



***CİLT/ VOLUME: 1 SAYI/ ISSUE: 1***  
***OCAK, 2019/ JANUARY, 2019***

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)  
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

**Yayın Kurulu/ Editorial Board**  
**Editör/ Editor**

Prof. Dr. Muhammet Ruhat Yaşar

**Editör Yardımcıları/ Associate Editors**

Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER

**Dil Editörleri/ Language Editors**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim SARI

**Yayın Danışma Kurulu/ Review Board**

Doç. Dr. Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Metin AÇIKYILDIZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Cinoğlu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet TANHAN, Adıyaman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Karaman, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Muazzez HARUNOĞULLARI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İNCİLİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Türkan ÇELİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynel Abidin YILMAZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

## **İÇİNDEKİLER**

***Ali Derya ATİK - Yakup DOĞAN***

*Üniversite Öğrencilerinin Çevre Dostu Davranışları*

***Sayfa 1-21***

***Türkan ÇELİK - Ömer Faruk İNCİLİ***

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Algılarında Nüfus ve Harita Bilgisi*

*Konusu: Bir Metafor Çalışması*

***Sayfa 22-41***

***Nurşat BİÇER***

*Osmanlı Dönemi'nde Matbaada Basılan İlk Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitabı*

*Üzerine*

***Sayfa 42-53***

***Rabia ACEMİOĞLU - Yakup DOĞAN***

*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram*

*Yanılgılarının İncelenmesi*

***Sayfa 54-67***

***Nermin Zahide AYDIN***

*Mustafa Kemal Atatürk'ün Ölümü Üzerine Kilis Basınında Yer Alan Haberler*

***Sayfa 68-79***

**Editörden,**

*Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,*

*2019 yılında yayın hayatına başlayan Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'ni huzurlarınıza sunmaktan ötürü oldukça mutluyuz. Dergimizin yayın hayatına başlamasında desteklerini esirgemeyerek bizleri cesaretlendiren Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN'a başta olmak üzere, dergimizin yayına hazırlanması için emek harcayan başta editör yardımcıları Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN ve Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER'e, editörler kurulu üyelerine, alan editörlerine, makale çağrısına çıkıldığı andan makalelerin değerlendirilip sonuçlandırılmasına ve yayına hazır hale getirilmesine kadar ki süreçte emeği oldukça fazla olan Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN'a , dizgi düzenleme aşamasında emek harcayan Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ'a, Arş. Gör. Tansel TEPE'ye ve Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ'a teşekkür ederim.*

*Yayın hayatına yeni başlayan dergimizde beş farklı çalışma ile karşınıza çıkmaktayız. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Dostu Davranışları, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Algılarında Nüfus ve Harita Bilgisi Konusu: Bir Metafor Çalışması, Osmanlı Dönemi'nde Matbaada Basılan İlk Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitabı Üzerine, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi ve Mustafa Kemal Atatürk'ün Ölümü Üzerine Kilis Basınında Yer Alan Haberler başlıklı çalışmaları için ilk sayımızda bizlerle olan tüm yazarlara saygı ve şükranlarımı iletiyorum.*

*Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.*

**Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR**



## University Students' Eco-friendly Behaviors\*

Ali DeryaATİK<sup>1†</sup>, Yakup DOĞAN<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Kilis 7 Aralık University, Kilis

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 26.11.2018

Received in revised

form 19.12.2018

Accepted 27.12.2018

Available online

15.01.2019

### ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the eco-friendly behaviors of university students, and to determine whether their eco-friendly behaviors differ significantly according to different variables. The population of the study consists of the last year students (N = 1530) of the state university in Southeastern Anatolia Region of Turkey. The sample size was calculated as 690 according to random sampling method. 693 students participated the study but the analyzes were carried out with the data from 676 scales due to the missing data from some participants. "Eco-friendly Behavior Scale" (Tanık, 2012) was used as the data collection tool. The data collection tool is composed of two parts: first, some demographic information and independent variables, and second, the scale's 26 items. In the analysis of the data, t-test (for independent variables with normal distribution), Mann Whitney U Test (for variables with not normal distribution) and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. In this study, internal consistency reliability coefficient of the scale was calculated as .884. The eco-friendly behavior scores varied significantly according to the differences in participants' gender, environmental concern, knowledge about ecological footprint, type of faculty, fathers' education level and profession, and whether they talk about environmental issues within family, participate in the activities related to environment, have taken courses on environment before and during higher education, are a member of non-governmental organizations. Generally, it was detected that the participants performed behaviors with no difficulty that contributed to them economically, and do not require much sacrifice more frequently.

© 2019 JMRFE. All rights reserved

#### Keywords:

Eco-friendly behaviors, sustainability, environmental awareness, environmental education

### Extended Abstract

#### Purpose

The basis of the environmental problems is human. The effects of environmental problems are not regional but global. Therefore, the protection of the environment is not only the task of a specific portion of people but of all humanity. Eco-friendly behaviors can be defined as the behaviors that benefit from the environment or damage as little as possible. The interaction with nature, believes, values, attitudes, awareness, self-efficacy and positive and negative thoughts towards the environment are effective in the formation of eco-friendly behaviors. The purpose of this study was to investigate the eco-friendly behaviors of university students, and to determine whether their eco-friendly behaviors differ significantly

\* A part of this study was presented at the 2018 International Science and Academia Congress

\*\* Corresponding author's address: Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Math and Science Education  
e-mail: alideryaatik@gmail.com

according to different variables (e.g., gender, environmental concern, to talk about environmental issues in family, to participate in activities related to environment, to have more information about ecological footprint, to take lessons on environment before and during higher education, to be a member of non-governmental organization related to environment, faculty, average monthly expenditure, education level of parents, profession of parents, socio-economic status of the family).

### **Method**

The population of the study consists of the last year students (N = 1530) of the state university in Southeastern Anatolia Region of Turkey. The sample size was calculated as 690 according to random sampling method. 693 students participated the study but the analyzes were carried out with the data collected from 676 participants due to the missing data from some attendants. "Eco-friendly Behavior Scale" (Tanık, 2012) was used as the data collection tool. The data collection tool is composed of two parts: first, some demographic information and independent variables, and second, scale's 26 items in type of 5-Likert. In the analysis of the data, t-test (for independent variables with normal distribution), Mann Whitney U Test (for variables with not normal distribution) and one-way analysis of variance (ANOVA) were used.

### **Results**

The Cronbach Alpha reliability coefficient for this study was calculated as .884. It was determined that the participants performed environment-friendly behaviors at a medium-high level. It was determined that the eco-friendly behavioral scores of the participants differed significantly according to gender variable and this difference was in favor of females ( $p < .05$ ). And the eco-friendly behavior scores of the participants who have more environmental concern showed statistically significant difference ( $p < .05$ ). In addition, a moderate correlation was found between participants' eco-friendly behavior scores and their environmental concern ( $.40 < r < .70$ ). It was determined that the participants who talked about environmental issues with their family had statistically significant differences in their eco-friendly behavior scores than participants who did not. The eco-friendly behavior scores of the participants who attended in environmental activities differed statistically and significantly ( $p < .05$ ). The participants who stated that they had information about ecological footprint were found to have statistically higher eco-friendly behavior scores than those who did not have knowledge ( $p < .05$ ). It was determined that the environmental-friendly behavior scores of the participants who took courses on environment in previous education and higher education significantly differed from those who did not take courses ( $p < .05$ ). The eco-friendly behavior scores of the participants differed significantly according to non-governmental organizations membership variable and this difference was in favor of the participants who were members of non-governmental organizations ( $p < .05$ ). There was a statistical difference ( $p < .05$ ) among the groups according to faculty type, father's education level and father's profession independent variables. There were no statistically significant differences in eco-friendly behavior scores of the participants according to the monthly expenditure, mother's education level, mother's occupation and socio-economic status of the family ( $p > .05$ ). In addition, it was detected that

the participants performed behaviors with no difficulty that contributed to them economically, and do not require much sacrifice more frequently.

### **Discussion**

Determining the eco-friendly behaviors of individuals, understanding the performance level and reasons of eco-friendly behaviors, and knowing which factors or variables affect these behaviors are important for both deciding the results of environmental education, and improving the environmental education. Similar to the findings in this study, Tanık (2012), Ersoy-Quadir (2015), Güven & Aydoğdu (2012) and Çimen & Timur (2013) indicated that the participants had a medium-high level of environmental behavior in their studies. According to the findings, it was found that female students performed eco-friendly behaviors more frequently than male students. In the literature, it was stated that university students' intention of eco-friendly behavior differed significantly in favor of females (Alnıaçık, 2010; Cengiz, 2014; Keleş, Uzun & Varnacı-Uzun, 2010; Özsoy & Madran, 2015). Participation in activities related to environmental issues and being a member of non-governmental organizations can be considered eco-friendly behaviors. Participants who had knowledge about ecological footprint, have taken lessons on environment before and in university education and who thought taking lessons on environment in university education necessary have a significantly higher level of eco-friendly behavior scores. It can be an indicator of how important environmental education and having knowledge about environmental issues are. In this study, although no significant difference was found regarding the socio-economic status of family variable, the eco-friendly behavior scores increased as the socio-economic level increased. The profession and level of education of the father also cause significant differences in the frequency of eco-friendly behaviors. In the literature, it was found that as the level of the family income and the family education level increased, the attitude towards the environment and eco-friendly behaviors also increased (Ay & Ecevit, 2005; Cengiz, 2014; Umut, Topuz & Velioğlu, 2015; Özsoy & Madran, 2015; Paylan, 2013; Yaraş, Akın & Şakacı, 2011) similar with the results of this study.

### **Conclusion**

The fact that eco-friendly behaviors, cannot be observed, show that there are some problems in environmental education. Being the major factor in the emergence of environmental problems, humankind has the greatest responsibility for its solution. Everyone should be aware of the damage they cause to the environment in daily life. Environmental education should begin at an early ages and continue throughout life. It is very important to include practices in environmental education courses, organizing trips, and learning the information permanently by experience. Especially in teacher education, environmental courses should be given both theoretical and practical importance. An individual who does not learn cannot teach others.



## Üniversite Öğrencilerinin Çevre Dostu Davranışları\*

Ali Derya ATİK<sup>1\*\*</sup>, Yakup DOĞAN<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

### MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihiçesi:*

Alındı 26.11.2018

Düzeltilmiş hali alındı

19.12.2018

Kabul edildi

27.12.2018

Çevrimiçi yayımlandı

15.01.2019

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranışlarını incelemek ve çevre dostu davranışlarının farklı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip/göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın evreni Kilis ilinde bulunan devlet üniversitesinin son sınıf öğrencileri (N=1530) oluşturmaktadır. Seçkisiz (random) örnekleme yöntemine göre örneklem büyüklüğü 690 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya 693 öğrenci katılmış ancak bazı katılımcıların verileri eksik olduğundan analizler 676 öleçekten elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Çevre Dostu Davranış Ölçeği” (Tanık, 2012) kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm bazı demografik özellikler ile bağımsız değişkenler, ikinci bölüm öleçekte yer alan 26 madde. Verilerin analizinde t-testi (normal dağılım gösteren bağımsız değişkenler için), Mann Whitney U Testi (normal dağılım göstermeyen değişkenler için) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu çalışmada öleçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .884 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının cinsiyet, çevre ilgisi, ekolojik ayak izi hakkında bilgi sahibi olma, ailede çevre konularının konuşulması, çevre ile ilgili etkinliklere katılma, çevre ile ilgili daha önce ve yüksek öğrenimde ders alma, çevre ile ilgili sivil toplum örgütüne üye olma, öğrenim gördüğü fakülte, babanın eğitim düzeyi ve mesleğine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcıların kendilerine ekonomik katkı sağlayan, zorlanmadan yapabildikleri ve çok fazla fedakârlık gerektirmeyen davranışları daha fazla sıklıkla yaptıkları belirlenmiştir.

© 2019 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Çevre dostu davranışlar, sürdürülebilirlik, çevre bilinci, çevre eğitimi

### Giriş

Çevre sorunlarının temelinde insan olduğu ve bu sorunların yasalarla ya da yaptırımlarla çözülemeyeceği bir gerçektir. Çevre sorunlarının önemli bir özelliği etkilerinin bölgesel değil küresel olmasıdır. Çevre sorunlarının sonuçları zengin-fakir, yaşlı-geç, üniversite mezunu-okuryazar olmayan, kentli-köylü ayırt etmeksizin tüm milletleri ve insanları etkilemektedir. Doğal olarak çevrenin korunması sadece belli bir kesimin değil tüm insanların görevidir. Gelecek nesillere sürdürülebilir bir dünya bırakmak, insanlar gibi diğer canlılarında yaşama hakkına saygı duymak, doğayla barışık ve onun bir parçası olarak varlığımızı sürdürmek için çevre dostu davranışları öğrenmek ve öğretmek zorundayız. Çevre eğitimi ile çevre hakkında bilgi sahibi bireyler yanında, çevre konularına ve sorunlarına ilgi duyan, çevresel farkındalığı yüksek, çevre ile ilgili etik değerlere<sup>2</sup> ve olumlu tutumlara sahip

\* Bu çalışmanın bir kısmı 2018 Uluslararası Bilim ve Akademi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

\*\*Sorumlu Yazarın Adresi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü  
e-posta:alideryaatik@gmail.com

ve bu olumlu özelliklerini çevre dostu davranışlara dönüştürebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Bradley, Waliczek & Zajicek, 1997).

Çevre dostu davranış, çevreye mümkün olduğunca az zarar vermeyi, çevreye yarar sağlayan davranışları ifade eder (Scannell & Gifford, 2010). Çevre dostu davranışlara, ağaç dikme, suyu ve enerjiyi tasarruflu kullanma, çevre korumaya yönelik etkinliklere katılma, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olma, bu kuruluşların etkinliklerine gönüllü katılma, yenilenebilir enerji kullanımını destekleme, kısa mesafelerde araç kullanmak yerine yürümeyi veya bisiklet kullanmayı tercih etme, kullanılmayan elektrikli ev aletlerini kapatma, çöpleri azaltma ve ayrıştırma örnek olarak verilebilir. Ayrıca son yıllarda bireylerin çevre dostu davranışları arasına yeşil ya da çevre dostu ürünler kullanma veya tercih etme davranışları da eklenmiştir. Yeşil ya da çevre dostu ürünler; doğayı kirletmeyen, doğal kaynakları az tüketen, geri dönüştürülebilir ve korunabilen ürünler olarak tanımlanmaktadır (Cleveland, Kalamas & Laroche, 2012; Han, Lee & Hwang, 2016). Bu tanım ayrıca yeşil tüketici veya çevreci tüketici kavramının doğmasına neden olmuştur. Yeşil tüketici, doğal çevredeki olumsuz değişkenlerin farkına varan, bilgi, sorumluluk ve bilinç düzeyinin artmasıyla çevreye karşı daha duyarlı davranan bireylerdir (Karaca, 2013; Kükrer, 2012).

Çevrenin sürdürülebilirliğini sağlamak ve çevre dostu davranışların temelini oluşturacak bazı kuralların tüm bireyler tarafından benimsenmesi ve bunların davranışa dönüştürülmesi gerektiği bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Kısaca çevre dostu davranışların temelini oluşturacak bu davranışlar 4R kuralı olarak ifade edilmektedir.

1. Azaltma (Reducing): Sadece zorunlu maddelerin satın alınması ve kullanılması.
2. Yeniden kullanmak (Reusing): Maddelerin mümkün olduğu kadar fazla kullanılması, deforme olduğunda onarımı ve tekrar kullanımı.
3. Geri dönüştürmek (Recycling): Kullanılan maddelerin tekrar hammadde olarak kullanımı.
4. Reddetmek (Refusing): Satın aldıktan sonra hemen atılacak maddeleri satın almama (Bener & Babaoğul, 2008; Ersoy-Quadir, 2015).

Çevre dostu davranışlar kazandırılmaya çalışılırken çevre kalitesi için daha önemli etkilerde bulunacak davranışların gerçekleştirilmesi daha anlamlı olacaktır. Örneğin enerjinin tasarruflu kullanımını artırmak ve özel taşıt kullanımını azaltmak marketlerde plastik poşet kullanmamaktan daha etkili davranışlar olarak kabul edilmektedir (Steg & Vlek, 2009). Ancak bireyler çevreye yararlı davranışlar yaparken kendi açılarından masraf-fayda analizi yaparlar. Deikmann ve Preisendörfer (1992)'in "Low-cost/ High-cost" teorisine göre bireyler çevre dostu davranışları yerine getirirken kendi açılarından bu davranışın masraf-fayda yönünü düşünürler. Eğer bir davranış bireyin rahatından fedakârlık yapmasını, para harcamasını gerektirmiyorsa, yapması kolay ise (düşük maliyetli) ve kendi menfaatlerine hizmet ediyorsa bireylerin çoğu bu davranışları tercih etmektedir. Tersine ise yüksek maliyetli davranışlar olarak ele alınmaktadır (Aktaran Erten, 2005). Örneğin, bireyler özel araba kullanımını azaltarak toplu taşıma araçlarını tercih etmek veya uzakta bulunan şişe kumbaralarına kullanılmış şişeleri toplayıp götürmek yerine çöpleri ayırmak, kullanılmayan ev aletlerini kapatmak, çeşmeleri kapatmak, ailelerin çocuklarını enerji tasarrufu konusunda uyarmak gibi düşük maliyetli ve yapması kolay davranışları tercih etmektedirler (Erten, 2008; Kılınç, Boyes & Stanisstreet, 2011; Tanık, 2012). Çevre dostu davranışlardan biri olan organik gıdaların AB ülkelerinde düzenli şekilde tüketildiği Türkiye'de ise tüketimin düzensiz



ve düşük seviyede olduğu ifade edilmektedir. Organik tarım ve gıda ürünlerinin tercih edilmeme sebepleri ise fiyatlarının yüksek olması ve bilgi eksikliği olduğu belirtilmektedir (Çabuk, Nakıboğlu & Keleş, 2008; Eryılmaz, Demiryürek & Emir, 2015). Benzer şekilde fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, katılımcıların hazır gıda tüketiminin çevreye verdiği zararlar konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olmasına rağmen gündelik hayatta tüketim alışkanlıklarını değiştirmemeleri ve hazır gıda tüketmeye devam etmeleri üzerinde dikkatle durulması gereken konulardan biri olarak ifade edilmektedir. Öğretmen adayları çevreye zararlı olmasına rağmen hazır gıdaları tüketmeye devam etmelerini ekonomik gerekçelere dayandırmaktadırlar (Güven & Aysel, 2016). Bu durumlar yüksek maliyetli davranışlara örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde bireylerin çevre kuruluşlarına gönüllü olarak katılmalarının az olmasını, bireysel çıkarları için böcek ilaçlarının çevreye zarar vermediğini ve tarihi yerlere para harcamaının anlamsız olduğunu düşünmeleri de yüksek maliyetli davranışlara örnek olarak verilebilir (Atlı & Uzun, 2009). Literatürde bireylerin çevre korumaya yönelik sivil toplum kuruluşlarına üye olma ve etkinliklere katılma düzeylerinin oldukça düşük olması da bu durumu destekler niteliktedir (Erten, 2005; Çabuk & Karacaoğlu, 2003).

Bir sorunun önlenmesine veya çözümüne yönelik olası olumlu davranışların neler olduğunu bilmeden, bireylerin bilinçli olarak kaygı duyması veya bu konunun çözümüne yönelik bilinçli davranışlar sergilemesi beklenmemelidir (Gifford & Nilsson, 2014). Çevre sorunları hakkında bilgi ve farkındalık çevre dostu davranışları doğrudan etkileyen ahlaki normların gelişmesi için önemli bilişsel önkoşullardır (Huang, 2016; Lee, Kim, Kim & Choi, 2014; Oğuz, Çakıcı & Kavas, 2010). Çevre dostu davranışların oluşmasında doğayla etkileşim halinde olma, inanç, değer, tutum, farkındalık, öz-yeterlik ve çevreye karşı olumlu veya olumsuz düşüncelerde etkili olmaktadır (Han & Hyun, 2017; Huang, 2016; Hwang & Hyun, 2016; Rahman & Reynolds, 2016; Tanık, 2012).

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranışlarının farklı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemektir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranışları yaparken kendi açılarından masraf/fayda analizi yapıp yapmadıklarını tespit etmektir. Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranışları; cinsiyet, çevre konusuna ilgili olup/olmama, aile ortamında çevre konularının konuşulup/konuşulmaması, çevre ile ilgili etkinliklere katılıp/katılmama, ekolojik ayak izi hakkında bilgi sahibi olup/olmama, daha önce çevre ile ilgili herhangi bir ders alıp/almama, üniversite öğreniminde çevre dersi alıp/almama, üniversite öğreniminde çevre ile ilgili bir dersin gerekli olup/olmadığı, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olup/olmama, öğrenim gördüğü fakülte türü, ortalama aylık harcama, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin çevre dostu davranışlarının masraf-fayda analizine göre incelendiğinde hangi davranışları tercih etmektedirler?

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören öğrencileri (N=1530) oluşturmaktadır. Örneklem seçimi kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile yapılmış olup, örneklem büyüklüğü 690 olarak hesaplanmış ve 693 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya toplam 693 katılımcı gönüllü olarak katılmıştır. Ancak 17 katılımcının ölçekteki verileri eksik olduğundan bu ölçekler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Analizler, geriye kalan 676 ölçekten elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Fakültelerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

			Fakülte					Toplam
			Eğitim	Fen Edebiyat	İktisadi ve İdari Bilimler	Mühendislik Mimarlık	İlahiyat	
Cinsiyet	Kadın	f	128	140	81	15	29	393
		%	32.6%	35.6%	20.6%	3.8%	7.4%	100.0%
	Erkek	f	46	74	55	79	29	283
		%	16.3%	26.1%	19.4%	27.9%	10.2%	100.0%
Toplam		f	174	214	136	94	58	676
		%	25.7%	31.7%	20.1%	13.9%	8.6%	100.0%

Katılımcıların 393'ü (%58) kadın ve 283'ü (%42) erkektir. Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte türüne göre dağılımları: Eğitim Fakültesi %25.7; Fen Edebiyat Fakültesi %31.7; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi %20.1; Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi %13.9 ve İlahiyat Fakültesi %8.6 (Tablo 1) şeklindedir.

### Ölçme Aracı

Bu araştırmada verilerin elde edilmesinde Tanık (2012) tarafından geliştirilen "Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek katılımcıların çevre dostu davranışlarını gerçekleştirme sıklıklarını belirlemek üzere 1 (Hiç) ve 5 (Epey) arasında değişen 5'li Likert tipinde toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "çevre eğitimi", "ekonomik davranışlar" ve "geri dönüşüm" olmak üzere üç faktörlüdür. Ancak bu araştırmada katılımcıların genel olarak ölçekten aldıkları puanlar dikkate alınarak çevre dostu davranışlarının demografik ve diğer bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediği test edilmiştir.

### Uygulama

Verilerin toplanması sürecinde, öncelikli olarak uygulamanın yapıldığı üniversitedeki bölümlerle iletişim kurularak çalışmanın içeriği ve amaçları hakkında bilgiler verilerek gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ilgili bölümlerden çalışmada koordinatörlük edecek birer öğretim elemanı seçilerek, öğretim elemanlarının rehberliğinde ve öğrencilerin gönüllü katılımına göre anketler uygulanmıştır. Ölçekler öğrenciler tarafından yanıtlanmadan önce araştırmanın konusu, amacı, veri toplama aracının nasıl doldurulacağı gibi konular hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcıların ölçekleri tamamlamaları ortalama 15-25 dakika arasında gerçekleşmiştir.

## Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre normal dağılıp/dağılmadığını test etmek amacıyla öncelikli olarak normallik testi (Test of Normality) sonuçlarına bakılmıştır. Ölçekten elde edilen verilere göre normal dağılım gösteren ve grup sayısı iki olan bağımsız değişkenler için, bağımsız gruplar t-Testi, grup sayısı üç ve daha fazla olan bağımsız değişkenler için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arasında farkın bulunması durumunda tercih edilecek tekniğe karar verilebilmesi için öncelikle varyansların homojenliği Levene testi ile denetlenmiştir. Levene testi sonucunda grupların varyanslarının homojenliği kabul edilmişse ( $p > .05$ ) Scheffe testi, grupların varyanslarının homojenliği kabul edilmemişse ( $p < .05$ ) Tamhane's testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Ölçekten elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre normal dağılım göstermemesi durumunda iki ilişkisiz grubun test edildiği Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin süreksiz ve ölçekten elde edilen verilerin sürekli (eşit aralıklı ve/veya eşit oranlı ölçek) olması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde nokta çift serili ( $r_{pb}$ ) korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Bu araştırma için ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlık güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır.

## Bulgular

Çevre Dostu Davranış Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı bu çalışma için .884 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısının yüksek olması ölçekten elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir ( $.80 < \alpha < 1.00$ ) olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların Çevre Dostu Davranış Ölçeğinden aldıkları puanların bağımsız değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için öncelikli olarak verilerin normal dağılıp/dağılmadığı test edilmiştir. Elde edilen veriler, katılımcıların ölçek puanlarının cinsiyete, çevre konularına ilgisine, ailede çevre konularının konuşulup/konuşulmamasına, çevre ile ilgili etkinliklere (konferans, gezi, kamp vs.) katılıp/katılmama durumuna ve ekolojik ayak izi kavramı hakkında bilgi sahibi olup/olmamasına göre (Kolmogorov Smirnov test= $p > .05$  ve z değeri  $\pm 1.96$  değerlerinin üzerinde veya altında olması) normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik testlerden iki ilişkisiz grubun test edildiği Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarının daha önceki öğrenim hayatında çevre ile ilgili herhangi bir ders alıp/almamasına, üniversite öğreniminde çevre ile ilgili ders alıp/almamasına, üniversite çevre ile ilgili dersin gerekli olup/olmadığına ve çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum örgütüne (topluluk, organizasyon, dernek, vakıf vb.) üye olup/olmamasına göre (Kolmogorov Smirnov test= $p < .05$  ve  $-1.96 < z \text{ değeri} < +1.96$ ) normal dağılım göstermesi ve değişkenlerin iki kategorik olması nedeniyle parametrik testlerden bağımsız gruplar t-Testi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarının öğrenim gördükleri fakültesine, ortalama aylık harcamalarına, anne ve babasının öğrenim durumuna, anne ve babasının meslek grubuna ve ailesinin sosyo-ekonomik durumuna göre (Kolmogorov Smirnov test= $p < .05$  ve  $-1.96 < z \text{ değeri} < +1.96$ ) normal dağılım göstermesi ve değişkenlerin üç ve daha fazla kategorik olması nedeniyle parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır.

Tablo 2. Normal Dağılım Göstermeyen Bağımsız Değişkenlere Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken		n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p	r <sub>pb</sub>
Cinsiyet	Kadın	393	357.20	140378.50	48261.5	.003	.352
	Erkek	283	312.54	88447.50			
Çevre konularına ilgi	Evet	560	355.86	199282.0	22758.0	.000	.405
	Hayır	116	254.69	29544.0			
Aile de çevre sorunlarının konuşulması	Evet	436	366.66	159862.0	40044.0	.000	.380
	Hayır	240	287.35	68964.0			
Çevre etkinliklerine katılım	Evet	424	365.12	154811.0	42137.0	.000	.365
	Hayır	252	293.71	74015.0			
Ekolojik ayak izi hakkında bilgi sahibi olma	Evet	207	383.46	79377.0	39234.0	.000	.376
	Hayır	469	318.65	149449.0			

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği, bu farklılığın kızlar lehine olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Ayrıca katılımcıların çevre dostu davranışları ile bağımsız değişkenlerden cinsiyet arasında zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $.20 < r_{pb} < .40$ ). Cinsiyet değişkeninin bireylerin çevreye yönelik davranışları üzerinde çok da etkili olmadığı söylenebilir. Çevre konularına ilgili olan katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği Tablo 2’de görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu durum bireylerin çevre konularına olan ilgisinin, onların çevreye yönelik davranışlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların çevre dostu davranışları ile çevre konularına olan ilgileri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ( $.40 < r_{pb} < .70$ ). Aile bireyleri ile çevre konuları hakkında konuşan katılımcıların, bu konular hakkında aileleri ile konuşmayanlara göre çevre dostu davranış puanlarının istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Çevre konuları hakkında konuşan katılımcıların ve ailelerinin bu konuları önemseydiği, çevre konularına ilgi gösterdiği ve farkındalık sahibi oldukları söylenebilir. Bireylerin çevre konuları hakkında bilgi sahibi olmaları, konuya ilgi göstermeleri çevre dostu davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olabilir. Çevre konularının aile ortamında konuşulması ile katılımcıların çevre dostu davranışları arasında zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $.20 < r_{pb} < .40$ ). Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının çevre ile ilgili etkinliklere katılıp/katılmama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği, bu farklılığın çevre ile ilgili etkinliklere katılanlar lehine olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bireylerin çevre ile ilgili etkinliklere katılmaları onların çevre dostu davranışlarına örnek olarak verilebilir. Çevre hakkında yeterli bilgiye sahip, ekolojik dengeyi ve insanın çevreye etkilerini kavrayan, çevre konularına ilgili, çevreye karşı olumlu tutuma sahip, sorumluluk sahibi bireylerden çevre korumaya yönelik etkinliklere katılmaları beklenmektedir. Çevre ile ilgili etkinliklere katılan bireylerin çevre dostu davranışlar sergilemeleri beklenen bir sonuçtur. Çevre ile ilgili etkinliklere katılma değişkeni ile çevre dostu davranışlar arasında zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $.20 < r_{pb} < .40$ ). Ekolojik ayak izi hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade eden katılımcıların çevre dostu davranış puanları istatistiksel olarak bilgi sahibi olmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Ekolojik ayak izi kavramı hakkında bilgi sahibi olan bireylerin çevre, sürdürülebilirlik, kaynakların tüketimi, insanların doğaya verdikleri zararlar gibi ekolojik konularda bilgi düzeylerinin daha yüksek olması beklenir. Bireylerin bilgi düzeyleri arttığında daha bilinçli davranmaları ve daha fazla çevre dostu davranışlar sergilemeleri doğaldır. Elde edilen bu

Tablo 3. Normal Dağılım Gösteren Bağımsız Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları

Değişken		n	$\bar{x}$	SD	F	t	p	$r_{pb}$																																		
Önceki öğrenim hayatında çevre dersi alma	Evet	399	3.69	.60	1.894	4.55	.000	.358																																		
	Hayır	277	3.48	.57					Üniversite öğreniminde çevre dersi alma	Evet	312	3.68	.59	.028	2.95	.003	.342	Hayır	364	3.54	.60	Çevre dersinin gerekliliği	Evet	564	3.65	.59	.626	4.12	.000	.355	Hayır	112	3.40	.59	Sivil toplum örgütüne üye olma	Evet	176	3.70	.58	.157	2.52	.012
Üniversite öğreniminde çevre dersi alma	Evet	312	3.68	.59	.028	2.95	.003	.342																																		
	Hayır	364	3.54	.60					Çevre dersinin gerekliliği	Evet	564	3.65	.59	.626	4.12	.000	.355	Hayır	112	3.40	.59	Sivil toplum örgütüne üye olma	Evet	176	3.70	.58	.157	2.52	.012	.327	Hayır	500	3.57	.60								
Çevre dersinin gerekliliği	Evet	564	3.65	.59	.626	4.12	.000	.355																																		
	Hayır	112	3.40	.59					Sivil toplum örgütüne üye olma	Evet	176	3.70	.58	.157	2.52	.012	.327	Hayır	500	3.57	.60																					
Sivil toplum örgütüne üye olma	Evet	176	3.70	.58	.157	2.52	.012	.327																																		
	Hayır	500	3.57	.60																																						

veriler dikkate alındığında ekolojik ayak izi bilgisi olan bireylerin daha fazla çevre dostu davranış sergilemeleri beklentilerle örtüşmektedir. Ekolojik ayak izi hakkında bilgi sahibi olma değişkeni ile çevre dostu davranışlar arasında zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $.20 < r_{pb} < .40$ ).

