle for emancipation becomes futile at that time. Instead, Joyce manifests the perpetuation of domestic roles for women and young girls since their lives are structured and controlled by the stigma of femininity. They are mostly in a dilemma of either performing their responsibilities of household jobs or struggling for a meaningless and futile emancipation from their domestic roles. When the stigma of femininity is evaluated in the collection of short stories in *Dubliners*, James Joyce can inevitably be considered as a social critique portraying Dublin as the center of paralysis. Longing for escape from their state of loneliness and isolation as well as their entrapment under the control of frustration, restraint, and violence, social environment enforces



these female characters to consider epiphanies as a release from their domestic world of responsibilities. That is, epiphanies turn out to be anti-epiphanies because of the awareness of the true nature of their living circumstances that lead them into hopelessness and penitence to struggle for a transformation of social ascendancy. Eveline is overwhelmed by the fear of leaving her father at home at the end. Yet, the emergence of such an epiphany implies that, in fact, Eveline is afraid of facing similar social and domestic circumstances with Frank in Australia. Mrs. Mooney is surrounded by her sense of authority in the boarding house to find a proper husband for her daughter and to personalize her with a married identity. Since she considers that she acquires her matriarchal authority in her financial independence, then, she becomes a materialist person who primarily cares for money and personal subject matters. Thus, James Joyce reflects women having a hard time to overcome loneliness, isolation, alienation, restraint, and violence in the early twentieth century. Mrs. Mooney's and Eveline's femininity perpetuates their domestic roles in a traditional context because of becoming vulnerable and helpless when they decide for a new realm of experience. This emphasizes that the occurrence of epiphanies disappears as their spiritual paralysis arises.

### Works Cited

- Eagleton, Terry. (2005). *The English Novel: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Ehrlich, Heyward. (1997). "Socialism, Gender, and Imagery in *Dubliners*." *Gender in Joyce*. (Eds.) Jolanta W. Wawrzycka and Marlena G. Corcoran. Florida: University Press of Florida, pp: 82-101.
- Firman, Courtney L. (2007). "Paralysis in All Stages of Life as Seen in James Joyce's *Dubliners*." Associated Content: Arts and Entertainment. January 15, 2007.  
[http://www.associatedcontent.com/article/111513/paralysis\\_in\\_all\\_stages\\_of\\_life\\_as.html?cat=38](http://www.associatedcontent.com/article/111513/paralysis_in_all_stages_of_life_as.html?cat=38)
- Halper, Nathan. (1969). "The Boarding House." *James Joyce's Dubliners: Critical Essays*. Ed. Clive Hart. London: Faber and Faber Ltd., pp: 72-84.
- Hart, Clive. (1969). "Eveline." *James Joyce's Dubliners: Critical Essays*. Ed. Clive Hart. London: Faber and Faber Ltd., pp: 48-52.
- Ingersoll, Earl G. (1993). "Stigma of Femininity in James Joyce's "Eveline" and "The Boarding House." *Studies in Short Fiction*. Fall. January 18, 2010.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2455/is\\_n4\\_v30/ai\\_14762709/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2455/is_n4_v30/ai_14762709/).
- Joyce, James. (1993). *Dubliners*. Hertfordshire: Wordsworth Classics.
- . (1969). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. London: Penguin.
- Juan, Epifanio San. (1972). *James Joyce and the Craft of Fiction: An Interpretation of Dubliners*. New Jersey: Associated University Presses.
- Kenner, Hugh. (1962). *Dublin's Joyce*. Boston: Beacon Press.
- McDowall, David. (1991). *An Illustrated History of Britain*. Essex: Longman Group UK Limited.