Tablo 3'te görüldüğü gibi daha önceki öğrenim hayatında çevre ile ilgili ders alan katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının ders almayanlara oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Benzer şekilde üniversite öğrenimi süresince çevre ile ilgili ders alan katılımcılar ile ders almayanlar arasında, ders alanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Çevre hakkında ders alan bireylerin çevre ve insan ilişkilerini anlama ve yorumlama düzeylerinin ders almayanlara oranla daha yüksek olduğu düşünülecek olursa, çevre eğitiminin çevre dostu davranışlar ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim bilgi düzeyindeki artış bireylerin bilinç düzeylerinin artmasına ve çevre dostu davranışlar sergilemesinde etkili olabilir. Katılımcıların daha önceki öğrenim hayatlarında ve üniversite öğrenimleri süresince çevre ile ilgili ders almaları ile çevre dostu davranışları arasında zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $.20 < r_{pb} < .40$ ). Katılımcıların çevre dostu davranış puanları çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olup/olmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği, bu farklılığın sivil toplum kuruluşlarına üye olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının çevreyi koruma, zenginleştirme, bilinç oluşturma, bilgilendirme gibi misyonları dikkate alındığında bu kuruluşlara üye olanların çevre dostu davranış sergileme oranlarının daha yüksek olması doğaldır. Ayrıca bireylerin çevre dostu davranışlarına bu yönde hizmet eden kuruluşlara üye olmakta örnek olarak verilebilir. Katılımcıların çevre dostu davranış puanları ile çevre ile ilgili bir sivil topluma üye olmaları arasında zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $.20 < r_{pb} < .40$ ).

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların aylık harcama, anne eğitim düzeyi, annenin mesleği ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre çevre dostu davranış puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). Katılımcıların anne eğitim düzeyi incelendiğinde genel olarak eğitim seviyelerinin düşük (okuryazar değil, ilkökul mezunu %74) olması, anne meslek türünün büyük çoğunluğunun çalışmıyor olması (%89) ve aile sosyo-ekonomik yapısının büyük çoğunluğunun orta düzeyde olması (%79) dikkat çekicidir. Bu değişkenler için varyansların eşit olmaması anlamlı farklılıkların ortaya çıkmamasında etkili olabilir.

Tek yönlü varyans analizine göre katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte, babanın eğitim düzeyi ve babanın mesleği bağımsız değişkenlerinin grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p < .05$ ) bulunmuştur. Post-Hoc analizleri için öncelikle varyansların

Tablo 4. Normal Dağılım Gösteren Bağımsız Değişkenlere Göre Anova Sonuçları

	<i>n</i>	$\bar{x}$	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	<i>p</i>
Fakülte									
Eğitim	174	3.71	.64	Gruplar arası	5.171	4	1.29	3.69	.006
Fen Edebiyat	214	3.64	.63	Grup içi	235.11	671	.35		
İktisadi ve İdari B.	136	3.57	.54	Toplam	240.28	675			
Müh. Mimarlık	94	3.51	.49						
İlahiyat	58	3.42	.58						
Toplam	676	3.60	.60						
Aylık harcama									
0-500 TL	411	3.59	.61	Gruplar arası	1.327	2	.66	1.87	.155
501-1000 TL	156	3.58	.57	Grup içi	238.95	673	.36		
1001 TL ve üzeri	109	3.71	.59	Toplam	240.28	675			
Toplam	676	3.60	.60						
Anne eğitim düzeyi									
Okuryazar değil	195	3.62	.67	Gruplar arası	2.15	5	.43	1.21	.302
İlkokul mezunu	303	3.59	.56	Grup içi	238.13	670	.36		
Ortaokul mezunu	83	3.59	.55	Toplam	240.28	675			
Lise mezunu	72	3.59	.59						
Ön lisans mezunu	11	4.02	.45						
Lisans mezunu	12	3.54	.62						
Toplam	676	3.60	.60						
Baba eğitim düzeyi									
Okuryazar değil	35	3.32	.67	Gruplar arası	6.08	5	1.22	3.48	.004
İlkokul mezunu	268	3.62	.58	Grup içi	234.2	670	.35		
Ortaokul mezunu	126	3.65	.56	Toplam	240.28	675			
Lise mezunu	147	3.58	.61						
Ön lisans mezunu	44	3.62	.61						
Lisans mezunu	56	3.73	.60						
Toplam	676	3.60	.60						
Anne meslek									
Çalışmıyor	601	3.60	.60	Gruplar arası	1.89	4	.47	1.33	.257
İşçi	29	3.50	.63	Grup içi	238.39	671	.36		
Memur	27	3.79	.57	Toplam	249.28	675			
Çiftçi	6	3.28	.49						
Serbest meslek	13	3.63	.53						
Toplam	676	3.60	.60						
Baba meslek									
Çalışmıyor	77	3.48	.68	Gruplar arası	3.96	4	.99	2.81	.025
İşçi	195	3.60	.60	Grup içi	236.32	671	.35		
Memur	141	3.74	.57	Toplam	240.28	675			
Çiftçi	112	3.57	.54						
Serbest meslek	151	3.58	.59						
Toplam	676	3.60	.60						
Aile sosyo-ekonomik durum									
Alt	86	3.59	.65	Gruplar arası	.63	2	.32	.89	.411
Orta	537	3.60	.58	Grup içi	239.65	673	.36		
Üst	53	3.71	.64	Toplam	240.28	675			
Toplam	676	3.60	.60						

homojenliği Levene testi ile denetlenmiş ve Levene testi sonucunda grupların varyanslarının homojenliği kabul edilen ( $p > .05$ ) babanın eğitim düzeyi ve mesleği bağımsız değişkenleri için Scheffe, grupların varyanslarının homojenliği kabul edilmeyen ( $p < .05$ ) katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte bağımsız değişkeni için Tamhane's testi kullanılmıştır. Post-Hoc analizlerine ait veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. *Fakülte Türü Değişkenine Göre Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları*

Fakülte türü (I)	Fakülte türü (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Eğitim	Fen Edebiyat	.07310	.06455	.950
	İktisadi ve İdari Bilimler	.14174	.06694	.300
	Mühendislik Mimarlık	.20074*	.06975	.043
	İlahiyat	.29023*	.09070	.018
Fen Edebiyat	Eğitim	-.07310	.06455	.950
	İktisadi ve İdari Bilimler	.06864	.06319	.962
	Mühendislik Mimarlık	.12764	.06615	.432
	İlahiyat	.21713	.08796	.143
İktisadi ve İdari Bilimler	Eğitim	-.14174	.06694	.300
	Fen Edebiyat	-.06864	.06319	.962
	Mühendislik Mimarlık	.05900	.06849	.993
	İlahiyat	.14849	.08973	.655
Mühendislik Mimarlık	Eğitim	-.20074*	.06975	.043
	Fen Edebiyat	-.12764	.06615	.432
	İktisadi ve İdari Bilimler	-.05900	.06849	.993
	İlahiyat	.08949	.09185	.982
İlahiyat	Eğitim	-.29023*	.09070	.018
	Fen Edebiyat	-.21713	.08796	.143
	İktisadi ve İdari Bilimler	-.14849	.08973	.655
	Mühendislik Mimarlık	-.08949	.09185	.982

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların çevre dostu davranışları öğrenim gördükleri fakülte türüne göre incelendiğinde; eğitim fakültesi öğrencilerinin mühendislik ve mimarlık öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın eğitim fakültesi öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Benzer şekilde eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre dostu davranış puanları ilahiyat fakültesi öğrencilerine oranla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim sürecinde aldıkları çevre ile ilgili derslerden kaynaklanabilir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin üstlendikleri öğretmenlik misyonu da bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Post-Hoc analizlerine göre diğer fakülte türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Diğer tüm fakülte türleri arasında çevre dostu davranış puanlarının en yüksek olduğu grup eğitim fakültesi öğrencileridir. Geleceğin öğretmenlerinin çevre dostu davranış puanlarının diğer fakülte türlerine göre yüksek olması, davranışları ile öğrencilere rol model olacak öğretmenlerin yetiştirilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre çevre dostu davranışları incelendiğinde; babaları okuryazar olmayan katılımcıların çevre dostu davranış puanları ilkökul mezunlarına, ortaokul mezunlarına ve lisans mezunlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Eğitim düzeyine göre babası lisans mezunu olan katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının en yüksek olduğu Tablo 6'da görülmektedir.

En düşük çevre dostu davranış puanları ise babası okuryazar olmayan bireylere aittir. Babanın eğitim düzeyi çevre dostu davranışların yapılmasında anlamlı farklılıklara neden olmakta ve eğitim düzeyinin artması çevre dostu davranışları olumlu yönde etkilemektedir. Post Hoc analizlerine göre babanın diğer meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Tablo 6. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Sonuçları

Baba eğitim düzeyi (I)	Baba eğitim düzeyi (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Okuryazar değil	İlkokul	-.38591*	.10626	.023
	Ortaokul	-.42186*	.11297	.017
	Lise	-.35113	.11120	.078
	Önlisans	-.9073	.13391	.132
	Lisans	-.49107*	.12739	.012
İlkokul mezunu	Okuryazar değil	.38591*	.10626	.023
	Ortaokul	-.03595	.06386	.997
	Lise	.03478	.06068	.997
	Önlisans	-.00483	.09617	1.000
	Lisans	-.10516	.08687	.917
Ortaokul mezunu	Okuryazar değil	.42186*	.11297	.017
	İlkokul	.03595	.06386	.997
	Lise	.07073	.07178	.965
	Önlisans	.03112	.10353	1.000
	Lisans	-.06922	.09495	.991
Lise mezunu	Okuryazar değil	.35113	.11120	.078
	İlkokul	-.03478	.06068	.997
	Ortaokul	-.07073	.07178	.965
	Önlisans	-.03961	.10160	1.000
	Lisans	-.13995	.09284	.810
Önlisans mezunu	Okuryazar değil	.39073	.13391	.132
	İlkokul	.00483	.09617	1.000
	Ortaokul	-.03112	.10353	1.000
	Lise	.03961	.10160	1.000
	Lisans	-.10034	.11911	.982
Lisans mezunu	Okuryazar değil	.49107*	.12739	.012
	İlkokul	.10516	.08687	.917
	Ortaokul	.06922	.09495	.991
	Lise	.13995	.09284	.810
	Önlisans	.10034	.11911	.982
	Lisans	-.13995	.09441	.898

Tablo 7’de görüldüğü gibi baba meslek türü değişkenine göre katılımcıların çevre dostu davranışlarının sadece çalışmayan bireylerle memur olarak görev yapanlar arasında istatistiksel olarak fark olduğu, bu farkın da memur olarak görev yapanlar lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bireylerin sahip oldukları meslek gruplarını aldıkları eğitime göre genelleyecek olursak, memur olan bireylerin öğrenim düzeyinin daha yüksek olması gerektiği söylenebilir. Eğitim düzeyine göre babası lisans mezunu olan katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının en yüksek olduğu yukarıda ifade edilmişti (Tablo 6). Buradan elde edilen veri ile babanın eğitim düzeyinden elde edilen veriler birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Diğer meslek türlerine göre çevre dostu davranışlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 8’de katılımcıların çevre dostu davranışlarından bazıları sunulmuştur. Bu davranışlar belirlenirken ölçekten aldıkları ortalama puanlara yakın olmayan değerler dikkate alınmıştır. Böylece katılımcıların bazı çevre dostu davranışları neden tercih ettikleri veya etmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının genel ortalamadan yüksek olan davranışları incelendiğinde, 6, 7, 11 ve 15. maddeler olduğu, genel ortalamadan düşük olan davranışların ise 2, 19, 21, 23, ve 26. maddeler olduğu görülmektedir.



Tablo 7. Babanın Meslek Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Sonuçları

Baba meslek (I)	Baba meslek (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Çalışmıyor	İşçi	-.12356	.07987	.532
	Memur	-.25902	.08409	.018
	Çiftçi	-.09272	.08785	.829
	Serbest meslek	-.09763	.08310	.766
İşçi	Çalışmıyor	.12356	.07987	.532
	Memur	-.13547	.06560	.237
	Çiftçi	.03084	.07036	.992
	Serbest meslek	.02593	.06433	.994
Memur	Çalışmıyor	.25902	.08409	.018
	İşçi	.13547	.06560	.237
	Çiftçi	.16630	.07511	.176
	Serbest meslek	.16139	.06950	.139
Çiftçi	Çalışmıyor	.09272	.08785	.829
	İşçi	-.03084	.07036	.992
	Memur	-.16630	.07511	.176
	Serbest meslek	-.00491	.07401	1.000
Serbest meslek	Çalışmıyor	.09763	.08310	.766
	İşçi	-.02593	.06433	.994
	Memur	-.16139	.06950	.139
	Çiftçi	.00491	.07401	1.000

Genel ortalamanın üzerinde yer alan davranışların genel olarak bireylere ekonomik katkılar sağlayan, bireylerin zorlanmadan yapabilecekleri, çok fazla fedakârlık gerektirmeyen ve kendi menfaatine hizmet eden davranışlar olduğu görülmektedir. Oysaki genel ortalamanın altında kalan davranışların bireylerde ekonomik kayıplara neden olan, bireylerin daha fazla çaba harcamalarını gerektiren, rahatını bozan ve fedakârlık gerektiren davranışlar olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Ölçeğin Ortalaması Üzerinde ve Altında Kalan Bazı Maddelerin Ortalama Skorları

No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$
2	Araba yerine bisiklet, otobüs veya treni tercih etmek.	3.24
6	Kopyalama-fotokopi sırasında kâğıdı arkalı önlü bir şekilde kullanmak.	4.02
7	Tek kullanımlıklar yerine sürekli kullanılabilir tabak, çatal bıçak ve kupa kullanmak.	4.00
11	Odadan ayrıldığında ışığı söndürmek.	4.10
15	Tabakları yıkarken veya diş fırçalarken musluğu açık bırakmamak.	3.93
19	Kullanılmış cam şişeleri geri dönüşüm için biriktirmek.	3.38
21	Kışın ev içinde kazak giymemek için evin ısını yüksek tutmak.	3.19
23	Çevresel organizasyonlara para bağışlamak.	3.25
26	Kişisel araba kullanımını azaltmaya çalışmak.	3.35
	Ölçeğin Geneli	3.60

### Tartışma

Bireylerin çevre dostu davranışlarının belirlenmesi, bu davranışlara etki eden faktörlerin veya değişkenlerin neler olduğunun bilinmesi, çevre dostu davranışları gerçekleştirme düzeylerinin ve gerekçelerinin anlaşılması gerek çevre eğitiminin sonuçlarını belirlemek gerekse çevre eğitimini geliştirmek açısından önemlidir. Araştırmada katılımcıların çevre dostu davranışları orta-yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Tanık, (2012) tarafından yapılan araştırmada da bireylerin çevre dostu davranışlarının görece

yüksek oranda yaptıkları belirlenmiştir. Ersoy-Quadır (2015) ile Güven ve Aydoğdu (2012), araştırmalarında ise katılımcıların çevre dostu davranışları orta düzeyde yaptıklarını tespit etmiştir. Tanık (2012) ise Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının yüksek oranda çevre dostu davranışlara sahip olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Çimen ve Timur (2013), çalışmalarında öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının düşük ve orta düzey arasında olduğunu tespit etmişlerdir.

Bireylerin yeterince çevre sorunları ve çözümleri hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen genel olarak bunları davranışa yansıtmadığı, bilgi ve davranış arasında zannedildiği kadar güçlü bir ilişki olmadığı ifade edilmektedir (Alp, Ertepinar, Tekkaya & Yılmaz, 2008; Demirel, 2016; Erten, 2005; Timur, Yılmaz & Timur 2013; Yılmaz, Çelik & Yağizer, 2009). Benzer şekilde bireylerin tutum ve bilgileri davranışların oluşmasında tek belirleyici olmadığı, aralarında her zaman doğrusal bir ilişki olmadığı belirtilmektedir (Kanbak, 2015). Erten (2000), yaptığı çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile davranışları arasında tutarsızlıkların olduğunu, bilgi eksikliklerinin olduğunu, çevre ile ilgili etkinliklere katılım oranının çok düşük (%4.5) olduğunu ve öğrenmiş oldukları bilgileri günlük yaşama aktaramadıklarını ifade etmektedir. Günümüzde çevreye ve topluma zarar vermeyen ürünlerin tüketimi toplam tüketimin yalnızca %4'lük kısmını oluşturmaktadır ki (Ritter, Borchardt, Vaccaro, Pereira & Almeida, 2015) bu durum bireylerin çevre sorunlarına yönelik hem katılım düzeylerinin düşük olduğunu hem de bilgilerini davranışa dönüştüremediklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Benzer şekilde Erten (2005), araştırmasında, öğrencilerin tutum veya bilgilerinin davranışa dönüştürülemediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin %87.8'i bir ürünün üzerinde o ürünün çevre dostu olup olmadığını gösteren işaretlerin bulunacağını bilmesine rağmen ürünleri satın alırken çevreye zararlı olup olmadıklarına dikkat edenlerin oranı %10.8'dir. Çöp, cam, plastik kâğıt, metal ve evsel atıkların ayrılması gerektiğini bilen öğrencilerin oranı %97.9 iken bunları ayrı ayrı toplayan ve kullanılmış şişeleri kumbaralarına götürenlerin oranı %11.3'dür. Ancak bazen katılımcıların, bazı durumlarda kendilerini olduklarından farklı gösterme eğilimleri dikkate alınacak olursa, çevre dostu davranışları yapmadıkları halde kendilerini yapıyor gibi gösterme veya ifade edebilmeleri de söz konusudur. Bu durumda örneklerde verilen yüzdeler daha da düşük çıkacaktır. Bireylerin çevresel davranışları ile çevresel düşünce puanları arasında düşük düzeyde doğrusal, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Atlı & Uzun, 2009). Bu durum bireylerin kazandıkları olumlu düşüncelerini davranışa dönüştüremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen verilere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çevre dostu davranışları daha sıklıkla gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranış niyetlerinin kızların lehine olacak şekilde anlamlı olarak farklılaştığı ifade edilmektedir (Almaçık, 2010; Cengiz, 2014; Keleş, Uzun & Varnacı-Uzun, 2010; Özsoy & Madran, 2015). Cinsiyet değişkeninden elde edilen veriler literatürde kızların davranış puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği araştırmalar ile uyumludur. Bu durum bireylerin çevre duyarlılıklarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim çevre duyarlılıklarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde kızların lehine gösteren araştırmalardan elde edilen veriler elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (Çabuk & Karacaoğlu, 2003). Ancak bazı araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin çevresel davranış bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Çimen & Timur, 2013; Efe & Baran,

2017; Kiracı, 2009; Özdemir, Güneş & Demir, 2010; Ersoy-Quadır, 2015; Sarıgöz, 2013; Üstündağlı & Güzeloğlu, 2015; Timur vd.,2013; Yılmaz & Arslan, 2011).

Aile ortamında çevre konularının konuşulduğu katılımcıların çevre dostu davranışları yapma sıklığı anlamlı şekilde konuşulmayanlara göre farklılık göstermektedir. Aile bireylerinin çevre konularına olan ilgisi çocuklarının da bu konulara ilgi duymasına neden olabilir. Bu durum aile de eğitimin önemine işaret etmektedir. Çevre konuları ile ilgili etkinliklere katılma ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma başlı başına birer çevre dostu davranışlar olarak düşünülebilir. Çevre konuları ile ilgili etkinliklere katılan, sivil toplum kuruluşlarına üye olan bireylerin çevre dostu davranış puanlarının katılmayanlara ve üye olmayanlara oranla yüksek çıkması hem beklenen hem de olması gereken bir sonuçtur. Ekolojik ayak izi hakkında bilgi sahibi olan, daha önce çevre ile ilgili ders alan, üniversite öğreniminde çevre ile ilgili ders alan ve üniversite öğreniminde çevre ile ilgili ders alınması gerektiğini düşünen katılımcıların çevre dostu davranış puanlarının anlamlı şekilde yüksek çıkması çevre eğitiminin ve çevre ile ilgili bilgi sahibi olmanın ne kadar önemli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Etkin bir çevre eğitimi için sadece teorik bilgilerin değil aynı zamanda uygulamaya yönelik etkinliklerin de düzenlenmesi çevre eğitiminin kalitesini arttıracaktır. Nitekim çevre eğitimi kapsamında yürütülen doğa eğitimlerinin ve derslerin öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış eğilimlerinin arttığını, çevreye yönelik sorumlu davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı belirtilmektedir (Efe & Baran, 2017; Erdoğan, 2011; Kılınç, 2010; Özdemir, 2010; Timur vd.,2013).

Bu araştırmada ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre çevre dostu davranışların anlamlı bir farklılık tespit edilemese de sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe davranış puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının anne-baba eğitim düzeyine ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre değişmediğini ifade eden çalışma ile benzerlik göstermektedir (Çimen & Timur, 2013; Timur vd., 2013). Babanın meslek türü ve eğitim düzeyi de çevre dostu davranışların yapılma sıklığında anlamlı farklılıklara neden olmaktadır. Literatürde ailenin gelir düzeyi, eğitim seviyesi arttıkça çevreye karşı tutumun ve çevre dostu davranışların arttığını gösteren araştırmalar (Ay & Ecevit, 2005; Cengiz, 2014; Umut, Topuz & Velioğlu, 2015; Özsoy & Madran, 2015; Paylan, 2013; Yaraş, Akın & Şakacı, 2011), kendi keline yetebilen yani kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireyler çevre dostu davranış eğiliminde görüşünü destekler niteliktedir. Çevre dostu davranışları bireylere kazandırmanın en kolay yolu en yakın olan anne babanın rol model olmasıdır (Atlı & Uzun, 2009). Bu bakımdan düşünüldüğünde anne babanın eğitim seviyesi ile çevre dostu davranışlar arasında anlamlı farklılıkların olması beklenen bir sonuçtur.

Özellikle çevre dostu davranışların aslında gerçekten çevre korumaya yönelik mi yoksa ekonomik veya farklı kaygılardan mı kaynaklandığını ayırt etmek gerekir. Örneğin, çocuğunu muslukları açık bırakmaması konusunda sürekli olarak uyarın anne-babanın davranışının sebebi gerçekten çevre koruma bilincinden mi yoksa ekonomik kaygılardan dolayı mı olduğunu iyi ayırt etmek gerekir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularda “kopyalama-fotokopi sırasında kâğıdı arkalı önlü bir şekilde kullanmak”, “tek kullanımlıklar yerine sürekli kullanılabilir tabak, çatal bıçak ve kupa kullanmak”, “odadan ayrıldığında ışığı söndürmek”, “tabakları yıkarken veya diş fırçalarken musluğu açık bırakmamak” davranışlarının diğer davranışlara göre yapılma sıklığının daha yüksek olması ve genel olarak

bu davranışların ekonomik kaygılara bağlı, yapılması kolay davranışlar olması dikkat çekicidir. Benzer şekilde “araba yerine bisiklet, otobüs veya treni tercih etmek”, “kullanılmış cam şişeleri geri dönüşüm için biriktirmek”, “kışın ev içinde kazak giymemek için evin ısını yüksek tutmak”, “çevresel organizasyonlara para bağışlamak”, “kişisel araba kullanımını azaltmaya çalışmak” davranışlarının diğer davranışlara göre yapılma sıklığının az olması ve genel olarak bu davranışların yapılması zor, masraflı davranışlar olması önemlidir.

### Sonuç ve Öneriler

Çevre dostu davranışların kazandırılmıyor olması çevre eğitiminde bazı problemlerin olduğunu göstermektedir. Özellikle çevre konularının öğretilmesinde davranış kazandırmaya yönelik yöntemlerin tercih edilmiyor olması, öğrencilere yakın çevrelerindeki çevre sorunlarının tespit, önleme gibi aktif katılımını gerektiren uygulamaların yaptırılmıyor olması, çevre sorunlarını fark etmelerini engellediği gibi bilgilerin içselleştirilememesine de neden olmaktadır.

İnsanoğlu çevresel problemlerin oluşmasında başlıca etmen olmasının yanında çözümünde de en büyük sorumluluğa sahiptir. Bireysel olarak herkes günlük yaşantısındaki davranışlar ile çevreye verdikleri zararın farkında olmalıdır. Davranış temelli çevre eğitimi yaklaşımına göre çevre hakkında bilgi sahibi olmak bireylerin çevreye karşı olumlu tutum ve davranışların ortaya çıkması için gereklidir. İnsan çevre hakkında daha fazla bilgi sahibi olursa ve bu konularla daha fazla ilgilenmeye başlarsa çevre sorunları hakkında daha fazla bilinç kazanır. Çevre bilincinin artması ise çevre dostu davranışların ortaya çıkmasına neden olur (Culen, 2001). Çevresel problemlerin çözümünde sürdürülebilir çevresel davranışların kazandırılması ve sürdürülmesi gerekir. Böylece hem şimdiki nesilleri korumak hem de gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmak mümkün olabilecektir. Toplumlara, hükümetlere, sivil toplum kuruluşlarına, uluslararası örgütlere, bilim insanlarına ve doğal olarak bireylere, çevreye olan zararlarının en aza indirilmesi için çevre dostu davranışların yaygınlaştırılması adına büyük görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Özellikle ekonomik gerekçelerle veya yapması fedakârlık gerektiren bazı davranışların bireyler tarafından çevreye zarar verdiğinin farkında olarak yapılmaya devam edilmesi, sorunun yalnızca eğitim ile de çözülemeyeceğini göstermektedir. Bu sebeple çevre ile ilgili sorunların çözümünde sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı olan grupların istekleri dikkate alınarak, tüm kesimleri kapsayacak şekilde, eğitim, ekonomi, hukuk gibi tüm kurumların sürece dahil edilmesi en doğru yol olacaktır. Diğer bir ifadeyle ekonomik ve hukuki sorunlar çözülmenden sadece eğitimle çevre sorunlarının çözülmesi zor gözükmektedir.

Bireylerin çevre dostu davranışlarını tespit etmek amacıyla yalnızca araştırmalarda yapılan anket çalışmaları ve anketlerde yer alan maddelerin yanında özellikle bireyler tarafından, özel otomobili yerine toplu taşıma araçlarını tercih etmek gibi fedakârlık gerektiren veya pahalı olmasına rağmen ekolojik (çevre dostu) ürünleri tercih etmek gibi davranışların görülme oranlarına ait istatistiksel verilerden yararlanmak gerekir. Nicel araştırmalarla elde edilen verilerin sebeplerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemleri ile desteklemek veya gerekçelerini doğru şekilde ortaya koyabilmek de bireylerin çevre dostu davranışları hangi amaçlarla yaptığı veya yapmadığını tespit etmek açısından önemlidir.

Çevre eğitimi erken yaşta başlamalı ve yaşam boyu devam etmelidir. Çevre eğitiminin etkinliği yalnızca alanda yürütülen anket çalışmaları ile sınırlı olmamalıdır. Çevre sorunlarındaki artış, katı atık problemi, geri dönüşüme kazandırılan atık miktarı, bireylerin toplu taşımayı kullanma oranları, hava kirliliği raporları gibi somut verilerden yararlanılmalıdır. Buralardan elde edilen veriler zaten çevre eğitiminin etkili olup olmadığı, istedik davranış değişikliklerine ulaşıp ulaşılamadığı hakkında somut veriler sunacaktır. Çevre eğitimi derslerinde uygulamalara yer vermek, geziler düzenlemek, yaparak yaşayarak öğrenme bilgilerin kalıcılığı açısından oldukça önemlidir. Tüm lisans ve ön-lisans eğitimlerinde bölüm farkı gözetmeksizin çevre eğitimi ile ilgili dersler yer almalıdır. Özellikle öğretmenlik eğitiminde çevre derslerine gerek teorik gerekse pratikte ağırlık verilmesi gerekir. Kendisi öğrenmeyen bir birey başkalarına da öğretemez.

### Kaynakça

- Almaçık, Ü. (2010). Çevreci yönelim, çevre dostu davranış ve demografik özellikler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *SÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 20, 507-532.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Yılmaz, A. (2008). A survey on Turkish elementary school students' environmental friendly behaviours and associated variables. *Environmental Education Research*, 14(2), 129-143. doi:10.1080/13504620802051747
- Atlı, K., & Uzun, N. (2009). Öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, düşünce ve davranışları arasındaki korelasyonun incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 197-215.
- Ay, C., & Ecevit, Z. (2005). Çevre bilinçli tüketiciler. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5, 238-263.
- Bener, Ö., & Babaoğlu, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi*, 1-10.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M., & Zajicek, M. (1997). Relationship between demographic variables and environmental attitudes of high school students. *Journal of Natural Resources Life Science Education*, 26(2), 102-104.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cengiz, H. (2014). *Gönüllü sade yaşam davranışının ölüm tüketimi davranışına yönelik tutumlar üzerine etkisi: Türk ve Amerikan kültürleri arasında bir karşılaştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cleveland, M., Kalamas, M., & Laroche, M. (2012). It's not easy being green: Exploring green creeds, green deeds, and internal environmental locus of control. *Psychology & Marketing*, 29(5), 293-305. doi: 10.1002/mar.20522
- Culen, G. R. (2001). The status of environmental education with respect to the goal of responsible citizenship behaviour. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education*. (pp. 37-45). Illinois: Stipes Publishing: L.L.C.

- Çabuk, B., & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çabuk, S., Nakıboğlu, B., & Keleş, C. (2008). Tüketicilerin yeşil (ürün) satın alma davranışlarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 85-102.
- Çimen, O., & Timur, S. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 335-346. doi: 10.7827/TurkishStudies.5685
- Demirel, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 863-878.
- Efe, H. A., & Baran, M. (2017). Atık maddelerden öğretim materyali geliştirme sürecinin öğretmen adaylarının çevresel tutum, davranış ve algılarına etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 22-46.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.
- Ersoy-Quadır, S. (2015). Kamu çalışanlarının çevre bilinçleri üzerine bir inceleme (Selçuk Üniversitesi, Konya Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17(1), 107-129.
- Erten, S. (2000). *Empirische Untersuchungen zu Bedingungen der Umwelterziehung –ein interkulturellervergleich auf der Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*. Marburg: Tectum Verlag.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Erten, S. (2008). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 141-156.
- Eryılmaz, A. G., Demiryürek, K., & Emir, M. (2015). Avrupa Birliği ve Türkiye’de organik tarım ve gıda ürünlerine karşı tüketici davranışları. *Anadolu Tarım Bilimleri Dergisi*, 30, 199-206. doi: 10.7161/anajas.2015.30.2.199-206
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141-157. doi: 10.1002/ijop.12034
- Güven, E., & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 573-589.
- Güven, G., & Aysel, İ. (2016). Gündelik hayatta gıda ayak izi: Hazır gıda tüketimine yönelik görüşler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 403-426.
- Han, H., & Hyun, S. S. (2017). Fostering customers’ pro-environmental behavior at a museum. *Journal of Sustainable Tourism*, 25(9), 1240-1256. doi: 10.1080/09669582.2016.1259318
- Han, H., Lee, M. J., & Hwang, J. (2016). Cruise travelers’ environmentally responsible decision-making: An integrative framework of goal-directed behavior and norm

- activation process. *International Journal of Hospitality Management*, 53, 94–105. doi: 10.1016/j.ijhm.2015.12.005.
- Huang, H. (2016). Media use, environmental beliefs, self-efficacy, and pro-environmental behavior. *Journal of Business Research*, 69(6), 2206–2212. doi: 10.1016/j.jbusres.2015.12.031
- Hwang, J., & Hyun, S. S. (2016). Perceived firm innovativeness in cruise travelers' experience and perceived luxury value: The moderating effect of advertising effectiveness. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 21(1), 101–128. doi:10.1080/10941665.2015.1016051
- Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: Farklı değişkenler açısından Kocaeli Üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-90.
- Karaca, Ş. (2013). Tüketicilerin yeşil ürünlere ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 13, 99–111. doi: 10.21121/eab.2013119503
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Varnacı-Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimin ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kılınç, A. (2010). Projeye dayalı öğrenme boşluğu kapatabilir mi? Türk fen öğretmen adayları ve çevre dostu davranışlar. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(4), 495-509.
- Kılınç, A., Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2011). Turkish school students and global warming: Beliefs and willingness to act. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(2), 121-134. doi: 10.12973/ejmste/75187
- Kıracı, H. (2009). *Tüketicilerin bireysel değerlerinin sürdürülebilir tüketim davranışıyla ilişkisi ve sınıf öğretmenleri üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi).Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Kükreç, Ö. (2012). Tüketicilerin çevresel sorumluluklarının yeşil rakamlara yönelik tutumlarına etkisi: Eskişehir örneği. *Journal of Yaşar University*, 26, 4505–4525.
- Lee, Y., Kim, S., Kim, M., & Choi, J. (2014). Antecedents and interrelationships of three types of pro-environmental behavior. *Journal of Business Research*, 67, 2097–2105. doi: 10.1016/j.jbusres.2014.04.018
- Oğuz, D., Çakci, I., & Kavas, S. (2010). Environmental awareness of university students in Ankara, Turkey. *African Journal of Agricultural Research*, 5(19), 2629–2636.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özdemir, O., Güneş, M. H., & Demir, S. (2010). Tüketicilerin çevreci işletmelere ve ürünlere karşı tutumları: Ankara, İstanbul ve Kırşehir illerinde bir uygulama. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 53-68.
- Özsoy, T., & Madran, C. (2015). Ürün ömrü algısının sürdürülebilir tüketim boyutundan bir analizi. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 73-91.
- Paylan, M. E. (2013). *Çevreye duyarlı satın alma davranışını belirleyen etkenler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Rahman, I., & Reynolds, D. (2016). Predicting green hotel behavioral intentions using a theory of environmental commitment and sacrifice for the environment. *International Journal of Hospitality Management*, 52, 107–116. doi: 10.1016/j.ijhm.2015.09.007
- Ritter, A. M., Borchardt, M., Vaccaro, G. L. R., Pereira, G. M., & Almeida, F. (2015). Motivations for promoting the consumption of green products in an emerging country: exploring attitudes of Brazilian consumers. *Journal of Cleaner Production*, 106, 507-520. doi: 10.1016/j.jclepro.2014.11.066
- Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),87-105.
- Scannell, L., & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 1–10. doi: 10.1016/j.jenvp.2009.09.006
- Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 309-317. doi: 10.1016/j.jenvp.2008.10.004
- Tanık, N. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Timur, S., Yılmaz, Ş., & Timur, B. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-141.
- Umut, M. Ö., Topuz, Y. V., & Velioğlu, M. N. (2015). Çöpten geri dönüşüme giden yolda sürdürülebilir tüketiciler. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 263-288. doi: 10.18026/cbusos.68623
- Üstündağlı, E., & Güzeloğlu, E. (2015). Gençlerin yeşil tüketim profili: Farkındalık, tutumve davranış pratiklerine yönelik analiz. *Global Media Journal TR Edition*, 5(10), 341-362.
- Yaraş, E., Akın, E. & Şakacı, B. K. (2011). Tüketicilerin çevre bilinci düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 9(35), 117-126.
- Yılmaz, V. & Arslan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre koruma vaatleri ve çevre dostu tüketim davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 1-10.
- Yılmaz, V. Çelik, H. E., & Yağizer, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-14.





## The Terms of Population and Map Information in the Perceptions of Preservice Social Sciences Teachers: A Metaphorical Study

Türkan ÇELİK<sup>1\*</sup>, Ömer Faruk İNCİLİ<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Kilis 7 Aralık University, Kilis

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 26.11.2018

Received in revised form 28.12.2018

Accepted 02.01.2019

Available online

15.01.2019

### ABSTRACT

The aim of this study was to examine metaphorical perceptions of the social sciences teacher candidates about “the population issue” and “the map information issue” of the geography. As a research method “phenomenology” model, as one of the qualitative research methods, was used. The participants of the research were composed of 73 teacher candidates of the Department of Social Sciences Teaching in Muallim Rifat Faculty of Education in the Kilis 7 Aralık University during the 2018-2019 Fall semester. In the analysis of the data, the content analysis was used. 141 metaphors were found in the responses of social sciences teacher candidates to the questions about “the map information” and “the population.” While 69 of the metaphors expressed were related to the subject of “the map information”, 72 of them were about “the population.” In the analysis of the question about the map information, it has been found that 66 of the metaphors have negative associations while three of them have positive associations. Some of the most recurrent metaphors for the question of map information are the snake (4), the season of winter (2), plumbing (2), and ivy (2). Social sciences teacher candidates produced 72 metaphors on the issue of “population” in geography in total. 67 of these metaphors had positive associations, while 5 of them had negative associations. On the issue of population, the metaphors that were repeated frequently by the teacher candidates were as chocolate (5), pomegranate (4), flowers (3), cars (3).

© 2019 JMRFE. All rights reserved

Keywords:

Social sciences, geography, map information, population

### Extended Abstract

#### Purpose

Since the first days of humanity in world geography, anything related to human beings has become the research subject of social sciences. The most significant parts of the social science facilitating the life in the community contributed to the emergence of “social studies” that can be named as “the art of raising citizens”. In this sense, there are various social science disciplines that social studies benefitted from. For instance, disciplines of social science such as history, psychology, political science, law, anthropology, archeology, philosophy, economics, and geography contribute to “the pot of social sciences” aiming to raise good citizens from the young population in the community. The geography, as the main subject of this study, has a special place in terms of social sciences teaching due to the fact that the geography tries to create an awareness among students about nation, homeland, and

\* Corresponding author’s address: Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences Education  
e-mail: turkancelik@kilis.edu.tr

citizenship by developing their awareness about the country and the place they live and making the place meaningful for them. In this study, the metaphorical perceptions of social sciences teacher candidates about “the population issue” and “the map information issue” called as the two different sides of geography were examined. No such research has been found in the literature which makes this study important. The aims of this research are as follows:

1. To indicate the metaphorical perceptions of social sciences teacher candidates about the geography of the population.
2. To indicate the metaphorical perceptions of social sciences teacher candidates about the issue of map information.

### **Results**

The analysis of the data used in this study showed that 141 different metaphors were produced by teacher candidates. It has been determined that while 69 of these metaphors are related to “map information”, 72 of them are related to “population”. In the analysis of the question on the map information, it has been found that there are 66 metaphors having negative associations whereas 3 metaphors having positive associations are observed. The metaphors having negative associations were classified into four categories in terms of their content relationships. After giving the frequency values for each category, the categories were entitled in accordance with the content integrity of the metaphors within them. Some of the most recurrent metaphors for the question of map information are found as the snake (4), the season of winter (2), plumbing (2) and ivy (2). After presenting all this information in a table, some of the metaphors developed by teacher candidates are shown with the explanations and with respect to their categories. The categories developed regarding the issue of map information are as follows: “towards negative nature phenomena (8)”, “towards challenging and complex structures (29)”, “towards living creatures causing fear and bad feelings (15)”, “towards unappealing odors and flavors (14).” Regarding the “population” issue of the geography, the social sciences teacher candidates produced 72 metaphors in total. While 67 of these metaphors had positive associations, 5 of them were having negative associations. The metaphors having positive associations were classified in four categories in terms of their content relationships. The frequency values of the most recurrent metaphors in this category were also presented. On the issue of population, the most recurrent metaphors of the teacher candidates were as follows: to the chocolate (5), to the pomegranate (4), to flowers (3) and to cars (3). After showing the results of the analysis in a table, some of the metaphors developed by teacher candidates were presented together with their explanations and with respect to their category titles. The categories developed for the issue of population information were as follows: “To sweet food (13)”, “to the food that is liked and means something special (11)”, “to elements of nature (15)”, “to valuable and alleviative elements (28).”

### **Discussion**

This study differs from other geography studies conducted in social sciences by examining only the metaphorical perceptions of “the map information issue” and “the geography of the population.” Moreover, it has been revealed in the literature review that

positive and negative metaphors for the subtopics of geography were inadequate and examining the general metaphors with respect to geography and the metaphors used were generally positive in the studies. All these factors make this study different when compared to the existing studies. According to the analysis results of the study, it has been highlighted that the metaphorical perceptions of teacher candidates about the map information are generally negative. This negative perception is also reflected in the category titles that are formed for the map information. This situation brings to mind that the issue of map information requires different skills in the learning process regarding its content. When the metaphors produced by the teacher candidates in the context of geography course are examined, it is concluded that all metaphors are positive with the exceptions of five negative metaphors. The answer to this question of the study has revealed that teacher candidates have positive attitudes toward geography and to one of its subtopics, population. This result generates a perception that the teacher candidates acquire more positive attitudes toward the issue of the population since it is more contemporary and human-oriented. Hence, the positive metaphors formed on this subject were found to be the best evidence.

### **Conclusion**

As a result, 69 metaphors of the social sciences teacher candidates were related to “the map information”, while 72 metaphors were related to the “population issue.” 66 metaphors produced in relation to the map information were found to have negative perception whereas three of them were found to have positive perceptions. On the other hand, regarding the issue of the population, 72 metaphors having generally positive associations were produced and only five of them had negative associations. While the most recurrent metaphors regarding the question of map information were found as the snake (4), the season of winter (2), plumbing (2), and ivy (2); the mostly repeated ones by the candidate teachers were found to be chocolate (5), pomegranate (4), flowers (3), and cars (3).

Therefore, the following suggestions can be made according to the results of the research:

- For new researches, the studies about “the map information” in geography and “the issue of the population” could be applied to the teacher candidates taking the same course in other departments.
- A comparative study on the results can be carried out by applying the studies about “the map information” in geography and “the issue of the population” to the social sciences teacher candidates and teacher candidates of the other departments.
- This study can be applied to the department of social sciences teaching in various universities in order to have a better understanding of whether they have similar perceptions or not.



## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Algılarında Nüfus ve Harita Bilgisi Konusu: Bir Metafor Çalışması

Türkan ÇELİK<sup>1\*</sup>, Ömer Faruk İNCİLİ<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

### MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihi:*  
Alındı 26.11.2018  
Düzeltilmiş hali alındı  
28.12.2018  
Kabul edildi  
02.01.2019  
Çevrimiçi yayımlandı  
15.01.2019

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi terimler olan “nüfus” ve “harita bilgisi” konusundaki metaforik algılarını incelemektir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yönteminden olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 73 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin analizinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “harita bilgisi” ve “nüfus” konularına yönelik sorulara verilen yanıtlarında toplam 141 farklı metafor bulunmuştur. İfade edilen metaforların 69 tanesi “harita bilgisi” konusu ile ilgili iken, 72 tanesinin ise “nüfus” konusuna yönelik olduğu tespit edilmiştir. Harita bilgisi konusuna yönelik sorunun analizinde 66 metaforun olumsuz çağrışımlar içerdiği ancak bunların içerisinde 3 metaforun olumlu çağrışımlar içerdiği bulunmuştur. Harita bilgisi sorusuna yönelik en çok tekrar eden metaforlardan bazıları; yılan (4), kış mevsimi (2), su tesisatı (2), sarmaşık (2) şeklinde olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları coğrafyada “nüfus” konusuna yönelik toplamda 72 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların 67’si olumlu çağrışım içeren metaforlar iken, 5 tanesi nüfus konusuna yönelik olumsuz çağrışımlar içermektedir. Nüfus konusunda öğretmen adaylarınca sıklıkla tekrar eden metaforlar; çikolataya (5), nara (4), çiçeklere (3), arabaya (3) şeklindedir.

© 2019 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler, coğrafya, harita bilgisi, nüfus

### Giriş

İnsanlığın dünya coğrafyasında yer aldığı günden beri insanı ilgilendiren her şey sosyal bilimlerin araştırma konusu olmuştur. Sosyal bilimlerin en önemli ve toplum yaşamını kolaylaştıracak parçaları ise “yurttaş yetiştirme sanatı” diye tabir edilebilecek “sosyal bilgiler” dersinin oluşumuna katkı sağlamıştır. Bu anlamda sosyal bilgilerin faydalandığı birçok sosyal bilim dalı bulunmaktadır. Örneğin tarih, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, hukuk, antropoloji, arkeoloji, felsefe, ekonomi ve coğrafya vb. gibi sosyal bilim disiplinleri, küçük yaşta yurttaşların toplumda sağlıklı yetişmelerini amaçlayan “sosyal bilgiler yemeğine” katkı sunmaktadır. Özellikle bu çalışmanın da ana konusu olan coğrafya, sosyal bilgiler öğretimi açısından özel bir yere sahiptir. Çünkü coğrafya, öğrencilere içinde yaşadıkları ülke ve yere dair bir bilinç geliştirip bu yerleri öğrenciler için anlamlı kılarak onlarda ulus, vatan ve vatandaşlık bilinci oluşturmaya çalışır. Böylesi bir bilinç onların toplumun etkin bir üyesi

\* Sorumlu Yazarın Adresi: Dr. Öğretim Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü  
e-posta: turkancelik@kilis.edu.tr

olarak toplum içindeki görev ve sorumluluklarının bilincine varmalarını sağlayacaktır (Öztürk, 2007; Gümüşçü, 2012). Bu yönüyle coğrafya sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının da en temel konularından biri haline gelmiştir.

Kelime anlamı olarak ise Coğrafya; insanla yeryüzünün etkileşimi sonucu ortaya çıkan mekânı, ilkeleri dâhilinde inceleyen ve sonuçlarını bir bütün halinde sunan bir bilimdir (Akdemir & Akengin, 2013). Bu tanımlamaya göre coğrafya insanla mekânın ortak bilimleridir. Bu nedenle tarihi dönemler boyunca yaşayan kişiler ve toplumlar coğrafyanın önemli yanlarını vurgulayan söylemler kullanmışlardır. Napolyon'un "coğrafya milletlerin kaderini oluşturur", İbni Haldun'un "coğrafya katedir" ve Mustafa Kemal Atatürk'ün "coğrafyayı ve coğrafyasını iyi bilen bir millet, şüphesiz ondan faydalanmasını ve onu korumasını da bilir" sözleriyle coğrafyanın önemini vurgular. Coğrafya insanların yeryüzündeki faaliyet sahasını ve yaşam tarzını düzenleyen mekânla insan arasındaki ilişkileri belirleyen mekândan en iyi şekilde yararlanma yollarını ortaya koyan bir bilim olarak yeryüzündeki farklı hayat tarzlarının dağılışı ve etkilerini inceleyen birçok disiplinle hareket eden koordinasyon bilimidir (Özçağlar, 2006; Durmuş & Baş, 2016). Bu çalışmanın odaklanacağı coğrafya konuları ise muhteva açısından birbirinden biraz farklılık arz eden nüfus coğrafyası konusu ve harita bilgisi konularıdır.

### **Nüfus Coğrafyası Konusu**

Nüfus coğrafyası merkeze insanı alır. Zira coğrafyanın tanımında da en başta yer alan ana unsur yine insandır. İnsan yaratılmış canlı varlıklar içerisinde müstesna bir yere sahiptir. Akı, üstün düşünme yeteneği ve hareket kabiliyeti ile doğal ortamda kendi yararına çeşitli düzenlemeler yapan, hatta doğal dengeyi bozacak kadar ileri giden bir varlıktır. İnsanın bu tanımdaki karşılığı çoğul anlamda olup, yeryüzünde yaşayan ve doğal ortamın bir parçası olan bütün insanları ifade etmektedir (Özçağlar, 2006). Dolayısıyla insan topluluklarının dağılışı, kompozisyonu ve yer değiştirme hareketleri mekânsal şekillenmeyi meydana getiren temel etkidir. İşte beşeri coğrafyanın bir alt disiplini olan "nüfus coğrafyası", zamana bağlı olarak nüfusun gelişimi, dağılışı, hareketleri, yoğunluğu ve sosyo-ekonomik özelliklerini inceleyip sonuçlarını bir sentez halinde ortaya koyan bir nitelik taşır. Dolayısıyla nüfus konusunda veriler üzerinde detaylı yorumlara ve analizlere ihtiyaç duyulur.

### **Harita Bilgisi Konusu**

Bu çalışmanın ikinci odak noktası ise harita bilgisi konusudur. Nüfus, coğrafyanın bir alt disipliniyken, harita bilgisi coğrafyanın daha çok "teknik" yönüdür. Akdemir ve Akengin'e (2013) göre kartografya ya da harita bilgisi coğrafi teknikler arasında sayılmaktadır. Mekânı temsil etme yöntemi olan ve mekân üzerindeki unsurları görselleştirme aracı olarak kullanılan harita, dağılışı ilkesinin uygulanması bakımından coğrafyanın sıkça kullandığı tekniklerden biridir. İnsanoğlunun yaşadığı veya ilgilendiği alanın tamamında veya bir kısmında yer alan fiziksel detayların, bu detaylarla ilgili bilgilerin veya bu alanda meydana gelen olgularla ilgili bilgilerin, genellikle düz bir yüzey üzerinde, belli bir ölçekte gösterimidir. Diğer bir ifade ile haritalar yeryüzünün seçilmiş bir tarafını temsil eden grafiklerdir. Bu yönüyle aslında seçilmiş olan fiziki ve beşeri özellikler hakkındaki coğrafi bilgiyi temsil ederler (Gümüşçü, 2012). Dolayısıyla harita bilgisi coğrafyanın teknik yönü olduğu için bu yönüyle daha çok teknik beceriler için içine girmektedir.

Alanyazın tarandığında Türkiye’de Coğrafya kavramıyla ilgili yapılan metafor çalışmaları iki farklı grupta ortaya çıkar. Birincisi coğrafya kavramına yönelik metaforik algılar, ikincisi ise coğrafyanın belirli konularına yönelik metaforik algılardır. Öztürk (2007) coğrafya kavramına yönelik metafor algılarını sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adayları üzerinden belirlemeye çalışmıştır. Aydın ve Eser-Ünaldı (2010) ise coğrafya kavramına yönelik algıları coğrafya öğretmen adayları üzerinden belirlemiştir. Geçit ve Gençer (2011) coğrafya algısını sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri üzerinden belirlemiştir. Yine Durmuş ve Baş (2016) da çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik bir metafor araştırması yapmışlardır. Benzer çalışmalardan diğeri ise Gökçe (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Beldağ ve Geçit (2017)’de benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya kavramına ilişkin metaforik algılarını çalışmışlardır.

Alanyazında dikkat çeken diğeri çalışmalar ise coğrafyanın bazı konularında metafor yaklaşımları olarak sınıflandırılabilir. Yazıcı (2013) çevre kavramına yönelik metaforik algıları coğrafya öğretmenleri örneklemeyle belirlemeye çalışmıştır. Akbaş ve Gençtürk (2013) coğrafya öğretmen ve öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemlerine bakışını metaforlar üzerinden değerlendirmiştir. Aydın ve Yazıcı (2014) harita kavramına yönelik algıları coğrafya öğretmenleri üzerinden açıklamıştır. Şahin ve Kaya (2016) ise belirledikleri 10 farklı coğrafya kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelterek verilen metaforları analiz etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok coğrafyaya yönelik genel metaforik algılar araştırma konusu olmuştur. Bu çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyanın farklı iki yüzü diye tanımlayabileceğimiz “nüfus” ve “harita bilgisi” konusundaki metaforik algıları incelenmiştir. Dolayısıyla alan yazında böyle bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının nüfus coğrafyası ve harita bilgisi konularındaki metaforik algılarını belirlemektir.

### **Yöntem**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algılarında nüfus ve harita bilgisi konularına yönelik yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden “olgu bilim” modeli ile yapılmıştır. Genellikle farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız durumları olgu bilim modeli ile inceleriz. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre bize tamamen yabancı olmayan ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırma ortamı sunan bu model, yaşadığımız dünyada ve çevrede olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli formlarda karşımıza çıkan olgulara odaklanır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 73 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 40’ı dördüncü sınıf 33 tanesi ise üçüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcıların 31’ini bay, 42’sini ise bayan öğretmen adayları oluşmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğretmen adaylarının “nüfus” ve “harita bilgisi” konularına yönelik metaforik düşüncelerini öğrenmek amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra araştırma verileri “bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı bir dil formu” (Sackmann,1989; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 237) olan “metaforlar” (mecazlar) aracılığıyla temin edilmiştir. Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff & Johnson, 2005). Botha (2009) ise, metaforların sadece biçimsel olarak değil, aynı zamanda eğitim sürecinde bazı düşüncelerin ortaya çıkarılmasında etkili olduğu üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin özellikle anlamakta zorlandıkları, ifade edemedikleri soyut kavramları metaforlarla açıklamaları öğrenmenin bir boyutu olarak görülebilir. Bu özelliği metaforların eğitim alanında fazla tercih edilmesine neden olmuştur. Benzer şekilde Senemoğlu (2011) da metaforların yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgilerle benzerliklerini bularak ilişkiler kurulmasını sağladığını ve böylece, yeni bilginin somut olarak açıklanmasına yardım ettiğini ileri sürmektedir. Öztürk (2012) ise, metaforların sosyal bilgiler eğitimindeki işlevselliğini vurgulayarak, sosyal bilgilerin sosyal bilimlerden yararlanarak oluşturulan geniş bir disiplin olması hasebiyle metaforik yapıların oluşturulmasına gayet olanak sağladığını belirtmektedir.