- Michels, Anne. (2007). "Paralysis and Epiphany: How Joyce Could Save Dublin." *Hohonu: A Journal of Academic Writing*. (5): 1. January 15, 2010. <http://www.uhh.hawaii.edu/academics/hohonu/writing.php?id=141>
- Morgan, Kenneth O. (Ed.). (1993). *The Oxford History of Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Sramkova, Barbora. (1998). "Epiphany as a Mode of Perception: The Origin of Joyce's Ulysses." January 18, 2010. *English Language and Literature Studies*. <http://www.grin.com/e-book/34587/epiphany-as-a-mode-of-perception-the-origin-of-joyce-s-ulysses>
- Valente, Francesca. (1995). "Joyce's *Dubliners* as Epiphanies." *The Modern Word*. January 18, 2010. [http://www.themodernword.com/Joyce/paper\\_valente.html](http://www.themodernword.com/Joyce/paper_valente.html)

## MAKALE YAZIM KURALLARI

Dergi değerlendirilmesinde dikkate alınan yayın türleri şu şekilde olacaktır: Özgün araştırma ve inceleme makalesi, derleme makalesi, olgu sunumu, proje veya kitap tanıtımı (makale formatında olması koşulu ile).

1. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi yılda en az iki kez yayımlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. Yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir.
2. Makaleler, MS Word 2000 ve/veya üzeri sürümlerde yazılmalıdır.
3. Başvurular <http://sbe.gantep.edu.tr> adresinden "Dergi" menüsü tıklanarak Açık Dergi Sistemi kullanılarak gönderilmelidir.
4. Makaleler Açık Dergi Sistemi'ndeki Word şablonu kullanılarak yazılmalıdır.
5. Yazarların tamamına ait bilgiler sisteme eklenmeli ve Yayın sözleşmesi gönderilmelidir.
6. **Kağıt boyutu** B5 (17,6cm x25 cm) olmalı; kenar boşlukları üst: 2 cm, alt: 2 cm, sol: 2,5 cm, sağ: 2 cm, üst bilgi: 2.0 cm ve alt bilgi: 1.5 cm şeklinde olmalıdır. Yazı tipi, Özet ve Abstract 10 punto, makalenin geri kalanı 11 punto ve tek satır aralığıyla Times New Roman olacaktır. Tablo ve şekiller makale içinde geçtiği yerde veya bir sonraki sayfada verilecektir; dipnotlar 9 puntoyla yazılacaktır. İki cümleden fazla olan aynen alıntılar 5 karakter içerden 10 punto ile yazılmalıdır.
7. Makalelerde bölümler aşağıdaki sırayla düzenlenmelidir:
  - **Başlık**: Makalelerin başlığı metne uygun, kısa ve açık, ilk harfleri büyük, koyu, sayfaya ortalanarak, 14 puntoyla yazılmalıdır. Başlık 15 sözcüğü aşmamalıdır. Türkçe makale önce Türkçe, İngilizce makalede ise önce İngilizce yazılmalıdır.
  - **Türkçe ve İngilizce özet** (En çok 200 kelime): Özetten sonra 3 ila 6 sözcüklük Anahtar kelimeler (Key words) bulunmalıdır.
  - **Giriş**: Özetten sonra üç aralık verilerek yazılmalıdır.
  - **Materyal ve Yöntem** (varsa)
  - **Araştırma Bulguları**
  - **Tartışma**
  - **Teşekkür(ler)** (varsa)
  - **Kaynakça**
8. Türkçe makalelerde makalenin sonuna yapılandırılmış İngilizce özet (Giriş, Materyal yöntem,Bulgu ..) eklenmelidir. Yapılandırılmış özet 750-1250 kelime olmalıdır.
9. **Materyal ve Yöntem**: Bu kısım detaylıca verilmelidir ve tüm yöntemlere kaynakları ile birlikte yer verilmelidir.
10. **Ana bölüm başlıkları**: Her iki bölümün sol üst kenarına gelecek şekilde büyük harflerle ve koyu olarak yazılarak Romen rakamlarıyla numaralandırılmalıdır (I, II... gibi). İkinci, üçüncü derece başlıklar harf, sayı ve benzerleriyle belirlenmeli ve küçük harflerle yazılan başlık kelimelerinin ilk kelimeninki hariç küçük yazılmalıdır.
11. Makalede resim, şekil ve grafikler "şekil" adı altında gösterilmeli, şekil ve grafikler bilgisayarda çizilmeli. Şekil adları, küçük harflerle şeklin alt tarafına yazılmalıdır. "Tablo" adları ise küçük harflerle tablonun üst tarafına yazılmalıdır. Şekiller ve tablolar, Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 1, Tablo 2 şeklinde numaralandırılmalıdır. Tablo açıklamaları (kısaltma, açıklama, gibi) üst simgeyle gösterilerek açıklama tablonun altında 10 punto ile yazılmalıdır.
12. Kaynaklara göndermelerde ve kaynakçada APA (5. Baskı) kullanılmalıdır.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