Katılımcılardan ilgili konulara yönelik metaforların toplanması amacıyla araştırmacı tarafından önceden yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar “nüfus konusu ..... benzer/gibi, çünkü .....”, “harita bilgisi konusu ..... benzer/gibi, çünkü .....” ifadelerini barındıran bir ölçme aracı yardımıyla toplanmıştır. Ölçme aracında toplam iki soru bulunmakta olup, öğretmen adaylarının istedikleri şekilde açıklamalarına olanak tanınmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Nitel araştırmaların içerik analizlerinde “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlilik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da Coğrafya dersinde “nüfus” ve “harita bilgisi” konusuna yönelik benzer olan kavramlar ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Gruplandırma yapılırken araştırma verilerinin kaynaklarının belli olması nedeniyle her bir öğretmen adayının yanıtladığı sorular, o öğretmen adayını temsil etmek üzere Ö1, Ö2, Ö3, ....., Ö73 şeklinde kodlanmış olup, daha sonra o metafora yönelik öğretmen adayının açıklaması verilmiştir. Bu şekilde araştırma verilerinin daha sistemli bir şekilde analizi sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğini arttırmak için; araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) arttırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişki ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) arttırmak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş olup, görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmanın güvenirliliğini gerçekleştirmek amacıyla, veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek  $P$  (Uzlaşma Yüzdesi) =  $\left[ \frac{Na}{Na + Nd} \right] \times 100$  (Miles & Huberman, 1994) formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda  $P = \% 91$  değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmanın

dış geçerliğini (aktarılabirliğini) arttırmak için ise, araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Bulgular**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “harita bilgisi” ve “nüfus” konularına yönelik sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde toplamda 141 farklı metaforun öğretmen adaylarınca üretildiği bulunmuştur. İfade edilen metaforların 69 tanesi “harita bilgisi” konusu ile ilgili iken, 72 tanesinin ise “nüfus” konusuna yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Harita bilgisi konusuna yönelik sorunun analizinde 66 metaforun olumsuz çağrışımlar içerdiği ancak bunların içerisinde 3 metaforun olumlu çağrışımlar içerdiği bulunmuştur. Olumsuz çağrışımlar içeren metaforlar anlam ilişkilerine göre dört kategoride gruplandırılmıştır. Her bir kategoriye ait metaforlar frekans değerleriyle verildikten sonra o kategoride bulunan metaforların anlam bütünlüklerine göre kategori başlıkları oluşturulmuştur. Harita bilgisi sorusuna yönelik en çok tekrar eden metaforlardan bazıları; yılan (4), kış mevsimi (2), su tesisatı (2), sarmaşık (2) şeklinde olmuştur. Tüm bu bilgiler tablo halinde sunulduktan sonra tabloların altında kategori başlıklarına göre ayrıca öğretmen adaylarının geliştirdikleri bazı metaforlar açıklamalarıyla sunulmuştur. Harita bilgisi konusuna yönelik oluşturulan kategori başlıkları şu şekildedir:

- 1) Olumsuz doğa olaylarına (8)
- 2) Zorluk çıkarıcı ve karmaşık yapılara (29)
- 3) Korku ve diğer kötü hisler uyandıran canlılara (15)
- 4) Sevilmeyen koku ve tatlarla (14)

Sosyal bilgiler öğretmen adayları coğrafyada “nüfus” konusuna yönelik toplamda 72 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların 67’si olumlu çağrışım içeren metaforlar iken, 5 tanesi nüfus konusuna yönelik olumsuz çağrışımlar içermektedir. Olumlu çağrışım içeren metaforlar anlam ilişkilerine göre dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerde en çok tekrar eden metaforların frekans değerleri de sunulmuştur. Nüfus konusunda öğretmen adaylarınca sıklıkla tekrar eden metaforlar; çikolata (5), nar (4), çiçekler (3), araba (3) şeklindedir. Analizlerden elde edilen bulgular tablo halinde sunulduktan sonra tabloların altında kategori başlıklarına göre ayrıca öğretmen adaylarının geliştirdikleri bazı metaforlar açıklamalarıyla sunulmuştur. Nüfus bilgisi konusuna yönelik oluşturulan kategori başlıkları şu şekildedir:

- 1) Tatlı yiyeceklere (13)
- 2) Sevilen ve kendisi için anlam ifade eden yiyeceklere (11)
- 3) Tabiat unsurlarına (15)
- 4) Değerli ve rahatlatan unsurlara (28)

### **Harita Bilgisi Metaforları**

#### **Kategori - 1: Olumsuz doğa olaylarına (8)**

Bu kategoride toplamda sekiz tane metafor üretilmiştir. Bunlar; kapalı havaya, karanlığa, kış mevsimine (2), soğuk havaya, yanardağa, fay hattına, yaz sıcaklarına şeklindedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının algılarında harita bilgisine yönelik daha çok olumsuz doğa olayları canlanmıştır. Harita bilgisini bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise “kış mevsimi” (2) olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir



Tablo 1. Öğretmen adaylarının harita bilgisine ilişkin metaforları

1) Olumsuz Doğa Olaylarına (8)	2) Zorluk Çıkarıcı ve Karmaşık Yapılara (29)	3) Korku ve Diğer Kötü Hisler Uyandıran Canlılara (15)	4) Sevilmeyen Koku ve Tatlılara (14)
Kış mevsimine	2 Labirente	2 Yılana	4 Sarmaşığa
Kapalı havaya	1 Su tesisatına	2 Kedilere	2 Limona
Karanlığa	1 Bilgisayara	2 Akrebe	1 Kabağa
Soğuk havaya	1 Dügümlenmiş ipe	1 Arı kovamına	1 Acı bibere
Yanardağa	1 Matematiğe	1 Aslana	1 Patlıcana
Fay hattına	1 Beyin yapısının karmaşıklığına	1 Arıya	1 Acı kahveye
Yaz sıcaklarına	1 İnsan saçına	1 Sivrisineğe	1 Ispanak yemeğine
	Cam silmeye	1 Böceklerle	1 Bamyaya yemeğine
	Bakkal defterine	1 Fareye	1 Tuzsuz yemeğe
	Çıkılmaz yollara	1 Baykuşa	1 Ketçaba
	Yapboza	1 Çekirgeye	1 Soğana
	Sayısal derse	1	Kötü bir kokuya
	Çarpık kentleşmeye	1	İlaçlara
	Hava alanına	1	
	Final sınavına	1	
	Örümcek ağına	1	
	Çöplüğe	1	
	Gideceği limanı bilmeyen kaptana	1	
	Sevgilime	1	
	Oda arkadaşşıma	1	
	İkili ilişkilere	1	
	Yurdumuzun internetine	1	
	Araba kullanmaya	1	
	Kimyaya	1	
	Kibirli insana	1	
	Çalar saate	1	
Olumlu metaforlar:	Akarsuya, puzzle'a, kılık-kıyafete		

**Ö1:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **kapalı havaya** benzer, çünkü kapalı havada dışarı çıkmadan önce o günün olumsuz olacağını düşünerek ön yargılı oluyorum. Aynı şekilde harita bilgisi konusunda çalışmadan önce de zor anlayacağım konusunda ön yargılı oluyorum.

**Ö4:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **karanlığa** benzer, çünkü yaşadığımız coğrafyanın bilgisine sahip olmak için harita bilgisi konusuna ihtiyaç duyuyoruz. Bu konuya hâkim olamayınca da karanlıkta kalmış gibi oluyor. Ben karanlıktan korktuğum gibi harita bilgisi konusundan da korkuyorum.

**Ö11:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **yanardağa** benzer, çünkü bu konu, çok zor karmaşık ve can yakıcı bir konudur. Bir kere bir konuya takılır öğrenemezsen yanardağ gibi can yakar.

**Ö18:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **fay hattına** benzer çünkü fay hatları gibi değişir ve sürekli tehlike açısından aktiftir.

**Ö25:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **yaz sıcaklarına** benzer çünkü yaz sıcaklığı çok bunaltıcı ve sıkıcıdır. İşte harita bilgisi konusu da aynen yaz sıcakları gibi bazen bunaltıyor.

**Ö29:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **kış mevsimine** benzer çünkü kış aylarında hava kapalıdır. İnsanın içi kararır. Harita bilgisi konusu da insanın içini karartır, sıkıntı verir, bunaltır.*

### **Kategori-2: Zorluk çıkaran ve karmaşık yapılara (29)**

Bu kategoride toplamda 29 tane metafor üretilmiştir. Bunlar; düğümlenmiş ipe, su tesisatına (2), matematiğe, beyin yapısının karmaşıklığına, insan saçına, cam silmeye, bakkal defterine, çıkılmaz yollara, labirente (2), sayısal derse, çarpık kentleşmeye, hava alanına, final sınavına, örümcek ağına, çöplüğe, gideceği limanı bilmeyen kaptana, sevgilime, oda arkadaşına, ikili ilişkilere, yurdumuzun internetine, araba kullanmaya, kimyaya, kibirli insana, çalar saate, bilgisayara (2) şeklindedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının algılarında harita bilgisine yönelik daha çok “zorluk çıkaran ve karmaşık yapılar” akla gelmiştir. Harita bilgisini bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise “su tesisatı” (2), “labirent”, “bilgisayar” olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir.

**Ö7:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **bilgisayara** benzer, çünkü bilgisayar hakkındaki basit şeyleri herkes az çok biliyor. Ancak içindeki karmaşıklık artınca zorlaşır ve öğrenmek güçleşir.*

**Ö12:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **düğümlenmiş ipe** benzer, çünkü düğümlenmiş ipi açmak, çözmek zordur. Harita bilgisi konusunu da anlamak, çözmek zordur.*

**Ö73:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **su tesisatına** benzer, çünkü nasıl ki su tesisatındaki borular birbiriyle bağlantılıysa haritalardaki konular da birbiriyle bağlantılıdır. Bu yüzden bu bağlantıyı çözmek anlamak zordur.*

**Ö16:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **matematiğe** benzer çünkü sayısal terimler çok kullanılır. Ve konu olarak zordur. İşlem çok yapılı.*

**Ö21:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **beyin yapısının karmaşıklığına** benzer çünkü beyin nasıl karmaşık ve anlaşılması zorsa, bu konu da öyledir benim için.*

**Ö24:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **insan saçına** benzer çünkü harita bilgisi konusu da insan saçı gibi karışıktır. Çözülmesi zordur. Saçımınla uğraşmayı sevmediğim gibi harita bilgisi konusunu da sevmem.*

**Ö70:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **cam silmeye** benzer, çünkü küçük de olsa istenmeyen lekeler geliyor. Harita bilgisi konusu da ne kadar çalışırsan çalış, yine hata yapıyorsun.*

**Ö66:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **bakkal defterine** benzer, çünkü bakkal defteri gibi çok karışık, kabarık ve anlaşamıyor. İşin içinden çıkılmıyor.*

**Ö36:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **labirente** benzer, çünkü bir labirente insan nasıl kayboluyorsa, çıkmaza giriyorsa ben de harita konusunda hep çıkmaza giriyorum. Yetersiz kalıyorum. Bu yüzden bu konuyu sevmiyorum.*

**Ö61:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **sayısal derse** benzer, çünkü harita bilgisi konusunda diğer konulara göre iyi değilim. Harita bilgimin zayıf olduğunu düşünüyorum. Tıpkı sayısal derslerde olduğum gibi. Ölçekler, lejantlar vb. konular...

**Ö44:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **çarpık kentleşmeye** benzer, çünkü büyük kentler çok karışık ve bir düzen yok.

**Ö45:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **hava alanına** benzer, çünkü hava alanı bana çok karışık gelir. Her zaman uzaktan çok teknolojik duruyor ama yakınına gidince harita bilgisi gibi içi çok karışık.

**Ö55:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **final sınavına** benzer, çünkü ne kadar çalışsan da illa ki bir eksiklik olur. İnsanı strese sokar.

**Ö52:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **örümcek ağına** benzer, çünkü bu konu çok zor ve zahmetlidir.

**Ö58:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **çöplüğe** benzer, çünkü aşırı derecede karışık ve karmaşık bir konu. Bir ülkenin, bölgenin, kıtanın yerini bulmak için samanlıkta iğne aramak kadar çaba harcıyorum. Benim için bilgi çöplüğü...

**Ö56:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **gideceği limanı bilmeyen kaptana** benzer, çünkü bazen nasıl çalışacağımızı, nasıl o dersi kurtaracağımızı bulamıyoruz.

**Ö53:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **sevgilime** benzer, çünkü ben ne kadar sorunları çözmeye çalışsam da o, kadar karmaşık bir hal alıyor. Sorunlar inadına çoğalıp üstüme geliyor. Ne onunla olabiliyorum ne de onsuz. Çalışmayınca bu dersten kalıyorum, çalışınca da anlamakta güçlük çekiyorum.

**Ö39:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **oda arkadaşına** benzer, çünkü oda arkadaşım bütün yıl boyunca bana gün yüzü göstermedi. Rahat bırakmadı. Benim için harita bilgisi konusu da öyle bir sene boyunca sıkıntı çektim.

**Ö41:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **yurdumuzun internetine** benzer, çünkü çok sık kesiliyor ve oldukça da ağır. Harita bilgisi dersi de aynı şekilde benim için ağır bir derstir.

**Ö42:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **araba kullanmaya** benzer, çünkü arabayı dikkatli kullanmaz, kurallara uymaz ve en önemlisi de yolları bilmezsek bu durum bizim için can sıkıcıdır.

**Ö34:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **kimyaya** benzer, çünkü kimya dersinde birçok formül var. Bu formülleri anlamakta zorluk çekiyorum. Harita bilgisi konusunda da birçok formül var.

**Ö9:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **çalar saate** benzer, çünkü çalar saat uykumuzun en güzel anını böler. Harita bilgisi konusu da öyle...

**Ö19:** Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **kibirli insana** benzer, çünkü kibirli insanları hiç sevmem. Uzak durmaya çalışırım. Harita bilgisi konusunu da sevmediğimden uzak durmaya çalışırım.

### **Kategori-3: Korku ve diğer kötü hisler uyandıran canlılara (15)**

Bu kategoride toplamda 15 tane metafor üretilmiştir. Bunlar arı kovanına, akrebe, aslana, yılanı (4), kedilere (2), arıya, sivrisineğe, böceklere, fareye, baykuşa, çekirgeye şeklindedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının algılarında harita bilgisine yönelik daha çok “korku ve diğer kötü hisler uyandıran canlılar” uyanmıştır. Harita bilgisini bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise “yılan” (4) ve “kediler” (2) olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir.

**Ö2:** *Bence Coğrafya’da harita bilgisi konusu arı kovanına benzer, çünkü arı kovanları gibi karmaşık ve anlaşılması güçtür. Anlaşılmadığı için de arı ısırığı gibi can yakar. İnsanın canını sıkar.*

**Ö13:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu akrebe benzer, çünkü akrep küçük ve zehirli bir hayvandır. Harita bilgisi konusu da az gibi görünse de insanı gerer ve yorar.*

**Ö46:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu yılan benzer, çünkü yılan sinsidir. Kolay kolay görünmez. Harita bilgisinde de bilgiler çok, siz farkına varmadan bir sürü bilgi birikir. Yani kolay anlaşılabilir bir konu değildir.*

**Ö71:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu kediyeye benzer, çünkü kedi gibi nankördür. Ne kadar çalışırsan çalış sonuç alamazsın.*

**Ö31:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu arıya benzer, çünkü arının insana ne zaman yaklaşacağı belli olmaz. Arı sokunca rahatsız ediyor. Harita bilgisi konusunda da doğru cevaplar veremeyince başarısız oluyorum.*

**Ö37:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu sivrisineğe benzer, çünkü bütün yaz boyunca beni rahatsız edip durdu. Aynı şekilde harita bilgisi konusu da huzurumu kaçırdığı için sevmiyorum.*

**Ö43:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu böceklere benzer, çünkü böceklerin hiçbirini sevmem. Gördüğüm zaman mutsuz olurum. Harita bilgisi konusunu da bu sebeple benzetiyorum.*

**Ö49:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu fareye benzer, çünkü fare çok gıcık bir hayvandır. Çok iğrenç bir hayvandır eve girdiğinde onu bulmak için her deliğe bakıyorum ama bulamıyorum. Harita bilgisi konusunda da kendimi yetenekli bulmuyorum ve sevmiyorum.*

**Ö50:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu baykuşa benzer, çünkü baykuşu lanetli buluyorum. Nüfus konusu da benim için öyle hoca ne kadar güzel ders işlese de bende tık yok.*

**Ö64:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu çekirgeye benzer, çünkü bu hayvana karşı bir fobim var. Korkuyorum ve korktukça da kaçıyorum. Bu konu derste işlenirken de böyleyim. Başarısız olacağımı düşünüp kaçıyorum.*

### **Kategori-4: Sevilmeyen koku ve tatlara (14)**

Bu kategoride toplamda 14 tane metafor üretilmiştir. Bunlar; ıspanak yemeğine, limona, acı bibere, patlıcana, acı kahveye, sarmaşığa (2), bamya yemeğine, tuzsuz yemeğe, kabağa, ketçaba, soğana, kötü bir kokuya, ilaçlara şeklindedir. Bu kategoride öğretmen

adaylarının algılarında harita bilgisine yönelik daha çok “sevilmeyen koku ve tatlar” uyanmıştır. Harita bilgisini bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise “sarmaşığa” (2) olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir.

**Ö10:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **ıspanak yemeğine** benzer, çünkü bu yemeği sevmesen de zamanı gelince mecburen yemek zorundasın. Nüfus konusunu da sevmesem de öğrenmek zorundayım.*

**Ö26:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **limona** benzer çünkü limon ismi duyulunca bile ağızdan bir sulanma, ekşime olur. Onun için de harita bilgisi denince suratta bir ekşime olur.*

**Ö30:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **acı bibere** benzer çünkü acı biber yiyince insanın içi yanar. Harita bilgisi konusu da zor olduğu için psikolojik olarak insanın içini yakar.*

**Ö54:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **sarmaşığa** benzer, çünkü çok karmaşık. İçine girdikçe seni sarıyor ve içine çekiyor. Kurtulmak istedikçe daha da seni kendine hapsediyor. İçinden çıkmak imkânsızmış gibi.*

**Ö51:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **bamya yemeğine** benzer, çünkü ben bamya yemeği yerken hiçbir tat almam. Harita bilgisi konusu da öyledir. İşlerken hiçbir tat alamıyorum.*

**Ö63:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **tuzsuz yemeğe** benzer, çünkü yemek istediğimiz kadar güzel olsun ama bir tutam tuzu olmayınca tadını bulamam. Harita bilgisi de konu gereği önemli ama kendimi o alanda yeterli göremediğimden bir tat alamıyorum.*

**Ö67:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **kabağa** benzer, çünkü kabağı sevmem ama faydalı bir sebze olduğu için yerim, ama yerken zorlanırım. Harita bilgisini de öğrenmek zorunda olduğum için zorlansam da çalışıyorum.*

**Ö69:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **ketçaba** benzer, çünkü ketçabı sevmiyorum. Aynı şekilde harita bilgisini de ketçap benim için hem tat kaçırıyor hem de huzursuz hissettiriyor.*

**Ö72:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **soğana** benzer, çünkü soğan sevmediğim bir sebzedir. Fakat çoğu yemeğe girer. Harita bilgisi de sevmediğim bir konudur fakat harita bilgisi olmadan coğrafya olmaz. Soğanı nasıl bazen yemek zorunda kalıyorsam, harita bilgisini de öğrenmek zorunda kalıyorum.*

**Ö35:** *Bence coğrafyada harita bilgisi konusu **ilaçlara** benzer, çünkü insanlar zorda kaldı mı kullanmak zorundadır. Ancak ben ilaç kullanmayı hiç sevmem. Mecbur kaldım mı kullanırım. Harita bilgisi konusu da benim için öyle.*

## **Nüfus Coğrafyası Metaforları**

### **Kategori-1: Tatlı yiyeceklere (12)**

Bu kategoride toplamda 12 tane olumlu metafor üretilmiştir. Bunlar; bal yemeğe, pastaya, salebe, çikolataya (5), şekere, meyveli pastaya, en sevdiğim tatlıya, pamuk şekerine,

Tablo 2. Öğretmen adaylarının nüfus bilgisine ilişkin metaforları

1) Tatlı Yiyeceklere (13)	2) Sevilen ve Kendisi İçin Anlam İfade Eden Yiyeceklere (11)	3) Tabiat Unsurlarına (15)	4) Değerli ve Rahatlatan Unsurlara (28)				
Çikolataya	5	Nara	4	Çiçeklere	3	Arabaya	3
Bal yemeğe	1	Yemek yemeye	1	Volkana	1	Resme	2
Pastaya	1	Tarhanaya	1	Güneşe	1	Müzik dinlemeye	1
Salepe	1	Karpuz	1	Meyve veren ağaca	1	Yeğenime Muhammet'e	1
Şekere	1	Semizotuna	1	Karıncaya	1	Masala	1
Meyveli pastaya	1	Fıstığa	1	Yağmura	1	İstatistiğe	1
En sevdiğim tatlıya	1	Mısıra	1	Yıldızlara	1	Romana	1
Pamuk şekerine	1	Orta kahveye	1	Ağaçlara	1	Kitaba	1
Baklavaya	1			Denize	1	Parfüme	1
				Gök kuşağına	1	Coğrafya dersine	1
				Tohuma	1	Dünyadaki ülkelere	1
				Ormana	1	Ekonomiye	1
				Deniz dalgalarına	1	Satranca	1
						Telefona	1
						Halı saha maçına	1
						Galatasaray'a	1
						Uyumaya	1
						Sevgilimin iyi gününe	1
						Anneme	1
						Güce	1
						Pencereye	1
						Güncel haberlere	1
						Mihenk taşına	1
						Koça	1
						Saçlarıma	1
Olumsuz metaforlar:	Boğazlı kazağa, Kanser hücrelerine, Çin'e, Gönderilemeyen mesajlara, Bitmeyen yola						

baklavaya şeklindedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının algılarında coğrafyada nüfus konusuna yönelik daha çok “tatlı yiyecekler” uyanmıştır. Nüfus konusunu bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise “çikolataya” (5) olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir.

**Ö2:** Bence coğrafyada nüfus konusu **bal yemeğe** benzer, çünkü bal gibi tatlı bir konudur. Kolay anlaşılır, zevkli ve akıcı bir konudur. Hem dinlerken hem de üzerinde etkinlik yapması zevklidir.

**Ö11:** Bence coğrafyada nüfus konusu **pastaya** benzer çünkü pasta da tatlı, nüfus konusu da.

**Ö22:** Bence coğrafyada nüfus konusu **salebe** benzer çünkü içtikçe içime bir huzur geliyor. Nüfus konusunda da bu huzuru buluyorum.

**Ö29:** Bence coğrafyada nüfus konusu **çikolataya** benzer çünkü çikolata tatlıdır. Şirindir. Yemesi zevklidir. Nüfus konusu da güzel, kolay ve sıkıcı değildir.

**Ö33:** Bence coğrafyada nüfus konusu **şekere** benzer, çünkü şeker güzel, tatlıdır. Şekeri nasıl seviyorsam. Bu konuyu da severek dinliyor ve öğreniyorum.

**Ö32:** Bence coğrafyada nüfus konusu **baklavaya** benzer, çünkü baklavayı seviyorum. Görüntü ve tat olarak da çok güzel. Nüfus konusu işlenirken baklava yemiş gibi motive oluyorum.

### **Kategori-2: Sevilen ve kendisi için anlam ifade eden yiyeceklere (11)**

Bu kategoride toplamda 11 tane olumlu metafor üretilmiştir. Bunlar; yemek yemeye, nara(4), tarhanaya, karpuz, semizotuna, fıstığa, mısıra, orta şekerli kahveye şeklindedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının algılarında coğrafyada nüfus konusuna yönelik daha çok “sevilen ve kendisi için anlam ifade eden yiyecekler” uyanmıştır. Nüfus konusunu bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise “nar” (4) olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir.

**Ö64:** *Bence coğrafyada nüfus konusu yemek yemeye benzer, çünkü insan yemek yedikçe iştahı artar. Mutlu olur ve kendini iyi hisseder. Nüfus konusu da çok zevkli ve bu konuyu işlerken kendimi çok mutlu hissediyorum.*

**Ö36:** *Bence coğrafyada nüfus konusu nara benzetiyorum, çünkü narın içini açtıkça güzelleşen ve içindeki mucizevi güzellik gibi nüfus konusu da işledikçe ilgimi çekiyor. Bilgi birikimim daha da artıyor.*

**Ö43:** *Bence coğrafyada nüfus konusu tarhanaya benzer, çünkü Maraşlı olduğum için tarhanayı çok severim. Ne zaman sıkılsam tarhana yerim. Mutsuz olsam tarhana yerim. Nüfus konusunu da sevdiğim için tarhanaya benzettim.*

**Ö37:** *Bence coğrafyada nüfus konusu karpuz benzer, çünkü ilgi çekici güzelliği ve ihtişamlı tadıyla ortamı kaynaştırıyor. Bu yüzden nüfus konusunu da kaynaştırıcı buluyorum.*

**Ö1:** *Bence coğrafyada nüfus konusu semizotuna benzer, çünkü semizotunun faydalarını öğrenince sevmeye başladım. Aynı şekilde nüfus konusunu da öğrendikçe sevmeye başladım.*

**Ö6:** *Bence coğrafyada nüfus konusu fıstığa benzer, çünkü diğer coğrafya konuları da sevilir ancak nüfus kadar değil. Nüfus konusunun albenisi daha yüksektir.*

**Ö7:** *Bence coğrafyada nüfus konusu mısıra benzer, çünkü haşlanmış mısır sevmeyen insan yok diyebilirim.*

**Ö13:** *Bence coğrafyada nüfus konusu orta şekerli kahveye benzer, çünkü aynen kahve gibi insanın damağında tat bırakarak hep öğrenme isteği sağlar.*

### **Kategori-3: Tabiat unsurlarına (15)**

Bu kategoride toplamda 15 tane olumlu metafor üretilmiştir. Bunlar; güneşe, meyve veren ağaca, karıncaya, yağmura, yıldızlara, ağaçlara, denize, çiçeklere (3), gök kuşağına, tohuma, ormana, deniz dalgalarına şeklindedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının algılarında coğrafyada nüfus konusuna yönelik daha çok “tabiat unsurları” uyanmıştır. Nüfus konusunu bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise “çiçekler” (3) olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir.

**Ö17:** *Bence coğrafyada nüfus konusu güneşe benzer, çünkü güneş sıcak ve bizi ısıtır. Nüfus konusunu da sevdiğimden sıcak buluyorum.*

**Ö18:** *Bence coğrafyada nüfus konusu meyve veren ağaca benzer çünkü nüfus konusunu severim aynı zamanda meyveleri de severim. Ağaçtaki her bir meyveyi bir birey olarak görüyorum.*

**Ö26:** Bence coğrafyada nüfus konusu **karıncaya** benzer çünkü karıncalar insanlar gibi gün geçtikçe çoğalıyor ve karıncaları nicelik bakımından insanoğluyla eşdeğer görüyorum.

**Ö28:** Bence coğrafyada nüfus konusu **yıldızlara** benzer, çünkü her yıldız bir insan gibidir. Severek çalıştığım bir ders.

**Ö48:** Bence coğrafyada nüfus konusu **denize** benzer, çünkü denizi seviyorum. Bana huzur veriyor. Baktıkça bakasın gelir. Nasıl ki susuz bir dünya düşünülemezse insansız bir dünya da düşünülemez.

**Ö55:** Bence coğrafyada nüfus konusu **çiçeklere** benzer, çünkü çiçek her yerde farklı türde olabilir. Nüfus da aynen çiçek gibi kimi yerde yoğun kimi yerde seyrek. Zevkle çalıştığım bir derstir.

**Ö62:** Bence coğrafyada nüfus konusu **tohuma** benzer, çünkü nasıl ki bitkiler tohumdan oluşup büyüüp geliyorsa nüfus konusu da büyük ve çoğalan bir konudur. Gayet iyi anlıyorum bu konuyu.

#### **Kategori-4: Kendisi için değerli ve rahatlatan unsurlara (28)**

Bu kategoride toplamda 28 tane olumlu metafor üretilmiştir. Bunlar; arabaya (3), müzik dinlemeye, yeğenim Muhammet'e, masala, istatistiğe, romana, kitaba, parfüme, coğrafya dersine, dünyadaki ülkelere, ekonomiye, resme (2), satranca, telefona, halı saha maçına, Galatasaray'a, uyumaya, sevgilimin iyi gününe, anneme, güce, pencereye, güncel haberlere, mihenk taşına, koça, saçlarıma şeklindedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının algılarında coğrafyada nüfus konusuna yönelik daha çok "kendisi için değerli ve rahatlatan unsurlar" uyanmıştır. Nüfus konusunu bu kategoride en fazla benzettikleri metafor ise "araba" (3) ve "resim" (2) olmuştur. Bu kategoriye yönelik metaforlar aşağıda öğretmen adaylarının açıklamalarıyla desteklenmiştir.

**Ö8:** Bence coğrafyada nüfus konusu **arabaya** benzer çünkü arabaları çok seviyorum. Aynen nüfus planlamaları gibi alabileceği kadar kişiyle o arabaya biniyoruz. Sevdiğim bir konu.

**Ö9:** Bence coğrafyada nüfus konusu **müzik dinlemeye** benzer, çünkü müzik dinlemek insanı hem ruhen hem de zihinsel olarak rahatlatır. Nüfus konusunu da çözdüğüm zaman zihinsel olarak bir rahatlık hissedirim.

**Ö10:** Bence coğrafyada nüfus konusu **yeğenim Muhammed'e** benzer çünkü yeğenimi görünce ister istemez mutlu oluyorum. Onunla vakit geçirmek beni çok mutlu ve huzurlu hissettiriyor. Nüfus konusu da öyle bana mutluluk ve huzur veriyor.

**Ö16:** Bence coğrafyada nüfus konusu **istatistiğe** benzer çünkü ikisinde de tablo ve grafikler sıklıkla kullanılır. İstatistiği çok sevdiğimden ona benzettim.

**Ö19:** Bence coğrafyada nüfus konusu **romana** benzer çünkü roman akıcıdır. Roman okurken mutlu ve huzurlu olurum. Hayal dünyamı zenginleştirir. Nüfus konusu da farklı yerlerin nüfusu konusunda bilgi verir.

**Ö31:** Bence coğrafyada nüfus konusu **ekonomiye** benzer, çünkü ekonomi konusunda yorumlar yapmayı seviyorum. Özellikle gelir-gider konularında sürekli değişimler meydana gelir. Nüfus konusunda da farklı yorumlar üretebiliyoruz.



**Ö34:** Bence coğrafyada nüfus konusu **resme** benzer, çünkü bir resme bakınca onun bütün inceliklerini görürsünüz. Nüfus konusunda da bir nüfus piramidine bakınca o yeri her yönüyle anlarım. Bu yüzden nüfus konusunu seviyorum.

**Ö38:** Bence coğrafyada nüfus konusu **telefona** benzer, çünkü telefonu günümüzde küçük çocuklar bile kullanmaktadır. Kullanımı daha basit ve anlaşılır. Nüfus konusunda telefon gibi daha anlaşılır. Belirli başlıkları alan ve çokta zorlamayan bir konudur.

**Ö41:** Bence coğrafyada nüfus konusu **halı saha maçına** benzer, çünkü halı saha maçı yapmaktan sıkılmadığım aktiviteler arasındadır.

**Ö46:** Bence coğrafyada nüfus konusu **Galatasaray'a** benzer, çünkü Galatasaray galip olduğu zaman insanlar seviniyor. Sınavlarda da nüfus konusu diğer konulara göre daha kolaydır.

**Ö49:** Bence coğrafyada nüfus konusu **uyumaya** benzer, çünkü uyuyunca çok rahatlarım. Dinlenirim. Nüfus konusunu da işleyince uyumuş kadar rahatlıyor ve huzur buluyorum.

**Ö53:** Bence coğrafyada nüfus konusu **sevgilimin iyi gününe** benzer, çünkü öyle günlerde çok iyi oluyor. Baktıkça bakasım geliyor. Fazla bir şey beklemiyor benden. Nüfus konusu da öyle çok çalışmasam bile anlıyorum.

**Ö54:** Bence coğrafyada nüfus konusu **anneme** benzer, çünkü nüfus konusu annemin sesi gibi bana huzur veriyor.

**Ö59:** Bence coğrafyada nüfus konusu **güce** benzer, çünkü ülkemizin nüfusu çok olunca daha güçlü ve daha güvenli hissediyorum. Zevkle bu dersi çalışıyorum.

**Ö63:** Bence coğrafyada nüfus konusu **pencereye** benzer, çünkü açılan bir pencere insana güzel manzaralar ve farklı ufuklar açar. Nüfus konusu ise yine pencere gibi açılır. Açıldıkça öğrendikçe insanı etkiler ve ufkunu genişletir.

**Ö65:** Bence coğrafyada nüfus konusu **güncel haberlere** benzer, çünkü bu derste güncel verileri, güncel olayları işliyoruz ve böyle olunca zevk alıyorum.

**Ö72:** Bence coğrafyada nüfus konusu **saçlarıma** benzer. Saçlarım yoğun ve emek ister ama saçlarımı çok severim. Nüfus konusu da emek isteyen bir konudur ama verdiğim bu emek beni rahatsız etmiyor.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyanın önemli konularından olan “harita bilgisi” ve “nüfus” konusuna ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırmanın verileri harita bilgisi konusunu neye benzettikleri ve nüfus coğrafyası konusunu neye benzettiklerine yönelik olmuştur. Her iki sorunun verileri ayrı başlıklar altında analiz edildikten sonra bulgular hem tablo olarak hem de öğretmen adaylarının açıklamalarıyla sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla coğrafya eksenli metafor çalışması olması hasebiyle Öztürk (2007), Durmuş ve Baş (2016), Gökçe (2016), Şahin ve Kaya (2016), Beldağ ve Geçit (2017) gibi bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışma araştırma soruları açısından coğrafyanın sadece “harita bilgisi” ve “nüfus” konusuna yönelik metaforik algıları incelemesi yönüyle sosyal bilgilerde yapılan çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca yukarıda ismi geçen çalışmalarda olumlu

veya olumsuz metaforlara yer verilmemesi, çalışmaların coğrafyaya yönelik genel metaforik algıları incelemesi ve bu algılarında genelde olumlu olmaları yönüyle bu çalışmadan farklılaşmaktadır.

Zira bu çalışmanın analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının harita bilgisi konusuna yönelik metaforik algılarının genellikle olumsuz olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu olumsuz algı harita bilgisi konusuna yönelik oluşturulan kategori başlıklarına da yansımıştır. Bu konuda oluşturulan kategori başlıkları; olumsuz doğa olaylarına (8), zorluk çıkarıcı ve karmaşık yapılara (29), korku ve diğer kötü hisler uyandıran canlılara (15), sevilmeyen koku ve tatlarla (14) şeklinde olmuştur. Harita bilgisi konusunda en fazla olumsuz metaforun üretildiği kategori “zorluk çıkarıcı ve karmaşık yapılar”dır (29). Harita bilgisi konusunda en fazla tekrar eden metaforlar ise yılan, kış mevsimi, su tesisatı ve sarmaşık şeklindedir. Bu konudaki olumsuzluklar tek tek kategori bazında incelendiğinde ise öğrenciler harita bilgisi konusunda olumsuz bir algı konusunda hemfikirken, bu olumsuz algıya yönelik geliştirdikleri metaforların farklı başlıkları çağrıştırmaları ilginç bir bulgudur. Örneğin öğretmen adayları birinci kategoride harita bilgisi konusuna yönelik ürettikleri metaforlarda “olumsuz doğa olayları”nın algılarında oluştuğu dikkatleri çekmektedir. Örneğin yanardağ, fay hattı, yaz sıcakları, kış mevsimi gibi... ancak öğretmen adayları en az bu kategoride metafor üretmişlerdir. Bu durum da ayrıca ilginç bir durumdur. Bu durumun tam tersi yönde harita bilgisi konusunda en fazla olumsuz metaforun üretildiği kategori ise “zorluk çıkarıcı ve karmaşık yapılar”dır. Bu kategoride öğretmen adaylarının yirmi dokuz tane olumsuz metafor üretmiş olmaları harita bilgisi konusunun öğretmen adaylarının büyük bir kısmı için bu konunun algılarında karmaşıklığa ve bunun sonucunda da kendilerinin zor durumda kaldığı bulgusunu vermektedir. Bir diğer kategoride ise öğretmen adayları için harita bilgisi konusu denilince “korku ve diğer kötü hisler uyandıran canlılar” akıllarına gelmiştir. Zira algılarında buna yönelik ürettikleri; akrebe, aslana, yılan, sivrisinek, fareye, baykuş ve çekirge gibi metaforlar buna kanıt oluşturmaktadır. Bu kategoride en fazla tekrar eden metaforun “yılan” olması öğretmen adaylarının bu konuya karşı tutumunu gayet açık betimlemektedir. Bazı öğretmen adayları için ise harita bilgisi konusu denilince algılarında “sevilmeyen koku ve tatlar” canlanmıştır. Çünkü bazen insan sevmediği yiyecek ve kokulara karşı iğreti duyabilir. Öğretmen adayları da ıspanak yemeğine, limona, acı bibere, patlıcana, acı kahveye, bamya yemeğine, tuzsuz yemeğe, kabağa, soğana, kötü kokuya benzeterek harita bilgisine yönelik algılarını betimlemişlerdir.

Bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya dersi kapsamında bulunan nüfus konusu ekseninde ürettikleri metaforlar incelendiğinde beş olumsuz metafor dışında üretilen tüm metaforların olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bu sorusunun yanıtı öğretmen adaylarının coğrafya ve onun bir alt konusu olan nüfus konusuna yönelik olumlu tutumlar beslediği algılarına yansımıştır. Zira bu konuda ürettikleri olumlu metaforlar da bunun en güzel kanıtıdır. Çalışma bu yönüyle coğrafya ve farklı alanlarına yönelik yapılan bazı çalışmalarla (Öztürk, 2007; Aydın & Eser Ünaldı, 2010; Geçit & Genç, 2011; Durmuş & Baş, 2016; Gökçe, 2016; Beldağ & Geçit, 2017; Yazıcı, 2013; Akbaş & Gençtürk, 2013; Aydın & Yazıcı, 2014; Şahin & Kaya, 2016) benzeşmektedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri olumlu metaforlar anlam ilişkilerine göre kategorilere ayrılarak başlıklandırılmıştır. Örneğin öğretmen adaylarının on bir tanesi nüfus konusunun kendileri için “sevilen ve kendisi için anlam ifade eden yiyecekler” ile ilişkili metaforlar üretmişlerdir.

Bunların içerisinde en fazla tekrar eden metafor “nar” olmuştur. Nüfus konusuna yönelik en az metafor bu kategoride bulunmaktadır. Bir diğer kategori olan “kendisi için değerli ve rahatlatan unsurlar” kategorisi ise öğretmen adaylarının yirmi sekiz tane metaforla en fazla metafor ürettikleri kategori olmuştur. Örneğin araba, resim, halı saha maçı, parfüm bunlardan bazılarını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bazıları tatlıya olan düşkünlüklerini ürettikleri metaforlara da yansıtılmışlardır. Örneğin “tatlı yitcekler” kategorisinde üretilen; çikolata(5), bal, pasta, salep, Şekere, baklava bunlardan bazılarıdır. Burada en fazla tekrar eden metafor “çikolata” olmuştur. Öğretmen adaylarının bazıları ise doğaya karşı besledikleri olumlu tutumu nüfus konusunda geliştirdikleri metaforlara yansıtılmışlardır. Burada; “çiçeklere (3), güneş, meyve veren ağaca, karıncaya, yağmura, yıldızlara, ağaçlara, denize, gök kuşağına, tohuma, ormana, deniz dalgalarına” gibi metaforlar “tabiat unsurları” başlığı altında kategorize edilmiştir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları, toplamda 141 metafor üretmişlerdir. Üretilen bu metaforların 69 tanesi “harita bilgisi” , 72 tanesi ise “nüfus konusu” ile ilgilidir. Harita bilgisine yönelik üretilen metaforların 66 tanesi olumsuz algılar ile ilgili iken, üç tanesi ise, olumlu algılara yönelik metaforlardır. Nüfus konusunda ise tam tersi yönde genelde onlar için olumlu çağrışımlar içeren 72 metafor üretilmiş olup, bunların sadece beş tanesi olumsuz çağrışım içermektedir. Harita bilgisi sorusuna yönelik en çok tekrar eden metaforlar; yılan (4), kış mevsimi (2), su tesisatı (2), sarmaşık (2) iken; nüfus konusunda öğretmen adaylarınca sıklıkla tekrar eden metaforlar; çikolata (5), nar (4), çiçekler (3) ve araba (3) olmuştur. Dolayısıyla araştırmanın bu sonuçları baz alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Yeni araştırmalar için yine coğrafyada “harita bilgisi” ve “nüfus konusu” na yönelik çalışmalar diğer bölümlerde bu dersi alan öğretmen adaylarına da uygulanabilir.
- Coğrafyada “harita bilgisi” ve “nüfus konusu” na yönelik çalışmalar hem sosyal bilgiler öğretmenliği hem de diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarıyla yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu çalışma bu derslere karşı benzer algıların olup olmadığını daha iyi anlamak için farklı üniversitelerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde de uygulanabilir.

### Kaynakça

- Akbaş, Y., & Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179-196.
- Akdemir, İ.O., & Akengin, H. (2013). *Coğrafya biliminin tanımı, ilkeleri, konusu, bazı temel kavramları ve öğretimi*. (Ed.) Hamza Akengin, İskender Dölek, Genel Fiziki Coğrafya içinde (s.1-34), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, F., & Eser-Ünalı, Ü. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının “Coğrafya” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.
- Aydın, F., & Yazıcı, Ö. (2014). Coğrafya öğretmenlerinin harita kavramına ilişkin metaforları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-15.
- Beldağ, A., & Geçit, Y., 2017. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya kavramına ilişkin algıları: Bir olgubilim araştırması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 37, 99-112.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444.

- Durmuş, E., & Baş, K. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92.
- Geçit, Y., & Genç, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği), *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19
- Gökçe, N. 2016. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforları. *INES Journal*, 3(9), 121-134.
- Gümüşçü, O. (2012). *Coğrafya'ya davet*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*, (Çev: G. Yavuz Demir), Ankara: Paradigma Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Özçağlar, A. (2006). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*, (Ed.) Cemil Öztürk, Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde (s. 2-30). Pegem Akademi, Ankara.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “coğrafya” kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Öztürk, M. (2007). “Coğrafya: gelişimi, içeriği, eğitimi”, (Ed.) S. Karabağ – S. Şahin, Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi içinde, 1-52. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, M. H., & Kaya, H., (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Coğrafya Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5, 111-120.
- Yazıcı, Ö. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin “çevre” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5),811-828. doi: 10.9761/JASSS1172
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## On the First Turkish Language Teaching Book for Foreigners Printed During the Ottoman Period

Nursat BiÇER<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Kilis 7 Aralık University, Kilis

### ARTICLE INFO

#### *Article History:*

Received 27.12.2018

Received in revised

form 04.01.2019

Accepted 04.01.2019

Available online

15.01.2019

### ABSTRACT

An increasing number of Europeans started to learn Turkish due to the developing political and economic relations with Europe during the Ottoman Period. This interest in learning led to preparation of books for teaching the Turkish Language in Europe. However, this was neglected in the Ottoman Empire for a long time, and the works on teaching Turkish started in later periods. This process gained a substantial momentum upon introduction of printing press to Ottoman Empire. The purpose of this study is to investigate the first Turkish Language teaching book titled “Grammaire Turcou methode courte et facile pour apprendre la langue Turque” printed during Ottoman period, in terms of language teaching. Document analysis method was employed, and supported with sample sections in this study. The book consists of 194 pages in quartos excluding the section of dedication to Minister of State Cardinal de Fleuri, foreword, introduction, true and false charts. The book provides French equivalents of Turkish words given in Ottoman and Latin alphabets. It also contains sample sentences and vocabulary lists in addition to the grammatical characteristics of the Turkish Language. Evaluation of this book will provide significant contributions to the history of teaching Turkish to the speakers of other languages.

© 2019 JMRFE. All rights reserved

#### Keywords:

Holdermann, teaching Turkish to foreigners, language teaching, the history of teaching Turkish, İbrahim Müteferrika.

\*Corresponding author's address: Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences Education  
e-mail: nursatbicer@kilis.edu.tr



## Osmanlı Dönemi'nde Matbaada Basılan İlk Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitabı Üzerine

Nurşat BİÇER<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

### MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihi:*  
Alındı 27.12.2018  
Düzeltilmiş hali  
alındı 04.01.2019  
Kabul edildi  
04.01.2019  
Çevrimiçi yayımlandı  
15.01.2019

### ÖZET

Osmanlı Dönemi'nde Avrupa ile gelişen siyasi ve ekonomik ilişkiler dolayısıyla Avrupalılarda Türkçe öğrenme isteğinde büyük bir artış olmuştur. Bu ilginin neticesinde Avrupa'da Türkçe öğretimi kitapları hazırlanmıştır. Osmanlı Devleti'nde ise bu konu uzun süre ihmal edilerek daha sonraki dönemlerde bazı çalışmalar yapılmıştır. Matbaanın Osmanlı'ya gelişiyle bu süreç ivme kazanarak birçok eser basılmıştır. Bunların ilki Jean Baptiste Holdermann'ın Grammaire Turcou methode courte et facile pour apprendre la langue Turque adlı eseridir. Bu araştırmanın amacı Osmanlı döneminde matbaada ilk basılan Türkçe öğretimi kitabı olan Grammaire Turcou methode courte et facile pour apprendre la langue Turque adlı eseri dil öğretimi açısından incelemektir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve örnek bölümlerle desteklenmiştir. Kitap, devlet nazırı Cardinal de Fleuri'ye yazılan ithaf, ön söz, fasil, doğru ve yanlış cetvelleri hariç dörderlik formalar şeklinde 194 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta Osmanlı ve Latin alfabesiyle verilen Türkçe kelimelerin Fransızca karşılıklarına yer verilmiştir. Türkçeye ait dil bilgisi özelliklerinin yanı sıra örnek cümleler ve sözcük listeleri bulunmaktadır. Bu kitabın değerlendirilmesi yabancılara Türkçe öğretimi tarihine önemli katkılar sağlayacaktır.

© 2019 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Holdermann, Yabancılara Türkçe öğretimi, Dil öğretimi, Türkçe öğretimi tarihi, İbrahim Müteferrika.

### Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; gelişen sosyal ve siyasal gelişmelere bağlı olarak uzun asırlardır varlığını devam ettirmektedir. Türklerin diğer topluluklarla ortaya çıkan etkileşimleri zaman zaman diğer toplulukların Türkçeyi öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Türklerin tarihî dönemleri incelendiğinde genellikle çok farklı etnik mazileri olan topraklarda hüküm sürdükleri söylenebilir (Golden, 2012, s. 30). Bu sebeple Türk dili ve kültürü de Türklerin yayıldığı topraklarda hüküm süren bir dil hâline gelmiştir.

Türkçe, Osmanlı İmparatorluğu'nun genişlemesi ile birlikte Akdeniz, Balkanlar ve İslam dünyasına da yayılmıştır. Bu yayılma aynı zamanda, 10. yüzyıldan beri Batı'ya doğru yönelen Türkçeyi bölgede egemen dil hâline getirmiştir (Sepetcioğlu, 2010). Türkçe, Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırları içerisinde olduğu gibi sınırları dışında da büyük bir hızla etki gücünü artırarak yayılmaya başlamıştır (Biçer, 2017). Osmanlı'nın git gide güçlenmesi ve

\*Sorumlu Yazarın Adresi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü  
e-posta: nursatbicer@kilis.edu.tr

Avrupa topraklarına doğru büyümesiyle Batılı devletlerin dikkatini çekmiştir. Bu gelişmeler ışığında Türkçeye ilgi duyan insan sayısında da artış olmuştur.

Avrupa’da Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için araç olarak Türkçe öğretimiyle ilgili eserler yazılıp basılmaya başlanmıştır. Ayrıca kendi kullandıkları Latin alfabesiyle Türkçe okuyup yazma faaliyetlerinin de yapıldığı bilinmektedir (Karakuş, 2006). Avrupa’da yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi zamanla sosyo politik ve ekonomik koşullara uygun olarak yaygınlaşmıştır. Avrupa devletlerinin üç kıtaya yayılmış Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikleri aracılığıyla yürüttüğü ticari ve diplomatik ilişkiler, söz konusu elçiliklerde çalışan görevliler ve tercümanlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimini zorunlu kılmaktaydı. Osmanlı Devleti ile ticari ilişkilerini geliştirmek isteyen Avrupa Devletleri de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine önem vermiştir (Timur Ağıldere, 2010, s. 694).

17. yüzyıl başında, Osmanlı Türklerinin güçlerinin doruğuna eriştikleri ve Avrupa içlerine doğrudan doğruya karışmaya başladıkları yıllarda Türkiye’ye ve özellikle Türk diline karşı duyulan ilgi bir kat daha artmıştır. 16. yüzyıl sonunda ve 17. yüzyıl başında ilk tercüman okulları ortaya çıkmıştır (Karagöl, 2011). Türklerle iş yapacak Avrupalı görevliye, Arap yazısını öğretmeden Türkçe öğretmenin kestirme yolu, Türkçe yazmak için çeviri yazı kullanmaktır. Avrupa’da çeviri yazı geleneği böyle başlar (Karakuş, 2006). Sayıları çok fazla olmayan çeviri yazı metinleri dediğimiz bu metinler, Osmanlı Türkçesi Dönemi’nde Arap alfabesine dayalı Osmanlı alfabesinin sınırlayıcılığına bağlı kalınmadan Batılı yazarlar tarafından kendi alfabe sistemleri ile kaleme alınmıştır. Bu metinlerin büyük bir çoğunluğunu Batılı yazarların Türkçeyi öğrenmek ve kendi insanlarına öğretmek amacıyla yazdığı konuşma kılavuzları, sözlükler ve gramerler oluşturmaktadır (Yağmur, 2014). Bu eserlerle Batı’da Türkoloji çalışmalarının ilk adımları atılmıştır.

Batı’da Osmanlı’nın diline ve kültürüne karşı olan bu ilginin en önemli merkezlerinden birisi de Fransa’dır. Osmanlı ile yakın ekonomik ilişkilerde bulunan Fransızlar Türkçeyi sistematik olarak öğretmeye başlayan ilk devletlerdendir. Fransızların Türk dilini öğrenmek için sözlük, gramer kitapları ile konuşma kılavuzları ihtiyacına binaen bazı kişiler bu alandaki eksikliği gidermek için birçok kitap yazmışlardır (Biçer, 2017). Bu kitapların ilki AndreaDvRyer tarafından yazılan eserdir. 1730 yılında Cizvit Papazı Jean Baptiste Holdermann tarafından hazırlanan *Grammaire Turcou methode courte et facile pour apprendre la langue Turque* adlı eser de Fransızlara Türkçe öğretimi amaçlamaktadır. Bu eserin yazarı yabancı olsa da Osmanlı matbaasında basılan ilk Türkçe öğretimi kitabıdır. Bu yönü kitabı, dönemin diğer eserlerinden farklı kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Osmanlı döneminde matbaada ilk basılan Türkçe öğretimi kitabı olan *Grammaire Turcou methode courte et facile pour apprendre la langue Turque* adlı eseri dil öğretimi açısından incelemektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Osmanlı döneminde matbaada ilk basılan Türkçe öğretimi kitabını inceleyen bu araştırma nitel araştırmaya göre tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. “Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.” (Büyüköztürk vd., 2011, s. 21).

## İncelenen Dokümanlar

Araştırmada Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla Jean Baptiste Holdermann tarafından yazılan *Grammaire Turcou methode courte et facile pour apprendre la langue Turque* adlı eser incelenmiştir. Holdermann'ın eseri Osmanlı Devleti'nde İbrahim Müteferrika tarafından matbaada basılan ilk Latin harfli kitaptır. 1730 yılında İstanbul'da basıldığı belirtilen eser 200 sayfadan oluşmaktadır. Yabancı tüccar ve din adamlarına Türkçe öğretmek için 1000 adet basılan bu eserden Paris'teki Cizvit okulu öğrencilerine 200 adet gönderildiği bilinmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Araştırmanın analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Buna göre inceleme yapılırken eserin dil öğretim yöntemleriyle ilgili kısımlar ele alınmıştır. Eserin ilgili yerlerinden örnek bölümler kullanılmış ve bu eksende araştırmacı yorumlarda bulunmuştur.

## Bulgular

### ***Grammaire Turcou methode courte et facile pour apprendre la langue Turque (Türkçe Gramer Türkçeyi Kısa Yoldan ve Kolayca Öğrenme Metodu) Adlı Kitap Hakkında***

Fransızların Türkçe öğrenme sürecinde İstanbul'daki Fransız Büyükelçiliği tarafından basılan bu eser büyük ölçüde Meninski'nin gramerine dayanmaktadır. Türkçe parçaların yazımında baştan sone çeviri yazı kullanılmıştır. Holdermann'ın eseri Osmanlı Devleti'nde İbrahim Müteferrika tarafından matbaada basılan ilk Latin harfli kitaptır. Osmanlı Devleti'nin eliyle basılan ilk Latin harfli eser olması yönüyle bu alanda bir ilk olma özeliği taşır. Yabancı tüccar ve din adamlarına Türkçe öğretmek için 1000 adet basılan bu eserden Paris'teki Cizvit okulu öğrencilerine 200 adet gönderildiği bilinmektedir. Osmanlı Devleti'nin kurduğu matbaadan birkaç yıl sonra bu eserin basılmasıyla Türk harflerini çeviri yazı yoluyla Latin alfabesine aktarmada önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu anlamda İbrahim Müteferrika Türkçe Latin harflerinin sistemleşmesine önemli bir katkı sağlamıştır (Şimşir, 2008). Bu dönemden sonra çeşitli vesilelerle Latin harfli Türkçe metinlerin matbaada kullanımı devam etmiştir.

1730 yılında İstanbul'da basıldığı belirtilen eser 200 sayfadan oluşmaktadır. Kitap ithaf, ön söz, dil bilgisi, sözlük, konuşma cümleleri ve içindekiler bölümlerinden oluşmaktadır. Kitabın ön sözünde yazar kitabın yazılmasını gerektiren tarihsel şartlara değinerek Türkçe öğrenmeye olan ihtiyacı belirtmiştir. Kitap hakkında bazı bilgiler verilerek içeriğinden bahsedilmiştir. Fransızların Türkçe iletişimini güçlendirmek amacıyla bu dili öğrenmek isteyenlerin rahat bir şekilde öğrenebilmesi için bu eserin hazırlandığı belirtilmiştir. Kitabın giriş bölümünde Türkçeye dair bazı bilgiler verilmiş ve kitabın metodundan bahsedilmiştir. Türkçe ifadeleri Latin alfabesiyle yazarak Türkçe telaffuza yaklaştırılmaya çalışılmıştır. Verilen bilgilerle okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi becerileri kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmiştir.

Kitapta dil öğretimine alfabe öğretimiyle başlanmıştır. Devamında seslerin telaffuzu, çokluk kategorisi ve hâl kategorisi, karşılaştırma yapıları, şahıs ekleri, sayılar, geniş zaman,



geçmiş zaman, geçmiş zamanının hikayesi, emir - istek kipleri, şart kipi, fiillerin olumsuz çekimleri, zarflar, bağlaçlar, cümle bilgisi ve diğer gramer konularına yer verilmiştir.

Dil bilgisi konularından sonra bir sözlük bölümü bulunmaktadır. Eserin sözlük bölümünde eski dönemlerden beri dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan tematik sözlüklerin bir örneği görülmektedir. Sözcükler konularına göre tasnif edilerek birbiriyle ilgili kavramlar beraber verilmiştir. Fiiller ise ayrı bir bölümde daha kısa bir şekilde verilmiştir. Sözlük bölümündeki kelimelere bakıldığında oldukça geniş bir söz varlığının olduğu göze çarpmaktadır. Türklere özgü kavramların öğretilmesi de oldukça dikkate değerdir. Sahip olduğu içerikle bir yabancıya Osmanlı ülkesinde gerekli olacak kelimelerin birçoğunun öğretilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Sözlük bölümünden sonra konuşma kılavuzu bölümü gelmektedir. Örnek konuşma cümleleri ve farklı durumlarda kullanılan diyalog cümleleri verilmiştir. Karşılıklı konuşma esasına dayanan bu cümlelerle bir yabancıya Türk muhatapla karşılaştığında etkili iletişim kurabilmesine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

İçindekiler bölümüyle kitap sona ermektedir. Bu bölümde bölüm numaraları, konu başlıkları ve sayfa numaraları detaylı bir şekilde verilmiştir.

## Eserde Kullanılan Yabancılara Türkçe Öğretimi Yöntemleri

### Harf Yöntemi

Harf yöntemi, alfabedeki harflerin okunup yazılmasına dayanır. Harf yöntemi esasına göre kaleme alınan eserlerin ortak özellikleri harflerin birleşme biçimlerini hareke-i resmiye (üstün, esre, ötre, cezm) ile öğretmeleridir (Şahbaz, 2005). Yazar, harflerin şekilsel özelliklerinin yanında telaffuz özelliklerini de vererek kalıcı öğretimi sağlamaya çalışmıştır. Harflerin okunuşları, konsonantlara vokal özelliği veren hareketlere değinilerek harflerin çeşitli yazım özellikleri tanıtılmıştır. Bu hususlar çerçevesinde eserde harf yönteminin kullanıldığını söylemek mümkündür.

Kitabın ilk bölümünde Türk alfabesi ve bazı yazım özellikleri gösterilmiştir. Neshi, divani, talik gibi yazı türlerinden söz edilerek harflerin farklı şekillerine yer verilmiştir. Bununla birlikte harflerin Latin alfabesine göre karşılıkları verilmiştir. Fransızcada karşılığı olmayan harfler Türkçe ses karşılıkları esas alınarak gösterilmiştir. Kitapta geçen Türk alfabesiyle ilgili tablo şöyledir:

2		TABLE												
La yateur.			La figure.				Le nom des lettres.							
			سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله
			سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله	سلسله
a	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا	ا
b	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب	ب
p	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ	پ
t	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت
s	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث	ث
dg	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج
tdh	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
h	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ
gh	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
d	د	د	د	د	د	د	د	د	د	د	د	د	د	د
z	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ	ذ
r	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر
z	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز	ز
r	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر	ر
s	س	س	س	س	س	س	س	س	س	س	س	س	س	س
ch	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش	ش
ss	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ch	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض	ض

Harfler tanıtıldıktan sonra Türkçe sesler ve bunların telaffuzu üzerinden durulmuştur. Telaffuz bölümünde Türkçede kullanılan seslerin özellikleri, çıkarılış biçimleri verilmiştir. Birbirine yakın telaffuzu olan sesler arasındaki farklılığa değinilerek Türkçede ünlü sesler yerine kullanılan harfler ve hareke sistemi hakkında açıklamalar yapılmıştır. Seslerin telaffuzunu gösteren tablo örneği aşağıda verilmiştir:

Table					
DES VOYELLES MELEES AVEC LES CONSONNES.					
e	i	u	e	i	u
bé بَ	bî بِ	bu بُ	pé پَ	pî پِ	pu پُ
té تَ	ti تِ	tu تُ	sé سَ	si سِ	su سُ
dgé دَجَ	dgi دِجِ	dgu دُجُ	tché تَجَ	tchi تِجِ	tchu تُجُ
hé حَ	hi حِ	hu حُ	qhé قَجَ	qhi قِجِ	qhu قُجُ
dé دَ	di دِ	du دُ	zé زَ	zi زِ	zu زُ
ré رَ	ri رِ	ru رُ	zé زَ	zi زِ	zu زُ
jé رَ	ji رِ	ju رُ	sé سَ	si سِ	su سُ
ché شَ	chi شِ	chu شُ	sé صَ	si صِ	su صُ

### Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi kurallarının ve çevirinin kullanılmasıyla yabancı dil öğretmeyi amaçlayan bu yöntem birçok dilin öğretilmesinde kullanılan klasik bir yöntemdir. Dil bilgisi konuları ayrıntılı bir şekilde anlatılarak öğrenciye sunulur.

Dil bilgisi - çeviri yönteminde isim ve fiil çekimlerinden oluşan sözcük tabloları hazırlanarak öğrencilerin sözcükleri öğrenmesi sağlanır (Biçer, 2011). Bu yönteme göre yabancı dil öğretimi ana dili üzerinden gerçekleşir. Bu arada öğretilmek istenen yabancı dile ait öğelerin oranı ana dilinden daha azdır (Demirel, 2004: 30).

İncelenen bu eserde Türkçe dil bilgisi kuralları ayrıntılı bir şekilde işlenmiştir. Kurallar aktarıldıktan sonra kuralı somutlaştıran örnek ifadeler de kullanılmıştır. Bu bağlamda kuraldan örneğe giden tümdengelimci bir anlayış izlenmiştir. Kitabın genelinde anlatım dili öğrencilerin ana dili olan Fransızca kullanılmıştır. Türkçe ifadeler örneklerle sınırlı kalmıştır. Belirtilen bu hususlar dil bilgisi çevri yönteminin en belirgin özellikleri arasında yer almaktadır.