13. Makalede en fazla 8 şekil ve/veya tablo verilmelidir. Şekil ve tablolar metin içerisinde mutlaka belirtilmelidir. Şekil ve tablo ebatları makale için belirtilen yazım alanı dışına taşmamalıdır.
14. Çizimler ve fotoğraflar orijinal olmalıdır.
15. Makale; yazı, kaynakça, tablo, şekil yapılandırılmış özet ve ekleriyle birlikte 30 sayfayı aşmamalıdır.

### GUIDE FOR AUTHORS

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is an international journal committed to the publication of high quality peer reviewed articles. Articles can be original research, literature review, case study and project and book reviews presented in article format.

1. The official languages of the journal are Turkish and English. Journal is published at least two issues in each year.
2. All manuscripts should be submitted to the journal online at <http://sbe.gantep.edu.tr>
3. The submitted manuscripts should be in Microsoft Word format
4. Manuscripts should be written according to the Microsoft Word template provided on the web page.
5. Information about authors should be entered into the system and “Publication Agreement” must be sent
6. The manuscripts should be written on B5 paper (17,6 cm x 25 cm). Left margin should be 2,5 cm; right, top and bottom margins should be 2 cm. The manuscripts should be single spaced and written in 11 pt Times News Roman font, but the font of Abstract section should be 10 pt. Tables and figures should be embedded in the text and be placed closest to where they are first mentioned or next page. The footnotes should be 9 pt. Quotations longer than two sentences should be indented 5 characters inside and be 10 pt.
7. Manuscripts should include the following sections in order:
  - **Title:** The title should be clear and concise. It should be 14 pt, initial letters capitalized, bold, and centered. Title should be no more than 15 words. In manuscripts written in Turkish, title in Turkish should come before the title in English. For manuscripts written in English, title in English should come first.
  - **Abstract:** Abstracts should be written both in Turkish and English and be no more than 200 words. After the abstract there must be 3 to 6 keywords.
  - **Introduction:** There should be 3 newlines between the Abstract and the Introduction.
  - **Materials and Method** (if necessary)
  - **Findings**
  - **Discussion**
  - **Acknowledgements** (if necessary)
  - **References**
8. For articles written in Turkish, there should be a structured summary in English (including Introduction, Materials and Methods, etc.) at the end of the article. Structured summary should be 750 to 1250 words long.
9. The Materials and Methods section should be written in detail and all methods used should be explained with references to their sources.
10. Section headings should be left aligned, written in capital letters and bold and be numbered with Roman numerals (I, II, etc.). Subheadings can be numbered by letters or numbers and should be written in lowercase except the first word of the subheading of which the first letter should be capital.
11. All the pictures, figures and graphics in the manuscript should be named as “Figure”. Figures should be drawn using computer. Figure names should be written

## University of Gaziantep Journal of Social Sciences

below the figure in lowercase letters. Table names should be written above the table in lowercase letters. Figures and tables should be numbered like Figure 1, Figure 2, Table 1, Table 2, etc. Explanations regarding a table item (e.g., abbreviations, explanations, etc.) should be indicated by a superscript and be written below the table in 10 pt.

12. In-text citations and references should be written according to APA (5<sup>th</sup> edition) There should be no more than 8 figures and/or tables in a manuscript. Figures and tables must be referred in the text. The figure and table sizes should not extend beyond the page margins.
13. Drawings and photographs should be original.
14. The manuscript should be no more than 30 pages in total including all the text, references, tables, figures, appendixes and structured summary.