Dil bilgisi bölümüne isimlerde Türkçede eril dişil kavramları, çokluk kategorisi ve hâl kategorisi hakkında bilgilerle başlanmıştır. Gramer kuralları verilirken örneklerde Türkçe Arap ve Latin alfabesiyle yazılırken karşısına Fransızcası da yazılmıştır. Bir sözcüğün farklı çekimlerine ait bir örnek bölümler şöyledir:

Exemples						
DES PRONOMS PERSONELS, ET DEMONSTRATIFS						
SINGULIER			PLURIEL			
N.	ben	بن	moi	biz	بز	nous
G.	benum	بني	de moi	bizum	بزم	de nous
D.	bana	بكا	à moi	bizé	بزه	à nous
Ac.	beni	بني	moi	bizi	بزي	nous
Ab.	benden	بندن	de moi	bizden	بزدن	de nous
N.	sen	سن	toi	siz	سز	vous
G.	senun	سنيك	de toi	sizun	سزك	de vous
D.	sana	سكا	à toi	sizé	سزه	à vous
Ac.	seni	سني	toi	sizi	سزي	vous
V.	ia sen	ياسن	ô toi	ia siz	ياسز	ô vous
Ab.	senden	سندن	de toi	sizden	سزدن	de vous
N.	ol	اول	lui	anlar	انلر	eux
G.	anun	انك	de lui	anlarun	انلرك	d'eux
D.	ana	اكا	à lui	anlaré	انلره	à eux
Ac.	anı	اني	lui	anları	انلری	eux
Ab.	anden	اندن	de lui	anlar- -den	انلردن	d'eux

Fiillerde kullanılan şahıs eklerine ait örnek bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

FUTUR		
oloutun	اولورم	je seray
oloursyn	اولورسن	tu seras
olour	اولور	il sera
olouruz	اولورuz	nous serons
oloursiz	اولورسز	vous serez
olourler	اولورلر	ils seront

Gramer konuları anlatılırken tabloda farklı çekimleri verilmiş ve altında örnek kelimelerle çekimleri yapılmıştır. Bu kelimelerin Arap alfabesi ve Latin alfabesiyle yazımı gösterilmiştir. Yanına Fransızca manası da belirtilmiştir.

## Eserde Kullanılan Yabancılar Türkçe Öğretimi İlkeleri

### Kullanılan Dilin Öğretilmesi İlkesi

Yabancılar Türkçe öğretilirken toplumda geçerli olan Türkçenin öğretilmesi gerekir. Etkileşime geçilen Türklerle etkili iletişim kurabilmek için bu durum önemlidir (Barın, 2004: 19-30). Kullanılan dilde temel söz varlığına ait sözcüklerin öğretilmesi yabancı dilde iletişimi

kolaylaştırarak kişiler arasındaki etkileşim bağına güçlendirir. Öncelikle günlük hayatta iletişim kurmak için gerekli olan sözcükler öğretilmelidir. Fiiller, yer, yön, zaman, doğa, hayvan, renk, akrabalık, ev yaşamı, manevi hayat ile ilgili sözcükler, sayı, zamir, edat, bağlaçlar vs. bir dilde oldukça önemli olan temel söz varlığını oluşturmaktadır (Biçer, 2011: 22).

Holdermann'ın eserinde bir Türklerle iletişim kuran bir Fransız'ın ihtiyaç duyacağı temel söz varlığı öğretilmeye çalışılmıştır. O dönem Türk toplum yapısında yaygın kullanılan kavram ve sözcükler sözlük bölümünde sıralanmıştır. Sözlük bölümündeki konu başlıkları şöyledir:

Kutsal isimler ve gökyüzüyle ilgili sözcükler, zamanlar ve mevsimler, Miladi ve Hicri takvime göre aylar, Yiyecek ve İçecekler, Kuşlar, Dört ayaklı Hayvanlar, Balıklar, Ağaçlar ve Çalılar, Çiçekler, Otlar, Akrabalık Adları, Ateşle ilgili Kelimeler, Binicilik Sözcükleri, Kıyafetler, Organ adları, Vücut kusurları, Hastalıklar, Evin bölümleri, Mutfak Eşyaları, Şehirsel mekânlar, Sular ve Denizler, Madenler, Renkler, Meslekler, Ülkeler, şehirler, bölgeler, Milletler ve temel fiiller.

Konuşma cümleleriyle ilgili bölümde de kullanılan güncel dilin öğretilmeye çalışıldığı görülür. Bir Fransız'ın günlük hayatta kullanacağı örnek konuşma cümleleri verilmiştir. Bu yönüyle bir konuşma kılavuzu niteliği taşıdığı da söylenebilir. Örnek cümlelerden bazıları şunlardır:

Allah berekiat wırsun.	الله بركات ويرسون	Dieu vous le rende.
Benden selam eile.	بندن سلام ايله	saluesle de ma part.
Moum iak de guetur.	موم ياق ده كتور	Apportés moi de la
Bachinden neler gue- tchemiche.	باشندن نهلر كچمش	Que n'avez vous point souffert
Bouraié sagh selim wasil oldy.	بورايه صاغ سليم واصل اولدى	Il est venu icy sain & saut

### Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi İlkesi

Dil öğretimiyle kültürün öğretimi birbirinden ayrılmaz iki unsurdur. Çünkü, insanlar ait oldukları kültürün sözcük ve kavram işaretleriyle kendilerini ifade etmektedirler. Her sözcük ve kavram işaretinin arka planında kültürel bir zemin yatmaktadır. Bir dilin öğretiminde dünyada genel olan tartışılmaz ana prensiplerin yanında, her ülkenin kültür yapısına ve dilinin özelliklerine de dikkat etmek gerekir (Barın, 1994: 53).

Kitabın sözlük kısmında ve konuşma cümleleri kısmında Türk kültüründe yeri olan ifade ve kavramlara ağırlık verilmiştir. Türklere özgü yemek, yer adları, eşyaların yanında bir Türkün günlük yaşamından kesitler verilmiştir. Türklerin konuştuğu örnek cümlelerle onların kültürel yaşamları hakkında da bilgiler edinmek mümkündür. Bu yönüyle Türklerle iletişim kuracak bir Fransız'a Türk kültürü de öğretilmeye çalışılmıştır. Dinî sözcüklere bakıldığında

genellikle Hristiyanlıkla ilgili sözcüklerin verildiği göze çarpmaktadır. Bu bölüme ilişkin örnek görüntü aşağıda verilmiştir:

Allah qhalikoul mewdgiudat	الله خالق الموجودات	Dieu createur de l'univers
Hazreti İlla	حضرت عیسی	jesus Christ
Rouhoul kondous	روح القدس	le St. Esprit
Hazreti Meriem	حضرت مریم	Stc. Marie
Melekler	ملکتر	les Anges
Ewliialer	اولیاء	les Saints
Dgennet	جنت	le paradis
Dgehennem	جهنم	l'Enfer
Earaf	اعراف	le purgatoire
Cheitanler	شیطانلر	les Diables
Guenkler	کوکلر	les Cieux
Anasiri erbea	عناصر اربعه	les 4 elements
İldyzlar guevii	یلدیزلر کوکی	le firmament
alemi dgeberut	عالم جبروت	le ciel empiree

### Basitten Karmaşığa İlkesi

Eğitim ve öğretim bir sürecinde öğretilecekler basitten karmaşığa doğru olmalıdır. Önce öğrencinin anlayabileceği basit bilgiler verildikten sonra karmaşık bilgiler verilmelidir (Barın, 2010: 131). İncelenen bu eserde de dil bilgisi kurallarının kolaydan zora doğru sıralandığı görülmektedir. Fiillerin zamanları verilirken önce basit zamanlı fiiller daha sonra birleşik zamanlı fiillerin verilmesi buna örnektir. Aşama aşama kurallar ilerleyerek Türkçe öğretilmeye çalışılmıştır.

### Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

Yabancı bir dil öğretilirken öğrencilerin bildiği kavramlar ve öğelerden yararlanarak bilinmeyenleri bunların üzerine inşa etmek önemlidir. Bu süreçte öğrencinin sahip olduğu özelliklerden de yararlanmak mümkün olmaktadır. Holdermann'ın eserinde bu özelliğin kullanıldığı görülmektedir. Öncelikle Arap alfabesiyle yazılan Türkçe ifadelerin yanına öğrencinin bildiği Latin alfabesiyle karşılıklarının verilmesi ve Fransızca tercümesine yer verilmesi öğrencinin bildiği hususlardan yararlanarak yeni bilgilerin öğretilmeye çalışıldığını kanıtlamaktadır.

### Temel Dil Becerilerini Geliştirme

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bir dili öğrenebilmesi için bütün dil becerilerini eşit oranda öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Her beceri birbirini destekleyerek yabancı bir dile hakimiyet sağlamada oldukça önemlidir. Eserin ön sözünde okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Dinleme becerisi de konuşma becerisiyle beraber kullanılan bir beceri olması sebebiyle verilen konuşma becerileriyle dinlemenin de gelişeceği anlaşılmaktadır. Öğrencilere öğretilen dil bilgisi,

sözcükler ve örnek ifadelerle temel dil becerilerinde ilerleme kaydedileceği muhakkaktır. Günümüzde uygulanan modern dil materyalleri göz önüne alındığında yetersiz olduğu düşünülse de kendi döneminin şartları göz önüne alındığında kendisinden beklenen görevi ifa ettiği söylenebilir. Karşılıklı konuşmaya dayalı örnekler öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağlayacak özelliktedir. Bununla beraber harflerin telaffuzlarının gösterilmesi de konuşma becerisine verilen önemi gösterir. Diyaloglara ilişkin örnek ifadeler şunlardır:

Kalkmiche mi ?	قالقمشی می	Est'il levé .
İok, sultānum, daqhi	یوق سلطانم دخی دوستکده	Non, monsieur, il est
deuchekdedur .	در	encore au lit .

Sabahynuz qhair ola,	صباحکمز خیر اولاسلطانم	je vous souhaite le bon
sultānum .		jour, monsieur .
Qhoche gueldun tche-	خوش کلد کچچلیم	soyez le bien venu .
lebum .		monsieur .

Né asyl o'ioun o'inadu-	نه اصل اوین اویندکز	A quel jeu ?
nuz ?		
kimisi satrendge, kimi-	کیمیسی شطرنج کیمیسی کاغذ	Les uns jouèrent aux e-
si kiaghid, ol birlerida-	اول برلری دام اوینادیلو	chets, les autres aux
ma o'inadylar .		cartes, & d'autres aux
		dames.

Qhaftaligni né idy ?	خسته لکی نه ایدی	Quelle étoit sa maladie ?
İsytna idy .	اسیما ایدی	Il avoit la fièvre tierce.
Äni isytma nekadar ze-	انی اسیما تقدیر زمان	Combien de tems l'a-t-
man toutdy ?	طوتدی	il eü ?
vtche ai .	اوچ ای	pendant trois mois .
İsytnasi daqhi touta-	اسیتمه سی دخی طوتیور می	La fièvre le prend'il en-
ieurmi ?		core ?
Bazi kerré .	بعضی کره	Quelque fois .
Allah saghlighyni wirt-	الله صاغلیغنی ویرسون	Dieu lui donne la santé.
sun .		
Eumrin-uz tchiok ol-	عمردیز چوق اولسون	je vous remercie, mon-
scun sultānum,	سلطانم	sieur .

## Sonuç ve Değerlendirme

Holdermann'ın Fransızlara Türkçe öğretmek için hazırladığı kitap içeriğiyle oldukça kapsamlıdır. Türkçenin birçok özelliğini barındıran bu eser Fransız kökenli bir kişiye lazım olacak Türkçe bilgi ve beceriyi verebilecek kapasitededir. Avrupa'da başlayan Türkçeyi Latin harfleriyle yazma geleneği olan çeviri yazıları ihtiva eden bu eser Latin harfli Türkçenin sistematikleşmesine de katkılar sunmuştur. Latin alfabesinin yazımında tutarsızlıklar ve hatalı kullanımlar bulunmasına rağmen dönemi içerisinde kıymetli bir eserdir. Özellikle günlük konuşma dilini öğretmeyi amaçlayan ve günümüz pratik konuşma kılavuzlarını andıran bir niteliğe sahiptir. Bu niteliğinin yanında detaylı gramer bilgisiyle de dikkati çekmektedir.

Türkçeyi öğretirken dönemin yaygın yöntemi olan dil bilgisi çeviri yönteminin birçok özelliğini de yansıtmaktadır. Fransızların ana dilinden yararlanarak dil eğitimi verilmesi amaçlanmıştır. Bu dil eğitiminde aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurularak basitten karmaşığa bilinenden bilinmeyene doğru bir öğretim süreci söz konusudur. Ayrıca Türkçeyi öğretirken Türk kültürüne ait kültürel öğelerin aktarımını da sağlamaya çalışmıştır. Kitabın geneline bakıldığında bir yabancıya lazım olacak temel dil becerilerini belirli oranda vermeye çalıştığı görülür.

Yabancılara Türkçe öğretimi tarihine bakıldığında bu eserin özellikle Osmanlı'nın kendi eliyle bastığı ilk Latin harfli kitap olması yönüyle alanında bir ilk olduğu söylenebilir. Kendisinden sonra yazılan birçok esere de örnek teşkil ettiği ve Osmanlı'nın yabancılara Türkçe öğretimine bakışında bir dönüşüm yarattığını dönemin sosyal ve kültürel özelliklerine bakarak söylemek mümkündür. Ele alınan bu eser gibi dönemin diğer tarihsel dil öğretimi kitaplarının incelenmesi Türkçe öğretimi tarihini aydınlatacaktır.

## Kaynakça

- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin öğretimi metodu. *Tömer Dil Dergisi*, 17, 53-56.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII / Bahar, 121-136.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Golden, P. B. (2012). *Türk halkları tarihine giriş*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Karagöl, E. (2011). *Sir James William Redhouse ve İngilizlere Türkçe öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sepetcioğlu, T. E. (2010). Türkiye'de Ana Dili Türkçe olmayan göçmen topluluklara yaklaşımlara dair bir örnek: Girit göçmenleri. *ÇTTAD*, IX/20-21, 77-108.

- Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar (1839-1928) Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşir, B. N. (2008). *Türk Yazı Devrimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Timur Ağıldere, S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Yağmur, Ö. (2014). Erken dönem Türkçe Transkripsiyon metinleri ve bunların dil araştırmaları açısından önemi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 4, 201-217.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## Investigating Preservice Science Teachers' Misconceptions on Heat and Temperature

Rabia ACEMIOĞLU<sup>1\*</sup>, Yakup DOĞAN<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Kilis 7 Aralık University, Kilis

### ARTICLE INFO

#### *Article History:*

Received 13.11.2018

Received in revised form 03.01.2019

Accepted 04.01.2019

Available online

15.01.2019

### ABSTRACT

It is important to know whether the teachers who have a significant impact on students' learning process have misconceptions and how to eliminate them. If preservice teachers have misconceptions about some concepts, they may teach their students about these concepts incorrectly or may not be able to teach them correctly in a scientific sense when they become teachers. This study has aimed to determine whether preservice science teachers have misconceptions about heat and temperature. To this end, a questionnaire in which there are closed and open-ended questions prepared by researchers were applied to 44 preservice science teachers who were studying at a public university located in Southeast Anatolia in Turkey. Descriptive statistics and content analyses of the data were obtained. As a result, it was identified that preservice teachers had misconceptions about the concepts of heat and temperature, and that they expressed the temperature as a kind of energy and heat as a measurement in an incorrect manner. It was seen that the majority of preservice teachers did not know that there was no proportioning between the temperature measurements, and that they described the heat as inversely proportional to temperature. Based on these results, some suggestions were presented in order to eliminate the misconceptions of preservice teachers.

© 2019 JMRFE. All rights reserved

Keywords:

Misconceptions, heat, temperature, science education, preservice science teachers

### Extended Abstract

#### Purpose

The concepts of heat and temperature are the most common concepts encountered in daily life, and therefore, lead to a misconception which is difficult to change if learned wrongly. When we look at the studies on the concepts of heat and temperature in the literature, which intensively exist in the daily life as well as science education, it is observed that students have difficulty in distinguishing and understanding heat and temperature. The most challenging issues of science teachers in concept teaching are expressed as heat and temperature, heredity and systems, buoyancy, pressure, force and motion, and simple machines.

It is of great importance to know whether the teachers who have a significant impact on students' learning process have misconceptions and how to eliminate them. If preservice teachers have misconceptions about the concepts of heat and temperature, they may also teach

\*Corresponding author's address: Kilis 7 Aralık University, Institute for Graduate Studies in Sciences and Engineering, Kilis, TURKEY  
e-mail: racemioglu@gmail.com

these concepts to their students in a wrong way or may not be able to teach them correctly in a scientific sense. In such a case, students cannot be expected to gain the desirable acquisitions given in the curriculum, and to use these concepts correctly in daily life. For this reason, it is aimed to identify whether preservice science teachers have misconceptions about heat and temperature.

### **Method**

Phenomenology research design was used in this study that aimed to determine the misconceptions of preservice teachers about the heat and temperature. The study group of this study consisted of 44 preservice teachers studying at the 4th year of Science Education Program of a state university in Southeastern Anatolia region in 2016-2017 academic year. Convenience sampling method was used to determine the study group. In this study, the misconceptions of preservice science teachers about heat and temperature were aimed to be identified with a questionnaire including closed-ended and open-ended questions. The frequency and percentage calculations of the quantitative data obtained in the study were made, and the qualitative data were subjected to content analysis.

### **Results**

According to the answers to the closed-ended questions about heat and temperature, almost all of the preservice teachers stated that heat and temperature were not the same concept, majority of them stated that heat depended on the amount of matter but temperature did not depend on the amount of matter, and similarly temperature was a type of energy while heat was measurement. Almost half of the teachers stated that the measured temperature of a glass of water taken from the sea would be lower than the temperature of sea water when measured at different altitudes while other teachers remained hesitant. The vast majority of preservice teachers stated that the temperature of 40°C was twice the temperature of 20°C, and that heat was the total kinetic energy of the molecules in the substance. While more than half of the preservice teachers stated that the heat of the energizing substances increased, the majority of them stated that the heat and the temperature were directly proportional.

According to the given answers to open-ended questions about heat and temperature, it was found that the majority of the preservice teachers associated with the cooling of a cup of hot water only with the 'cooling' code, but did not express how to apply a cooling method. While the majority of preservice teachers defined the heat exchange phenomenon between two bodies with the correct codes, one participant made a mistake by responding it with the temperature exchange code. It was identified that almost half of the preservice teachers gave misconceptions about the presence of material heat, indicating that the matters did not have any heat.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

It was found that very few of the participated preservice teachers experienced a misconception by defining heat and temperature as the same concept. It was seen that more than half of the preservice teachers stated that the temperature depended on the amount of matter and that the temperature did not depend on the amount of matter. However, it was identified that approximately one fourth of the preservice teachers stated that heat was not

dependent on the amount of matter. Nearly half of the preservice teachers were identified to know the temperature as a kind of energy and heat as a measurement, a situation displaying the relevant misconceptions. It was also found that more than half of the preservice teachers stated that the temperature of 40°C was twice the temperature of 20°C, which shows that the majority of preservice teachers do not know that there is no proportioning between the temperature measurements. It was identified that a small part of the preservice candidates had a misunderstanding about whether the heat had total kinetic energy of the molecules in the substance. Approximately half of the preservice teachers stated that the heat of the energizing substance increased, and more than half of them said it did not. Again, more than half of the preservice teachers did not describe the heat to be inversely proportional to the temperature, and that one fourth described the heat to be inversely proportional to temperature. Hence, it can be expressed that preservice teachers are confused about the heat and temperature concepts because they are abstract, and therefore they have misconceptions about heat and temperature.

According to the results obtained from the open-ended questions in the research, the majority of the preservice teachers were found to have misconceptions about heat and temperature. In the content analysis of preservice teachers' responses to cooling a glass of hot water, it was observed that preservice teachers explained the possibility to carry out a cooling process based on inter-object heat exchange. Again, the results obtained from the preservice teachers about the heat exchange between the two bodies, though the majority of the preservice teachers were observed to agree that a heat exchange between the two bodies would occur, a small number of codes were found to describe the temperature exchange between the two bodies. It was found that preservice teachers' responses to the existence of material heat correlated with the material heat with the highest number of codes.

Based on the results of this study, the fact that preservice teachers were found to be using a lack of and incorrect definitions and expressions related to heat and temperature indicated that they had misconceptions about heat and temperature. Thus, the following suggestions can be made in order to eliminate the misconceptions of preservice teachers.

- Preservice teachers can create a discussion about the subject and confront the misconceptions they have.
- In order to eliminate misconceptions about heat and temperature, practical activities can be organized to provide permanent traces of changes in the lives of preservice teachers.
- Laboratory, model and simulation activities can be carried out so as to eliminate misconceptions.



## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi\*

Rabia ACEMİOĞLU<sup>1†</sup>, YakupDOĞAN<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

### MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihiçesi:*  
Alındı 13.11.2018  
Düzeltilmiş hali alındı  
03.01.2019  
Kabul edildi  
04.01.2019  
Çevrimiçi yayımlandı  
15.01.2019

### ÖZET

Öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin kavram yanılgılarının olup olmadığının bilinmesi ve bu yanılgıların nasıl giderilebileceğinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adayları bazı kavramlara ilişkin kavram yanılgılarına sahip olurlarsa öğretmen olduklarında da bu kavramları öğrencilerine yanlış bir şekilde öğretebilir veya bilimsel anlamda doğru olarak öğretemeyebilirler. Bunun için bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusunda kavram yanılgılarının olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan, kapalı ve açık uçlu soruların bulunduğu bir soru formu Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 44 Fen Bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin betimsel istatistikleri ve içerik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavramları konusunda kavram yanılgılarına sahip oldukları, sıcaklığı bir enerji çeşidi, ısıyı ise bir ölçüm olarak yanlış bir şekilde ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun sıcaklık ölçümleri arasında oranlama işlemi yapılmadığını bilmedikleri, ısıyı sıcaklıkla ters orantılı olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanılgılarının giderilebilmesi için bazı öneriler sunulmuştur.

© 2019 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Kavram yanılgıları, ısı, sıcaklık, Fen Bilgisi eğitimi, Fen Bilgisi öğretmen adayları

### Giriş

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik olarak davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972, Akt. Demirel, 2005). Güven (2014) eğitimi, toplumların kültürel birikimlerini gelecek nesillere aktarmada önemli bir araç olarak belirtmektedir. Eğitim sürecinin sonunda bireyde ortaya çıkan davranışlar ise birer öğrenme ürünüdür. Özmen (2014)'e göre bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak tanımlanan öğrenme, zihinsel bir süreç olmakla birlikte zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesi ile gerçekleşmektedir. Davranış değişiklikleri ve zihinde bilgilere anlam verilmesi bireyin içinde bulunduğu yaşamın her alanına etki edebilmektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi davranış

\* Bu çalışmanın bir kısmı 13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

† Sorumlu Yazarın Adresi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kilis, TÜRKİYE  
e-posta: racemioglu@gmail.com

değişikliklerinin olumlu yönde gerçekleşmesi ve öğrenilen bilgilerin anlamlı olması açısından önem taşımaktadır.

Ausubel'in öğrenme kuramına göre öğrencinin mevcut bilgi birikimi öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür (Yavuz & Büyükeksi, 2011). Çünkü öğrenci bir bilgiyi öğrenirken zihninde var olan ön bilgiler ile yeni bilgileri yapılandırmaktadır (Bodner, Klobuchar & Geelan, 2001). Bilgileri yapılandırma sürecinin anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi öğrenme-öğretme sürecinin verimliliği açısından önem teşkil etmektedir. Anlamlı öğrenmeyi savunan Ausubel'e göre sözel olarak gerçekleşen öğrenme, etkili bir şekilde uygulanırsa anlamlı olabilmektedir (Özmen, 2004). Yani bir konunun öğrenilmesi için bilinmesi gereken kavramların hatırlatılması yeni bilgilerin anlamlı olarak öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Köseoğlu & Kavak, 2001). Ancak öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıkları bilgiler arasında yanlış kavramlar bulunabileceğinden dolayı her öğrenme bireyler tarafından doğru bir şekilde gerçekleşmeyebilir (Turan & Koç, 2018). Bu durum ise anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için engel teşkil etmektedir. Anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesindeki en büyük engel kavram yanlışlarıdır (Kaptan & Korkmaz, 2001). Bayram (2010)'a göre kavram yanlışlığı, bireyin bir kavramı anladığı şeklin ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından farklılık göstermesi olarak ifade edilirken, Başer ve Çataloğlu (2005)'na göre bilimsel gerçeğin ezberlenmesinden farklı olarak bireylerin hatalı zihinsel yapısından kaynaklı düşünme sürecinde bilimsel kavramları hatalı kullanmasıdır. Eryılmaz ve Sürmeli (2002)'ye göre ise kavram yanlışlığı, bir hata veya bilgi eksikliğinden kaynaklanmayıp, zihinde var olan bir kavramın yerini alan ancak bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olan anlam şeklinde tanımlanmaktadır.

Bilimsel gelişmelerin hızla artmasıyla birlikte kavramlara yüklenen anlamlar değişerek gelişmekte ve kavramsal öğrenmenin fen eğitimindeki önemi artmaktadır (Tamkavas, Kıray, Koçak & Koçak, 2016). Dolayısıyla kavramsal öğrenmeler yaşamın her alanında olduğu gibi fen eğitiminde de önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü fen eğitiminin amaçlarından biri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin soyut ve karmaşık olan fen kavramlarının ezberden uzak bir şekilde anlamlı öğrenmelerinin sağlanmasıdır (Bayram, 2010). Fen Bilimlerinin öğretim programındaki temel felsefesi ise tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmektir (MEB, 2018). Fen eğitiminde öğretilen kavramların anlamlılık açısından yeterliliği ne kadar iyi olursa fen okuryazarlığı vizyonuna ulaşmak da o derece mümkün olabilmektedir. Hedeflenen bu vizyona ulaşmak için ise öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerinin bilinmesi ve buna göre öğretim sürecinin inşa edilmesi anlamlı öğrenmeye katkı sağlayabilmektedir. Bu sebeple bireylere fen okuryazarlığının kazandırılması ve anlamlı öğrenmeye engel olan kavram yanlışlarının giderilmesi önem teşkil etmektedir (İlbi, 2006). Çünkü kavramsal anlamının başarı ile sağlanması sonraki konularda geçen kavramların da iyi anlaşılabilmesine yardımcı olacaktır (Uysal-Bilgin, 2010). Bu yüzden kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmesi fen eğitiminde önemli görülen konulardan biridir.

Kavram yanlışları bireylerin günlük yaşantıları sonucunda oluşmakla birlikte fen öğrenme sürecini de karmaşık bir süreç haline getirmektedir (Aydoğan & Köksal, 2017; Gülbaş & Gürçay, 2013). Fen öğrenme sürecinde meydana gelen kavram yanlışları yanlış öğrenmelere sebep olarak günlük hayatta birçok kavramın birbirinin yerine kullanılmasına neden olmaktadır. Özellikle erken yaşlardan itibaren ısı ve sıcaklıkla ilgili çeşitli izlenim ve yaşantıya sahip olan bireyler, ısı ve sıcaklıkla ilgili birçok ön kavrama sahiptirler (Başer &

Çataloğlu, 2005). Isı ve sıcaklık kavramları bireylerin günlük yaşamda çok sık karşılaştıkları kavramlardandır ve bu nedenle yanlış öğrenildiği takdirde değiştirilmesi zor olan bir kavram yanılığına sebep olur (Jara-Guerrero, 1993). Bireyler günlük yaşantılarında, aile ve yakın çevresiyle olan etkileşimlerinde ısı ve sıcaklıkla ilgili durum veya olaylarla karşılaşabilmektedir. Bu durum ve karşılaşma sonucunda bireylerin zihinlerinde ısı ve sıcaklıkla ilgili kavramlar oluşabilmektedir (Şenocak, Dilber, Sözbilir & Taşkesenligil, 2003). Ancak zihinde oluşan bu kavramlar arasında yanlış yaşamak anlamlı öğrenmeler için önemli bir durumdur. Fen eğitiminin ve günlük hayatın içinde yoğun olarak bulunan ısı ve sıcaklıkla ilgili alanyazındaki çalışmalara bakıldığında öğrencilerin ısı ve sıcaklığı ayırt etmede ve anlamada zorlandıkları görülmektedir (Aydın, 2007; Buluş-Kırıkkaya & Güllü, 2008; Gönen & Akgün 2005a; Sarı-Ay & Aydoğdu, 2015). Kavram öğretiminde fen öğretmenlerinin en çok zorlandıkları konular; ısı ve sıcaklık, kalıtım ve sistemler, kaldırma kuvveti, basınç, kuvvet ve hareket, basit makineler olarak ifade edilmektedir (Güneş vd., 2010). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenciler tarafından yeni öğrenilen bilgiler, bireyin zihninde daha önceden var olan kavramsal yapılar üzerine inşa edilmektedir. Fakat bu inşa sürecinde, doğru öğrenmenin yanı sıra, eksik ya da hatalı öğrenmeler oluşabileceği gibi giderilmesi oldukça zor olan kavram yanılığları da oluşabilmektedir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Öncelikle öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin kavram yanılığlarının olup olmadığının bilinmesi ve bu yanılığın nasıl giderilebileceğinin bilinmesibüyük önem taşımaktadır. Öğretmen adayları ısı ve sıcaklık kavramlarına ilişkin kavram yanılığlarına sahip olurlarsa öğretmen olduklarında da bu kavramları öğrencilerine yanlış bir şekilde öğretebilir veya bilimsel anlamda doğru olarak öğretemeyebilirler. Böyle olunca da öğrencilerin müfredatta öngörülen kazanımları kazanması ve bu kavramları günlük hayatta doğru bir şekilde kullanmaları beklenemez. Bu sebeple bu çalışmada geleceğin öğretmenleri olacak olan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanılığlarının olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanılığlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanarak, bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılarak yorumlanmasını amaçlamaktadır (Karademir, Sarıkahya & Altunsoy, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da ısı ve sıcaklık kavramları katılımcıların geçmiş tecrübelerinde bu kavramlara ait yaşantılarının olduğu birer olgu olarak kabul edilmiş ve bu olguya ilişkin algılarının derinlemesine ortaya çıkarılması amaçlandığı için araştırma deseni olgubilim seçilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu2016-2017 öğretim yılında Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programı 4. sınıfında okuyan 44 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir

durumu seğer (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmacılarından birinin belirtilen üniversitede çalışıyor olması, diğerinin de bu üniversitede lisansüstü eğitim yapıyor olması sebebiyle bu yöntem tercih edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Kavram yanılgılarını belirlemek için; çoktan seçmeli testler, görüşmeler, açık uçlu sorular, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme testleri veya bu tekniklerin kombinasyonları kullanılabilir (Schmidt, 1997). Bu çalışmada kapalı uçlu ve açık uçlu soruların yer aldığı bir soru formu ile fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır. Soru formu hazırlanırken ilk olarak konuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak çeşitli ders kitaplarından ve soru bankalarından yararlanılmıştır. Daha sonra ise alanında uzman (1 fen eğitimi, 1 fizik eğitimi, 1 kimya eğitimi öğretim üyesi) kişilerin görüşleri alınarak hazırlanan sorular incelenmiş ve dönütler doğrultusunda sekiz adet kapalı uçlu ve üç adet açık uçlu sorunun yer aldığı soru formu hazırlanmıştır. Soru formunun son hali çalışmaya katılan öğretmen adaylarına dağıtılarak yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

44 Fen Bilgisi öğretmen adayına uygulanan soru formundan elde edilen nicel verilerin frekans ve yüzde olarak hesaplamaları yapılmış, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Tümevarımcı analiz yöntemine bağlı olan içerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategoriler ile özetlendiği bir tekniktir (Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Kaya & Koçak-Usluel, 2011). Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar çalışmayı yürüten iki araştırmacı tarafından kodlanarak ortak kavramlar elde edilmiş ve bu ortak kavramlar soru formundaki sorulara dayalı olarak gruplandırılmıştır. Tüm verilerden elde edilen kodların metin içindeki kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlamaların güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. İki araştırmacının yaptıkları kodlamalar arasındaki uyuşum yüzdelerine bakılmış ve uyuşum %85 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Nitel verilerin içerik analizi sonucunda tema ve kodlar çıkartılarak elde edilen bulgular tablo haline getirilmiş ve tabloların altında örnek ifadelere yer verilmiştir.

### **Bulgular**

Çalışmanın bu kısmında, araştırmaya katılan 44 Fen Bilgisi öğretmen adayının yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevapların analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklıkla ilgili kapalı uçlu sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının %97.7’sinin ısı ve sıcaklığın aynı kavram olmadığını, %2.2’sinin ise ısının sıcaklıkla aynı kavram olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının %63.6’sı ısının madde miktarına bağlı ancak sıcaklığın madde miktarına

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kapalı Uçlu Sorulara Verdikleri Cevapların Analizleri

Kapalı Uçlu Sorular	Hayır		Kararsızım		Evet	
	f	%	f	%	f	%
1. Isı ve sıcaklık aynı şeydir.	43	97.7	0	0	1	2.27
2. Isı madde miktarına bağlı, sıcaklık madde miktarına bağlı değildir.	7	15.9	8	18.1	28	63.6
3. Sıcaklık bir enerji çeşidi iken, ısı bir ölçümdür.	17	38.6	1	2.27	26	59.0
4. Denizden alınan bir bardak suyun ölçülen sıcaklığı, farklı rakımda tekrar ölçüldüğünde deniz suyunun sıcaklığından düşük bulunur.	7	15.9	17	38.6	20	45.4
5. 40 °C sıcaklık, 20 °C sıcaklığın iki katıdır.	12	27.2	3	6.8	28	63.6
6. Isı maddedeki moleküllerin toplam kinetik enerjisidir.	8	18.1	8	18.1	28	63.6
7. Enerji veren maddenin ısısı artar.	23	52.2	7	15.9	14	31.8
8. Isı sıcaklıkla ters orantılıdır.	25	56.8	10	22.7	9	20.4

bağlı olmadığını; %59.0'ı sıcaklığın bir enerji çeşidi olduğunu ancak ısının bir ölçüm olduğunu ifade etmişlerdir.

Yine elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının %45.4'ü denizden alınan bir bardak suyun ölçülen sıcaklığının farklı rakımda bir süre sonra tekrar ölçüldüğünde deniz suyunun sıcaklığından düşük bulunacağını belirtirken, %15.9'u düşük bulunmayacağını %38.6'sı ise kararsız kaldıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının %63.6'sının 40 °C sıcaklığın 20 °C sıcaklığın iki katı olduğunu, 27.2'sinin olmadığını %6.8'sinin ise kararsız kaldıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının %63.6'sı ısının maddedeki moleküllerin toplam kinetik enerjisi olduğunu ifade ettikleri, %18.1'inin bu konuda kararsız kaldıkları ve %18.1'inin ise katılmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının %52.2'si enerji veren maddelerin ısısının artmadığını, %31.8'i arttığını ifade ederken, %15.9'u ise cevaplarında kararsız kalmışlardır. Öğretmen adaylarının %20.4'ü ısının sıcaklıkla ters orantılı olduğunu, %56.8'i ısı ve sıcaklığın doğru orantılı olduğunu, %22.7'si ise herhangi bir kararları olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına açık uçlu sorulardan ilk olarak “Bir bardak sıcak suyu nasıl soğutursunuz? Açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bir bardak sıcak suyun soğutulması temasına ilişkin cevaplarının içerik analizine göre, öğretmen adaylarının bir bardak sıcak suyun soğutulması temasını 52 farklı kod ile ilişkilendiren açıklamalarla ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası bir bardak sıcak suyun soğutulması temasını sadece “soğutma” kodu ile ilişkilendirdikleri ancak nasıl bir soğutma yöntemi uygulayacaklarını ifade etmedikleri görülmüştür. Fakat bir bardak sıcak suyun soğutulması temasını öğretmen adaylarının %9.6'sı “buharlaştırma”, %5.7'si “geniş kaba koyma”, %3.8'i

Tablo 2. Sıcak Suyun Soğutulması Temasına İlişkin İçerik Analizleri

Tema	Kodlar	f	%
Bir Bardak Sıcak Suyun Soğutulması	Soğutma	34	65.3
	Buharlaştırma	5	9.6
	Geniş kaba koyma	3	5.7
	Bekletme	2	3.8
	Karıştırma	2	3.8
	Bardaktan bardağa boşaltma	2	3.8
	Kaynatma	1	1.9
	Dışarıya ısı verdirme	1	1.9
	Güneş altında bekletme	1	1.9
	Yoğunlaştırma	1	1.9



“bekletme” ve “karıştırma”, %1.9’u da “kaynatma”, “güneş altında bekletme” gibi farklı kodlarla ilişkilendirmişlerdir. Bir bardak sıcak suyun soğutulması temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö2: “Üzerine soğuk su koyarak.”

Ö11: “Suyun bulunduğu ortamdan daha soğuk bir ortama konursa bardak çevresine ısı vererek buharlaşacaktır. Ve bardaktaki su soğuyacaktır.”

Ö39: “Sıcak suyu soğutmak için önce bir kabin içine soğuk su katarım. Sıcak su ile dolu bardağı o kabin içine katarım. Isı alışverişi olacağı için sıcak su soğumuş olur.”

Fen Bilgisi öğretmen adaylarına “Sıcaklıkları farklı iki cisim birbirine dokundurulduğu zaman aralarında ısı alışverişi olur. Evet iseneden? Hayır ise neden?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İki Cisim Arasında Isı Alışverişi Temasına İçerik Analizleri

Tema	Kategoriler					
	Evet			Hayır		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
İki Cisim Arasında Isı Alışverişi	Isı alışverişi	21	41.2	Sıcaklık alışverişi	1	1.9
	Denge	15	29.2			
	Enerji alışverişi	7	13.8			
	Etkileşim	3	5.9			
	İletim yolu	2	3.9			
	Sabit sıcaklık	1	1.9			
	Elektronların nötrleşmesi	1	1.9			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının iki cisim arasında ısı alışverişi temasına ilişkin cevaplarının içerik analizine göre, öğretmen adaylarının 50 farklı kod ile iki cisim arasında ısı alışverişi gerçekleştiğini ifade ettikleri, 1 farklı kod ile de iki cisim arasında ısı alışverişi gerçekleşmediğini ifade etmedikleri görülmüştür. Oysaki maddeler sıcaklık farkları gereği ısı alışverişinde bulunurlar. İki cisim arasında ısı alışverişi temasını öğretmen adaylarının “denge”, “enerji alışverişi” “etkileşim”, “elektronların nötrleşmesi” gibi kodlar ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ancak iki cisim arasında ısı alışverişi temasını “sıcaklık alışverişi” kodu ile ilişkilendirerek iki cisim arasında ısı değil de sıcaklık alışverişi gerçekleştiği yanlıgısını yaşayan öğretmen adayı olduğu da görülmüştür. İki cisim arasında ısı alışverişi gerçekleştiğini düşünen öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö3: “Evet. Isı bir enerji olduğu için tanecikler arasında bir enerji iletimi olur.”

Ö28: “Evet. Farklı enerjilere sahiptirler. Aralarındaki bu enerji farkı eşitlenmeye çalışır.”

Ö40: “Evet. Sıcaklıkları farklı olduğu için sıcaklığı yüksek olan madde sıcaklığı düşük olan maddeye ısı verecektir. Sıcaklık dengelenene kadar ısı alışverişi olur.”

İki cisim arasında ısı alışverişi gerçekleşmediğini düşünen öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö37: “Hayır. Aralarında sıcaklık alışverişi olur.”

Fen Bilgisi öğretmen adaylarına “Bir maddenin ısı vardır diyemeyiz. Evet ise neden? Hayır ise neden?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Madde Isısının Varlığı Temasına İlişkin İçerik Analizleri

Tema	Kategoriler					
	Evet			Hayır		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Madde Isısının Varlığı	Madde sıcaklığı	6	11.6	Her maddenin ısısının olması	14	26.9
	Madde ısısı	4	7.7	Sıcaklığın olması	6	11.6
	Sahip olunan enerji	2	3.8	Toplam enerji	4	7.8
	Sıcaklığın ölçüm olması	1	1.9	Enerji	4	7.8
	Madde arası geçiş	1	1.9	Öz ısı	2	3.8
	Ortam alışverişi	1	1.9	Kinetik enerji	2	3.8
	Aktif hal	1	1.9	Isı alışverişi	1	1.9
	Konveksiyon	1	1.9	Etkileşim	1	1.9
				Sıcaklığın ölçüm olması	1	1.9

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının madde ısısının varlığı temasına ilişkin cevapların içerik analizinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları bir maddenin ısısının olmadığını 17 farklı kod ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının bir maddenin ısısın olduğunu 35 farklı kod ile açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bir maddenin ısısının olmadığını ifade eden öğretmen adayları bu durumu “madde sıcaklığı”, “sahip olunan enerji”, ortam alışverişi” gibi farklı kodlarla açıklarken; bir maddenin ısısının olduğunu ifade eden öğretmen adayları ise bu durumu “sıcaklığın olması”, “öz ısı”, sıcaklığın ölçüm olması” gibi farklı kodlarla ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Isı, enerjinin sıcaklık farkına dayalı olarak aktarım şeklidir. Sıcaklık farkı ve sıcaklıkları farklı cisimlerin teması söz konusu değilse ısı kavramından bahsedilemez. Yani bir cismin enerjisinden ve sıcaklığından bahsedilebilirken ısısından bahsedilemez. Maddelerin sıcaklık farkları gereği ısı, sıcaklığı yüksek olandan düşük olana doğru akmakta ve bu durum bir nesnenin ısıya sahip olamayacağını göstermektedir. Bir maddenin ısısının olduğunu düşünmeyen öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö16: “Evet. Çünkü bir maddenin sıcaklığını ölçeriz ısısını değil.”

Ö42: “Evet deriz. Isının yayılması vardır. En basitinden konveksiyon yoluyla yayılmasını suyun ısıtılması, yayılması olayı ile verip ısının madde üzerindeki varlığını ispatlarız.”

Ö15: “Evet. Çünkü maddelerin ifade edilen belli bir sıcaklık değerine göre ifade ederiz.”

Bir maddenin ısısının olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö2: “Hayır. Bir maddenin ısısı vardır. Isı maddenin sahip olduğu toplam enerjidir.”

Ö19: “Hayır diyebiliriz. Çünkü maddeler ısı alıp verirler.”

Ö28: “Hayır. Çünkü her maddenin tanecikleri arasındaki etkileşim bir ısı meydana getirir.”

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada kapalı uçlu sorulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının neredeyse tamamı ısı ve sıcaklığı aynı kavram olarak nitelendirmezken, sadece bir öğretmen

adayının ısı ve sıcaklığı aynı kavram olarak nitelendirdiği bulunmuştur. Ancak bu durumun bilgi eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası ısının madde miktarına bağlı olduğunu, sıcaklığın ise madde miktarına bağlı olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bir kısmının ise ısının madde miktarına bağlı olmadığını belirttikleri saptanmıştır. Kaptan ve Korkmaz (2001)'in yaptıkları çalışmada ise mevcut çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının ısıyı sıcaklıkla aynı anlamda genelledikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yarısına yakınının sıcaklığı bir enerji çeşidi, ısıyı ise bir ölçüm olarak bildikleri saptanarak kavram yanlışlığı yaşadıkları belirlenmiştir. Buluş-Kırıkkaya ve Güllü (2008)'nün yaptığı çalışmada da mevcut çalışmayla benzer olarak öğrencilerin yarısına yakınının ısıyı ölçüm olarak, üçte ikisinin de sıcaklığı bir enerji çeşidi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Paik, Cho ve Go (2007)'nin yaptığı çalışmada da farklı yaş grubundaki öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını karıştırdıkları, ısının bir maddeye ait özellik olması gibi yanlışları oldukları belirlenmiştir.

Yine öğretmen adaylarının yarısından fazlası 40 °C sıcaklığın 20 °C sıcaklığın iki katı olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının çoğunluğunun sıcaklık ölçümleri arasında oranlama işlemi yapılmadığını bilmediklerini göstermektedir. Yine öğretmen adaylarının yarısından fazlası ısıyı maddedeki moleküllerin toplam kinetik enerjileri olarak tanımlamışlardır. Fakat öğretmen adaylarının yarısından azının ise ısının maddedeki moleküllerin toplam kinetik enerjilerinin olmadığını ve cevaplarında kararsız kaldıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının az bir kısmının ısının maddedeki moleküllerin toplam kinetik enerjileri olup olmaması noktasında yanlışlığa düştükleri belirlenmiştir. Gönen ve Akgün (2005b)'ün çalışmasında ise öğretmen adaylarının bir kısmının sıcaklığın maddenin toplam kinetik enerjisi olduğunu, ısının ise maddeyi oluşturan parçaların potansiyel enerjisi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Yine Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek (2003)'in yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun ısıyı potansiyel enerji olarak tanımladıkları bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının yarısından azının enerji veren maddenin ısısının arttığını, yarısından fazlasının ise artmadığını belirttikleri bulunmuştur. Yine öğretmen adaylarının yarısından fazlasının ısıyı sıcaklıkla ters orantılı olarak nitelendirmediği, dörtte birinin ısıyı sıcaklıkla ters orantılı olarak nitelendirdiği saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık kavramlarının soyut olduklarından dolayı karıştırdıkları ve bundan dolayı ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışlığı yaşadıkları söylenebilir. Carfi (2014)'in ve Aydın (2007)'in yaptıkları çalışmalarda da öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını karıştırdıkları tespit edilmiştir.

Açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının genelinin ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bir bardak sıcak suyu soğutma temasına verdikleri cevapların içerik analizinde aslında nesnelere arası ısı alışverişinden kaynaklı soğutma işlemi yapılabileceğini açıkladıkları görülmüştür. Yine öğretmen adaylarının iki cisim arasında ısı alışverişi temasına ilişkin cevapların içerik analizinde elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun iki cisim arasında ısı alışverişi gerçekleşeceği konusunda hem fikir oldukları görülmesine rağmen, iki cisim arasında sıcaklık alışverişi gerçekleştiğini niteleyen kod sayısı ise önemsenmeyecek kadar az bulunmuştur. Öğretmen adaylarının madde ısısının varlığı temasına ilişkin cevapların

içerik analizi sonuçlarına bakıldığında en fazla kod ile maddenin ısısının olduğunu ilişkilendirdikleri bulunmuştur. Karakuyu (2006)'nın yaptığı bir çalışmada da öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını anlamada zorluk çektikleri, ısı ve sıcaklık değişimlerini karıştırdıkları, sıcaklıkları farklı cisimler arasında ısı alışverişinin gerçekleştiği konularında yanlışlığa sahip olduklarının belirlendiği görülmektedir. Uzoğlu ve Gürbüz (2013)'ün fen ve teknoloji öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusunda birçok kavram yanlışlığına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklıkla ilgili eksik ve yanlış tanımlamalar ve ifadeler kullanmaları öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışlığına sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanlışlıklarının giderilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adayları arasında konuyla ilgili bir tartışma ortamı yaratılarak öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanlışlıkları ile yüzleşmeleri sağlanabilir.
- Isı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlıklarının giderilmesi amacıyla öğretmen adaylarının yaşantılarında kalıcı izli değişiklikler sağlayacak uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir.
- Kavram yanlışlıklarını gidermeye yönelik laboratuvar, model, simülasyon etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

#### Kaynakça

- Aydın, Z. (2007). *Isı ve sıcaklık konusunda rastlanan kavram yanlışlıkları ve bu kavram yanlışlıklarının giderilmesinde kavram haritalarının kullanılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Aydoğan, S., Güneş, B., & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışlıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.
- Aydoğan, Ş., & Köksal, E. A. (2017). İlköğretim fen eğitiminde kavram yanlışlıkları konusunda yapılan çalışmaların içerik analizi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 232-260.
- Başer, M., & Çataloğlu, M. (2005). Kavram değişimi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki yanlış kavramlarının giderilmesindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43-52.
- Bayram, A. (2010). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ısı ve sıcaklık konusunda sahip oldukları kavram yanlışlıklarını gidermede etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bodner, G., Klobuchar, M., & Geelan, D. (2001). The many forms of constructivism. *Journal of Chemical Education*, 78(8), 1107-1134.
- Buluş-Kırıkkaya, E., & Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konularındaki kavram yanlışlıkları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Carfi, G. (2014). *Afyonkarahisar il merkezindeki 12. sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlıkları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A., & Sürmeli, E. (2002, Eylül). *Üç aşamalı sorularla öğrencilerin ısı ve sıcaklık konularındaki kavram yanlışlarının ölçülmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (Bildiri), Ankara.
- Gönen, S., & Akgün, A. (2005a). Bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesinde, çalışma yapıkları ve sınıf içi tartışma yönteminin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 99-111.
- Gönen, S., & Akgün, A. (2005b). Isı ve sıcaklık kavramları arasındaki ilişki ile ilgili olarak geliştirilen çalışma yaprağının uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 92-106.
- Gülbaş, E., & Gürçay, D. (2013, Eylül). *Fizik öğretmen adaylarının ısı, sıcaklık ve iç enerji ile ilgili anlama düzeylerinin ve kavram yanlışlarının belirlenmesi* (Bildiri), I. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M., & Çelikođlu, M. (2010, Kasım). *Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Samsun, Türkiye.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- İlbi, Ö. (2006). *Ausubel’in sunuş yöntemi ile bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin kimya ünitelerindeki kavram yanlışlarının önlenmesi açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jara-Guerrero, S. (1993). *Misconceptions on heat and temperature*. In The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, August 1- 4. Ithaca: Misconceptions Trust.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Karademir, E., Sarıkahya, E., & Altunsoy, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin beceri kavramına yönelik algıları: bir olgubilim çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 53-71.
- Karakuyu, Y. (2006). *Lise ve dengi okul öğrencilerinin ısı ve sıcaklık öğreniminde karşılaştığı kavram yanlışları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Kaya, G., & Koçak-Usluel, Y. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.
- Köseoğlu, F., & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd Ed.). CA: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937->

[FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf](#) adresinden 29.09.2018 tarihinde alınmıştır.

- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özmen, H. (2014). *Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları*. Çepni, S. (Ed.), Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde (s. 52-119). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paik, S., Cho, B., & Go, Y. (2007). Korean 4- to 11-year-old student conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 284-302. Doi: 10.1002/tea.20174
- Sarı-Ay, Ö., & Aydoğdu, C. (2015). Maddenin halleri ve ısı konusunda kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-111.
- Schmidt, H. J. (1997). Students' misconceptions-looking for a pattern. *Science Education*, 81, 123-135.
- Şenocak, E., Dilber, R., Sözbilir, M., & Taşkesengil, Y. (2003). İlköğretim öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konularını kavrama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 199-210.
- Tamkavas, Ç. H., Kıray, S. A., Koçak, A., & Koçak, N. (2016). 2005–2015 yılları arasında Türkiye’de ısı ve sıcaklık hakkındaki kavram yanılgılarıyla ilgili yapılan çalışmalar: Bir içerik analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 426-446.
- Turan, M., & Koç, I. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin genetik kavramlarına ilişkin kavramsal anlamaları ve kavram yanılgıları. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 107-121.
- Uysal-Bilgin, E. (2010). *11. ve 12. sınıf öğrencilerinin "kimyasal tepkimelerde hız" ünitesindeki kavram yanılgılarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzoğlu, M., & Gürbüz, F. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesinde öğrenme amaçlı mektup yazma aktivitesinin kullanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 501-517.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-120.
- Yavuz, S., & Büyükekşi, C. (2011). Kavram karikatürlerinin ısı-sıcaklık kavramlarının öğretiminde kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## The News in the Kilis Media on the Death of Mustafa Kemal Atatürk

Nermin Zahide AYDIN<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Kilis 7 Aralık University, Kilis

### ARTICLE INFO

#### *Article History:*

Received 12.10.2018

Received in revised form 28.12.2018

Accepted 02.01.2019

Available online 15.01.2019

### ABSTRACT

After the Republic of Turkey was established, Mustafa Kemal Pasha made innovations in many areas. The state developed rapidly after innovations were made. The health of Mustafa Kemal Atatürk, founder the Republic of Turkey, began to deteriorate towards the end of 1937. He continued to work despite the broken health. In 1938 the people of Kilis and Kilis press, which received reports that the disease in the liver was re-emerging and that his health deteriorated, made great efforts to find out the truth of the matter. Mustafa Kemal Atatürk, who devoted own life to the Turkish Nation, closed his eyes on 10 November 1938. The people of Kilis who are bound the innovations of Mustafa Kemal Atatürk and who fought under the leadership of the National Struggle, learned a great deal of sadness about the news of his death. Hundreds of people from all age groups attended the funeral. The funeral was held both in Istanbul and Ankara. Since Mustafa Kemal Atatürk established friendship relations with the states of the World it caused largely takes place in the world after his death. It was mentioned both in the local press and in the foreign press from respect and love him. In the Kilis Daily People's Newspaper which published in 1938 in Kilis, were published the news about Mustafa Kemal Atatürk of death and actions. The journal became an interpreter for the sentiments Kilis of people. In our work, we were tried to get out the devotion of Kilis people's to Mustafa Kemal Atatürk's works and innovations and sadness over his death based on the reports in the press of Kilis.

© 2019JMRFE. All rights reserved

Keywords:

The death of Atatürk, Kilis press, newspaper.

\*Corresponding author's address: Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Elementary Education, KİLİS  
e-mail: nzahideaydin@hotmail.com



## Mustafa Kemal Atatürk'ün Ölümü Üzerine Kilis Basınında Yer Alan Haberler

Nermin Zahide AYDIN<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

### MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihiçesi:*  
Alındı 12.10.2018  
Düzeltilmiş hali alındı  
28.12.2018  
Kabul edildi  
02.01.2019  
Çevrimiçi yayımlandı  
15.01.2019

### ÖZET

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra Mustafa Kemal Paşa, birçok alanda yenilikler yaptı. Yapılan yeniliklerden sonra devlet hızla büyüdü. Hayatı mücadele ile geçen Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün sağlığı, 1937 yılının sonuna doğru bozulmaya başladı. Fakat O, bozulan sağlığına rağmen çalışmaya devam etti. 1938 yılında karaciğerindeki rahatsızlığın tekrar ortaya çıktığı ve sağlığının bozulduğu haberlerini alan Kilis halkı ve Kilis basını konunun aslını öğrenmek için büyük çaba sarf etti. Hayatını Türk Milleti'ne adayan Mustafa Kemal Atatürk 10 Kasım 1938'de hayata gözlerini yumdu. Mustafa Kemal Atatürk'ün yeniliklerine bağlı olan ve Milli Mücadele döneminde O'nun önderliğinde savaşan Kilis halkı O'nun ölüm haberini büyük bir üzüntü ile öğrendi. Her yaş grubundan yüzlerce insan İstanbul ve Ankara'da yapılan cenaze törenine katıldı. Mustafa Kemal Atatürk'ün Dünya devletleri ile kurduğu dostluk ilişkisi, onun ölümünden sonra Dünya basınında geniş oranda yer almasını sağladı. Gerek dünya basınında gerekse yerli basında Mustafa Kemal'e duyulan saygı ve sevgiden bahsedildi. Kilis'te 1938 tarihinde yayınlanan Kilis Günlük Halk Gazetesi'nde Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümünü ve icraatlarını anlatan haberler yayınlandı. Gazete, Kilis halkının duygularına bir anlamda tercüman oldu. Çalışmamızda Kilis basınında yer alan haberlere dayanarak Kilis halkının Mustafa Kemal Atatürk'ün eserlerine ve yeniliklerine olan bağlılıkları ve onun ölümünden duydukları üzüntü meydana çıkarılmaya çalışıldı.

© 2019 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:  
Atatürk'ün ölümü, Kilis Basını, gazete

### Giriş

Birinci Dünya Savaşı'ndan yenik çıkan Osmanlı Devleti, imzaladığı Mondros Mütarekesi'nin sonucunda büyük bir tehlike ile karşı karşıya kalmıştır. Türkleri Anadolu'dan çıkarmak isteyen Avrupa Devletleri, Mondros Mütarekesi'ne dayanarak Anadolu'nun çeşitli yerlerini işgal etmeye başlamışlardır. Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde sürdürülen mücadele sonunda bağımsızlık elde edilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Mustafa Kemal Atatürk, muasır medeniyet seviyesine ulaşmak için ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanda yenilikler yapmış, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin sağlam temeller üzerine kurulması için çalışmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün kazandığı büyük zafer, dünya devletleri tarafından takdirle karşılandığı için, 1938'de vefatı sadece Türk milletinin değil aynı zamanda dünya

<sup>1</sup>Sorumlu Yazarın Adresi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, KİLİS  
e-posta: nzahideaydin@hotmail.com



devletlerinin de büyük bir üzüntü duymasına sebep olmuştur. Bütün Türkiye'yi yasa boğan bu olay Kilis halkını da derinden etkilemiştir.

Atatürk'ün ölümünü takip eden günlerde hem ulusal basında hem de dünya basınında, Atatürk ve yaptığı inkılaplar hakkında pek çok makale ve haber yer almıştır. Ulusal basındaki haber ve makalelerde Atatürk'ün hayatı, liderliği ve askeri başarılarının yanı sıra O'nun modern Türkiye'nin kurucusu olduğu, siyasi, iktisadi, hukuki ve kültürel alanda yaptığı yeniliklerle yok olma tehlikesi altındaki bir millete kimlik kazandırdığı ifade edilmiştir.

### Atatürk'ün Ölümü

Mustafa Kemal Atatürk, çocukluk döneminde sıtma, Trablusgarp Savaşı'nda göz hastalığı (Yalçın, 2006) ve Çanakkale muharebeleri esnasında akciğer iltihabı gibi hastalıklar geçirmiş, Doğu Anadolu'da II. Ordu Kumandanı iken zaman zaman ateşi yükselmiştir. Böbrek ağrılarının tedavisi için Karlsbad Kaplıcalarına gitmiş, mütareke döneminde evinde dinlendiği sırada kulağından rahatsızlanmıştır (Eroğlu, 1986). Sakarya Meydan Muharebesi'nde üç kaburga kemiği kırılmış (Kutay, 1988), 1924 yılında bir kalp rahatsızlığı geçirmiş ve iki ay perhiz yapmıştır (Yalçın, 2006). 1923 ile 1927 yılları arasında ara ara kalp rahatsızlığı tekrarlamıştır. 1936 yılının Kasım ayında üşütme sonucu yüksek ateşle seyreden rahatsızlık geçirse de iyi bir tedavi ile sağlığına tekrar kavuşmuştur (Eroğlu, 1986). 1936 yılının sonu 1937 yılının başında Atatürk'ün halinde ve tavrında yorgunluk, bitkinlik, zayıflık ve çöküntü hali gözlenmeye başlanmıştır (Leventoğlu, 1968). Atatürk'ün ölümüne sebep olan hastalığının belirtileri ise 1937 yılının başlarında halsizlik, yorgunluk, sık sık tekrar eden burun kanamaları ve kaşıntı şeklinde görülmüştür (Eroğlu, 1986). Karaciğer yetmezliğinden kaynaklanan ilk belirtiler ortaya çıkmaya başlamıştır (Yalçın, 2006). Tahsin Uzer anılarında Atatürk'ü Dolmabahçe Sarayı'na ziyarete gittiğinde kendisine kaşıntı ve burun kanamasından şikâyeti olduğunu, bunların hepsinin karaciğer hastalığından kaynaklandığını, karnında su toplandığını söylediğini yazmıştır. \*Karaciğer rahatsızlığının yeniden nüksetmesi ile ağır hasta olduğu haberleri telgrafla bütün yurda yayılmıştır (Villalta, 1982).

Atatürk'ün hastalığını ilk teşhis eden Prof Dr. Nihad Reşad Belger olmuştur (Eroğlu, 1986). Atatürk'e Ocak 1938'de yapılan muayeneden sonra siroz teşhisi konulmuştur (Kutay, 1988). Tedavi amacı ile Yalova Kaplıcalarına gitmiştir (Yalçın, 2006). Karaciğerin büyümüş ve sertleşmiş olması Atatürk'ü bir hayli halsiz ve yorgun düşürmüş ve iştahını azaltmıştır. Yalova'daki kısa tedavi olumlu sonuç verse de ısrarlara rağmen tedaviye devam edilememiştir. Atatürk'ün Bursa'da dinlenmeden İstanbul'a gelişi ve yolculuk sırasında soğuk alması zatürreye yakalanmasına neden olmuştur. Atatürk'ün rahatsızlığının artması üzerine hükümet tarafından Fransa'dan karaciğer hastalıkları uzmanı Prof. Dr. Fissenger Ankara'ya davet edilmiştir. Ankara'ya gelen Doktor Fissenger, Atatürk'e uygulanan tedavi hakkında bilgi almış ve aynı tedaviye devam edilmesi tavsiyesinde bulunmuştur (Eroğlu, 1986).

Fransız Prof. Dr. Fissenger'in Atatürk'ü muayene etmesinden sonra, Cumhurbaşkanlığı Genel Sekreterliği ilk resmi tebliği yayınlamıştır. Tebliğde Fissenger'in muayenesi sonucu Atatürk'ün sağlığında endişe verici bir durum olmadığını tespit edildiği ve kendisine 1,5 ay kadar istirahat tavsiyesinde bulunulduğu belirtilmiştir. Fakat Hatay meselesinin çözümünü kendi sağlığından daha önemli tutan Atatürk (Kara, 2017), 20 Mayıs 1938'de Mersin ve Adana seyahatine çıkmıştır (Kutay, 1988). Hatay işi de dâhil diğer milli

\*Kilis Günlük Halk Gazetesi, 19 Haziran 1939.

işlerin hepsinin çözümü için uğraşmıştır.\* Ankara'da Şehir Lokantası'nda yemeğini yerken bile Hatay meselesinin çözümü için Suriye Başvekili ile görüşmüştür.†Yorucu geçen seyahatten sonra Ankara'ya dönmüş, kısa bir süre sonra da İstanbul'a geçerek Savarona yatında dinlenmeye çekilmiştir (Eroğlu, 1986). Atatürk'ün Florya Köşkü'nden saraya gelişi esnasında geçirdiği krizden sonra Profesör Fissenger tekrar İstanbul'a davet edilmiştir. Doktor Fissenger kesinlikle yorulmamasını ve istirahat etmesini tavsiye etmiştir (Kutay, 1988). İlk günlerde sakin ve huzurlu günler geçiren Atatürk, bir süre sonra denizin rutubetli havasından olumsuz etkilenmiştir (Kutay, 1988).

Atatürk'ün Savarona yatına geçmesi ile birlikte hastalığın ikinci safhası başlamış, ayaklarda şişme ve büyüme baş göstermiştir (Eroğlu, 1986). Savarona yatında dinlendiği esnada hastalığın ilerlemesi üzerine bir gece sedye istemediği için sandalye üzerinde Dolmabahçe Sarayı'na getirilmiş(Arslan, 2008), karnında fazla biriken suyun alınması için hazırlıklar yapılmıştır(Kodal, 1999).Hastalık üçüncü safhaya intikal ettiğinde Almanya ve Avusturya'dan getirilen doktorlar hastalığa çare bulamamışlardır. Karnında su birikmesi Atatürk'ü çok fazla rahatsız ettiğinden karnındaki suyun alınması zorunlu hale gelmiştir. Ancak Atatürk operasyondan önce noteri çağırarak vasiyetnamesini düzenlemiştir. Eylül ayında su alınması için yapılan müdahaleden kısa bir süre sonra 26-27 Eylül 1938'de komaya girmiş fakat yapılan tedavi ile komadan çıkmıştır (Eroğlu, 1986). Kendisine geldiğinde uyuduğu söylene de buna inanmamıştır (Yalçın, 2006). Aradan on gün geçmeden vücudunda tekrar su toplanmıştır (Kutay, 1988).

16 Ekim 1938 Pazar günü kuru bir öksürük ile içmeye çalıştığı sütlü kahveyi bir tarafa bırakan Atatürk (Kutay, 1988) ilk ciddi komaya girmiş ve koma hali 18 Ekim 1938 günü de devam etmiştir. 19 Ekim günü komadan yavaş yavaş çıkmıştır (Eroğlu, 1986). Türk milletinin konu ile ilgili hassasiyetini bilen hükümet durumu olduğu gibi açıklamayı uygun bulmuştur. Bu nedenle Celal Bayar 17 Ekim'de toplanan doktorlardan bu hususta halkın anlayabileceği bir tebliğin neşrini istemiştir (Kutay, 1988). 7 Kasım 1938'de Atatürk'ün karnında biriken suyun tekrar alınması için ikinci operasyon yapılmış (Kutay, 1988) ve akabinde ikinci koma başlamıştır. İkinci komadan hemen sonra gözlerini açan Atatürk saatin kaç olduğunu sormuş ve hemen ardından son komaya girmiştir. 8 Kasım 1938'de başlayan bu son koma ağırlaşarak ölüm anına kadar sürmüştür (Eroğlu, 1986). Hastalığın seyri daha da kötüleşince aynı operasyonu tekrarlanmış, 9 Kasım 1938 gece yarısına kadar kurtarma çalışmaları devam etse de Mustafa Kemal Atatürk komadan çıkamamıştır (Kodal, 1999).

Doktorların belirli aralıklarla yayınladıkları raporlara, bedenine toplanmış suyun alınmasından sonraki düzelme dolayısı ile ara verildiğinden bunu şifa umudu sayan halk mutlu olmuştu (Kutay, 1988). 9 Kasım 1938'de gece yarısına kadar Atatürk'ü tedavi eden hekimler üç rapor yayınlamışlardır. Bu raporlarda Atatürk'ün sağlık durumunun kötüye gittiği açıklanmıştır (Eroğlu, 1986). Atatürk'ün ağır hasta olduğuna dair Beyrut kaynaklı telgraf ve radyoların yanı sıra,‡Kasım 1938 tarihli Beyrut'ta yayınlanan Eko Dö Siri gazetesi Fransız baskısında Atatürk'ün hayatından ümit kesildiğine dair haberler yayınlanmıştır (Kutay, 1988).

\* Kilis Günlük Halk Gazetesi, 25 Kasım 1937.

† Kilis Günlük Halk Gazetesi, 27 Aralık 1937.

‡ Kilis Günlük Halk Gazetesi, 26 Mayıs 1938.

Doktorların bütün çabalarına rağmen Atatürk 10 Kasım 1938 tarihinde hayata gözlerini yummuştur. Son sözleri ise “Saat Kaç?” olmuştur (Arslan, 2008). İstanbul’da saat 10’da resmi dairelerde bayrakların yarıya indirilmesi ve radyonun yayını kesmesi ile Atatürk’ün ölüm haberi bütün hızıyla memlekete yayılmıştır (Eroğlu, 1986). Anadolu şehirleri ise acı haberi çoğunlukla radyodan öğrenmiştir (Akseki, 2016). Atatürk’ün ölüm haberi üzerine bütün memleket matem havasına girmiştir.\* Çok geçmeden Dolmabahçe Sarayı’nın bahçesindeki bayrak yarıya indirilmiştir. Atatürk’ün ölüm haberi tedavisi ile ilgilenen doktorların yazdığı raporla da doğrulanmış, gazete ve radyo vasıtasıyla halka ölüm haberi duyurulmuştur (Doğaner, 2005). Atatürk’ün ölüm haberini alan devlet yöneticileri soğukkanlı davranarak, Batı’da Atatürk sonrası ile ilgili olarak duyulan endişelerin giderilmesini sağlamış, yönetimde devamlılığın sağlanacağını işaretleri verilmiştir (Doğaner, 2005).

Hükümet tarafından Atatürk’ün ölümü ile ilgili bir tebliğ yayınlanmıştır. Bu tebliğe istinaden illerde valilikler de tebliğler yayınlayarak ölüm haberini duyurmuşlar ve toplumda düzen ve sükûnetin sağlanması yönünde tedbirler alınmasını sağlayacak direktifler vererek cenaze töreni için ayrıca talimat verileceği söylenmiş ve bayrak çekilen yerlerde bayrakların derhal yarıya indirilmesi istenmiştir (Doğaner, 2005). Anadolu’da halk gözyaşları içinde Atatürk anıtları önünde toplanmış ve radyodan yapılacak açıklamaları beklemeye başlamışlardır (Akseki, 2016).

Ölüm haberinin duyulması ile halkın yaşadığı üzüntü çeşitli şekillerde kendini göstermiştir. Üniversitede konu ile ilgili açıklama yapmak isteyen görevliler gözyaşlarına engel olamamış, öğrenciler gözyaşları içinde salonu terk etmişlerdir. Beyoğlu’nda bütün büyük fotoğrafçılar siyah çerçeve ve siyah tüller içine Atatürk’ün resmini koymuşlar, halk gözyaşları içinde Atatürk’ün resmini izlemiştir.† Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne, devlet dairelerine veya parti merkezlerine gelen vatandaşlar üzüntülerini dile getirmişlerdir. Okullarda öğrenciler sürekli ağlamış, üniversitelerde Atatürk’e ve inkılaplarına bağlı kalınacağına dair konuşmalar yapılmış, Meclis tatil olmasına rağmen milletvekilleri toplanarak Atatürk’le ilgili anılarını anlatmışlardır. Ankara’da bulunan üç sinemanın kapatılmasına karar verilmiş, kahvehanelerde müzik çalınmamış, halk Atatürk’ün resimlerinin bulunduğu dükkân önlerinde toplanmıştır. İstanbul’da ise bütün sinema, tiyatro ve eğlence yerleri kapatılmış, ışıklı reklamlar söndürülmüş, birçok dükkânın kepenkleri indirilmiş ve sokaklarda bir hüznün havası hâkim olmuştur. İstanbul’da bulunan elçiliklerin de bayrakları yarıya indirilmiştir (Doğaner, 2005). Birçok okulda öğleden sonra ders yapılmamış, öğretmenler çocuklara Atatürk’ün ölümünden duydukları derin heyecanı teskin eden konuşmalar yapmışlardır (Akseki, 2016).

10 Kasım 1938 günü ikinci baskı yapan gazeteler ve 11 Kasım 1938 tarihli gazeteler tamamen siyah başlıkla ve genellikle tam sayfa Atatürk resimlerinin üzerine atılan sürmanşetlerle yayınlanmıştır (Akseki, 2016). Atatürk’ün ölümüne dış basında da önemli ölçüde yer verilmiştir. Yunanistan’da yayın yapan Kronos Gazetesi 12 Kasım 1938 tarihli yayınında “Elen Milleti, Türk Milleti ile birlikte matem yapmaktadır” diyerek ortak duygularını dile getirmiştir (Eroğlu, 1986). Polonya’daki gazeteler Atatürk’ün daha hayattayken bile efsanevi bir mahiyet arz ettiğini yazarken,‡ Macaristan’da yayın yapan Ujsac

\* Akşam Gazetesi, 10 Teşrinisani 1938.

† Akşam Gazetesi, 11 Teşrinisani 1938.

‡ Akşam Gazetesi, 12 Teşrinisani 1938.

gazetesinde Atatürk'ün ölüm haberi “Modern Türkiye'nin yaratıcısı Kemal Atatürk öldü” başlığıyla verilmiştir (Erkun, 2003). Londra Radyosu Atatürk'ün büyüklüğünden ve yaptığı inkılaplardan bahsetmiştir. İngiliz basınında dergi ve gazetelerin önemli kısmında Atatürk'ün özgeçmişinden bahsedilmiştir. İngiltere'de yayın yapan Observer, Sunday Times ve The Times gazetelerinde Atatürk'e geniş yer verilmiştir (Toksoy, 2006). The Times 11 Kasım'da Atatürk'ün ölüm haberine tam sayfa yer ayırarak askeri dehası, yöneticiliği ve Türkiye için yaptığı tüm yeniliklerden övgüyle söz etmiştir. Fransız basınında ise Atatürk'ün özelliklerinden, ülkesine yaptığı hizmetlerden ve özellikle de laik bir devlet kurmasından (Doğaner, 2005) ve hayatından bahsedilmiştir (Eroğlu, 1986). Çekoslovakya basınında Atatürk'ün yapmış olduğu inkılapların Türkiye'yi kuvvetlendirdiği ile ilgili yazılar çıkarken, †Fransa'da yayın yapan Vuayaji dergisinde, Le Journal, Temps, Matin, ve Paris Soir gibi gazetelerde Atatürk'ün ölümü ile ilgili yazılar çıkmıştır (Toksoy, 2006). Bunların yanısıra Atatürk'ün ölümü, Fransız kolonileri Cezayir ve Tunus'ta, İngiliz dominyonları olan Avustralya, İrlanda, Kanada, Yeni Zelanda ve Güney Afrika Birliği'nde de üzüntü ile karşılanmış ve Türk Hükümeti'ne başsağlığı dilekleri gönderilmiştir. Atatürk'ün ölümünden Hindistanlılar da etkilenmiştir (Doğaner, 2005). Bükreş'te yayınlanan 12 Kasım 1938 tarihli Romania Gazetesi Atatürk'ün en iyi millet temsilcisi olduğunu belirtmiştir (Eroğlu, 1986). Bükreş Universal Gazetesi Atatürk'ü zamanın en önemli liderlerinden biri kabul ederek Romen milletinin bu acı günlerinde Türk milletine dostane teselli hissiyatı duyduğunu ifade etmiştir (Toksoy, 2010). Avusturya'nın en büyük gazetesi olan Neue Freie Presse de Atatürk'ün ölümü için “Türk halkı kurtarıcısı ve babasını kaybetti” şeklinde yazı çıkmıştır (Çalık, 2002) Almanya'da yayın yapan Berliner Tageblatt, Börsen Zeitung, Deutsche Allgemeine Zeitung, Völkischer Beobachter ve Correspondence Politika Diplomatic gibi gazetelerde Atatürk ile ilgili geniş bilgilere yer verilmiştir (Toksoy, 2006). Özellikle Almanya'nın en önde gazetelerinden biri olan Frankfurter Zeitung da Türk halkının Mustafa Kemal'in ölümü ile bugün sahip olduğu her şeye minnettar olduğu adamı kaybettiğine dair yazılar yayınlanmıştır (Çalık, 2002). Hollanda gazeteleri Atatürk'ün ölüm haberini ilk sayfada büyük harflerle vermiştir. ‡İran kralı sarayda bir ay matem tutulmasını, Mısır kralı da on gün yas çekilmesini emretmiş, Arabistan basınında Atatürk'ün ölümü ile ilgili olarak yazılar çıkmıştır. Şam'da üzüntüden bayılanlar olmuş, birçok camide Atatürk için Gaip namazı kılınmıştır. §Şam'da yayınlanan Elkabes Gazetesi “Türk vatanının yapıcısı, Türk şevket ve azametinin haliki, insaniyetin en büyük hadimi Atatürk'ün ölümü ile Türk milletinin duyduğu kedere Suriyeliler bütün kalpleri ile iştirak ederler.” diyerek Suriyelilerin ortak düşüncesini yansıtmıştır (Eroğlu, 1986). Amerika'da yayın yapan New York Times, New York HeraldTribune, Western Mail gibi gazetelerde de Atatürk'ün ölümünden duyulan üzüntüden bahsedilmiştir (Toksoy, 2006). 21 Kasım 1938'de Tahran'da yayınlanan İran gazetesinde “Atatürk yalnız kahraman milletinin büyük bir şefi olmakla kalmamış, aynı zamanda insanlığında en büyük evladı olmuştur” şeklinde yazılar yayınlanmıştır. Yine aynı tarihte yayın yapan Tahran gazetesi “Bu gibi dehalar ancak görünüşte ölürlür. Çünkü hakikatte milletlerin telakkilerinde derin ve silinmez izler bırakan eserleri ile daima hayattadırlar” diyerek Atatürk'ün bütün insanlığın bir değeri olduğunu vurgulamıştır (Eroğlu, 1986).

†Akşam Gazetesi, 11 Teşrinisani 1938.

‡Akşam Gazetesi, 14 Teşrinisani 1938.

§Akşam Gazetesi, 12 Teşrinisani 1938.

§Kilis Günlük Halk Gazetesi, 21 Kasım 1938.

Atatürk'ün ölümü Türk basınında da doğal olarak geniş yer almıştır. 10 Kasım'da akşam gazetelerinde ve ikinci baskılarını yapan gazetelerde konu çeşitli baskılarla verilmiştir (Doğaner, 2005). 10 Kasım'dan itibaren bütün gazeteler sayfalarını büyük ölçüde Atatürk'le ilgili yazı ve fotoğraflara ayırmışlardır. Çocukluk ve askerlik hayatının ayrıntılarına hemen hemen bütün gazetelerde yer verilmiştir. Ayrıca Nutuk'tan alıntılarla Milli Mücadele günlerine, Atatürk'le ilgili hatıralara ve onun devrimlerine, yabancı gazetelerdeki haber ve makalelerin tercümelerine geniş sayfalar ayrılmıştır. Yerli basında, Atatürk hakkında Türk ve yabancı devlet adamlarının beyanatlarına, İstanbul ve Anadolu şehirlerindeki anma törenlerine, halkın ve öğrencilerin şiirlerine, cenaze merasimlerine ilişkin resmi beyannamelere ve çok sayıda Atatürk fotoğrafı yayınlanmıştır (Akseki, 2016).

Atatürk'ün vefatı üzerine Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun 33. Maddesi gereğince Cumhurbaşkanlığına Büyük Millet Meclisi Reisi Abdülhalik Renda vekâlet etmiştir (Akseki, 2016). Türkiye Büyük Millet Meclisi, yeni cumhurbaşkanının seçilmesi için 11 Kasım 1938 Cuma günü toplanmış ve ittifakla İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçilmiştir.\* Cumhurbaşkanlığı Cumhurbaşkanlığı seçimi nedeni ile istifasını veren İcra Vekilleri Heyeti'nin istifası kabul edilmiş ve yeniden başkanlığa Celal Bayar getirilmiştir. 14 Kasım'da Atatürk'ün cenaze merasimi için yapılacak sarfiyat hakkında çıkarılacak kanunu görüşmek üzere toplanan meclis görüşmelerinde çok sayıda milletvekili söz alarak Atatürk'ün ölümü ile ilgili üzüntülerini ve bu konudaki görüşlerini dile getirmişlerdir. Bakanlar Kurulu, 13 Kasım 1938'de yaptığı toplantıda cenaze töreni programını tespit etmiştir. Bundan başka Atatürk'ün cenazesinin konulacağı yerin tespiti yapılmıştır (Doğaner, 2005). Bu esnada Taksim Meydanı'nda üniversiteli gençlerinde aralarında bulunduğu kalabalık halk kitlesi toplanmış, üniversiteli gençler Atatürk'ün heykeli önünde O'nun eserlerini muhafaza edeceklerine ve izinde yürüyeceklerine dair söz verip ant içmişlerdir.†

Milli Savunma Bakanı Kazım Özalp tarafından Atatürk'ün naaşının Anıtkabir yapılıncaya kadar Etnografya Müzesi'ne konulması teklif edilmiş, İçişleri Bakanı Refik Saydam'ın da desteği ile teklif kabul edilerek bu süre içinde naaşın Etnografya Müzesi'nde kalmasına karar verilmiştir (Doğaner, 2005). Ayrıca Atatürk'ün kabri için inşa edilecek olan Rasattepe'deki saha Ankara Belediyesi'ne istimlak yapılmıştır.‡

Otopsis yapıldıktan sonra Atatürk'ün naaşı 14-16 Kasım tarihlerinde Dolmabahçe Sarayı'nda katafalka konulmuş (Kodal, 1999) ve 16 Kasım Çarşamba günü saat 10'da ziyarete açılmıştır (Kutay, 1988). Kalabalık bir halk kitlesi Ata'nın önünden gözyaşları içinde geçmiş, aralarında düşüp bayılanlar olmuştur.§ Kadın, erkek, genç, yaşlı Türk milleti akın akın Atatürk'ün huzurundan geçmiş, çoğunluğu kadın olan ziyaretçiler sürekli ağlamıştır (Kutay, 1988). 17 Kasım tarihindeki cenaze töreninde yaşanan izdihamdan dolayı 11 vatandaş kalabalık arasında sıkışarak ölmüştür.\*\* Atatürk'ü ziyaret esnasında tek bir kişi bile sarayın halılarına, resimlerine, kristal avizelerine bakmamış, tüm bakışlar yüksekte duran ve yanında genç subayların nöbet tuttıkları tabuta dikilmiştir (Dörner, 1997). Atatürk'ün naaşı 19 Kasım tarihinde bulunduğu yerden alınarak 20 Kasım 1938'de Ankara'ya getirilmiştir. Ankara'da Atatürk'ün cenaze töreninin yapılacağı 21 Kasım tarihinde şehirlerden köylere kadar her

\* Akşam Gazetesi, 12 Teşrinisani 1938.

† Akşam Gazetesi, 14 Teşrinisani 1938.

‡ Kilis Günlük Halk Gazetesi, 31 Temmuz 1939.

§ Akşam Gazetesi, 18 Teşrinisani 1938.

\*\* Kilis Günlük Halk Gazetesi, 28 Kasım 1938.

yerde matem töreni yapılmıştır. Ankara istisna olmak üzere yurt çapında yapılan matem törenleri hükümetin emriyle gerçekleştirilmiştir. Dâhiliye vekili ve CHP Genel Sekreteri Dr. Refik Saydam 15 Kasım'da vali ve CHP başkanlıklarına yapılacak törenlerde tatbik edilecek programı göndermiştir (Üçüncü, 2013). Atatürk'ün naaşı, 21 Kasım 1938'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde düzenlenen cenaze töreninden sonra 22 Kasım 1938 tarihinde Etnografya Müzesi'ne kaldırılmıştır (Kodal, 1999). Atatürk'ün defnedileceği yerde kabir inşaatı bitinceye kadar cenaze Etnografya müzesinde geçici olarak defnedilmiştir. 31 Mart 1939 tarihindeki defin sırasında TBMM reisi Abdülhalik Renda, başvekil Mareşal Fevzi Çakmak, Riyaseti Cumhur Umumi Kâtibi Kemal Gedelgeç, Ankara Kumandanı Vali Nevzat Tandoğan hazır bulunmuş, yapılan işlem bir protokolle tespit edilerek Meclis Başkanlığına sunulmuştur.\*

Diğer taraftan Ankara'da cenaze merasimine katılmak üzere dünyanın değişik ülkelerinden çok sayıda yabancı misafirler gelmiştir (Kutay, 1988). Cenaze merasimi için İngiliz Hükümeti Akdeniz Filosu Amiral zırhlısı ile 230 kişilik bir müfreze asker, Sovyet Hükümeti ise bir zırhlı ve asker göndermiştir.†

Atatürk'ün tabutu Etnografya Müzesi'ne getirildikten sonra törenin yapıldığı yerler haricinde defin tarihine kadar Atatürk'ün heykel ve büstleri önünde altı adet meşale yakılarak her meşalenin önünde süngü takmış olarak bir asker bulundurulmuştur. Pek çok ilde Atatürk büstlerinin önünde törenler yapılmış ve gazetelerde tam sayfa bunların görüntülerine yer verilmiştir. Halkevi bulunan yerlerde Atatürk'ün eserleri hakkında söylevler verilmiş, tören radyo aracılığı ile yayımlanmıştır. Törenin gerçekleştirildiği 21 Kasım'dan 28 Kasım'a kadar 23 Kasım'da başlayacak olan Ramazan Bayramı nedeni ile okullar tatil edilmiş, törenden iki gün sonra başlayan bayram tüm yurttan matem havası içinde geçmiştir(Doğaner, 2005).

Ankara'da Atatürk'ü sonsuzluğa uğurlamak için gelen İngiliz Gazetesi Daily Mail'in özel muhabiri ve Cumhuriyetin ilan edileceğini dünyaya ilk duyuran Word Price "Ankara'ya ilk geldiğinde ancak bir kısım milleti yanında idi. Ebediyet yoluna yine Ankara'dan giderken bütün milleti arkasında ve dünya hayranlıkla yanında idi" demiştir (Kutay, 1988).

### **Atatürk'ün Ölümü Üzerine Kilis Basınında Yer Alan Haberler**

Atatürk'ün ölüm haberinin Kilis ve çevresinde nasıl karşılandığına dair bilgileri, o döneme ait süreli yayınların yetersizliğinden dolayı tam manasıyla öğrenemiyoruz. Fakat o dönemde yayın yapan Kilis Günlük Halk Gazetesi'nde yazılan yazılar ve o dönemi yaşamış ve hayatta olan kişilerden aldığımız bilgilerden Kilis halkının duygu ve hissiyatını daha rahat görebiliyoruz.

Birinci Dünya Savaşı'nda Türk ordusunun Suriye cephesindeki yenilgisi üzerine ordu merkezi, Kilis mülki sınırları içinde yer alan Katma'ya taşınmıştır. Duyulan lüzum üzerine Mustafa Kemal Paşa, 28 Ekim 1918 akşamı Katma'dan Kilis'e gelmiştir (İnce, 2015). Katma'dan hareket etmeden önce erzak depolarındaki bütün yiyecek maddelerinin Kilis'e taşınmasını emretmiştir (Çolakoğlu, 1991). Mustafa Kemal Paşa, Kilisli gençler tarafından karşılanmış(Beşe, 2009),Kaymakam İbrahim Süreyya Bey ve Jandarma Komutanı Yusuf Ziya Bey ile gizli bir görüşme yapmıştır (Çolakoğlu, 1991). İngiliz tehdidine karşı gereken teşkilatı kurarak 43. Tümenden küçük bir müfrezinin Kilis'e gönderilmesini sağlamıştır (İnce, 2015).

\* Kilis Günlük Halk Gazetesi, 3 Nisan 1939.

† Akşam Gazetesi, 15 Teşrinisani 1938.

İşlerini tamamladıktan sonra Katma'ya dönmüş (Çolakoğlu, 1991), fakat Kilis'ten ayrılmadan önce de zaferin kazanılacağına dair bir beyanname hazırlatmıştır (İnce, 2015).

Kilis'te halkın kurduğu Cemiyet-i İslamiye'nin himayesinde oluşturulan milis güçlerinin kentlerini koruması, Mustafa Kemal Paşa üzerinde çok olumlu etki bırakmıştır. Gittiği her yerde bu davranış biçimini Kilis'i örnek göstererek övmüştür (Beşe, 2009). Milli Mücadele kazanıldıktan sonra Ata'sına bağlılığı daha da artan Kilis halkı, O'nun sağlığı ile ilgili haberleri heyecan ve korku içinde takip etmiştir. Sadece Kilis halkı değil, Atatürk'ün sağlığının bozulduğunu öğrenen Türk Milleti de, 18 Ekim 1938'den sonra sürekli olarak hekimlerin tebliğlerini takip etmişlerdir (Kutay, 1988). Atatürk'ün sağlık durumu ile ilgili olarak gazetelerde sürekli olarak bilgiler yer almıştır.\*

Atatürk'ün karaciğer hastalığından muzdarip olduğunu 18 Ekim 1938 tarihli İstanbul gazetelerinde yayınlanan raporlar sayesinde büyük bir üzüntü ve heyecan içinde öğrenen Kilis halkı, büyük kurtarıcının sağlık durumunu öğrenmek için harekete geçmiştir. O dönemde Kilis'te yayın yapan Kilis Günlük Halk Gazetesi yöneticileri tarafından Anadolu Ajansı'na bir telgraf çekilerek Atatürk'ün sağlık durumu sorulmuştur. Cevaben gönderilen telgrafta Atatürk'ün sağlık durumunun iyi olduğu belirtilmiş ve hayati bulguları hakkında bilgiler verilmiştir. Bunun üzerine Kilis Günlük Halk Gazetesi direktörü tarafından Atatürk'e geçmiş olsun dileklerinin yer aldığı bir telgraf çekilmiştir.

Kilis-Ankara radyosu da Atatürk'ün gün geçtikçe iyileştiği haberini vermiş, Kilis halkının merak ve endişesi giderilmiştir.† Fakat çok geçmeden Atatürk'ün sağlığı ile ilgili kötü haberler alınmıştır.

Atatürk'ün ölüm haberi Kilis'te büyük bir üzüntüye neden olmuştur. Atatürk öldüğünde 10 yaşında olan ve Şehit Sakıp İlkokulu'nda öğrenci olan Kilisli Duran Kale ile yapılan görüşmede Atatürk'ün ölüm haberini alan öğretmeninin kendilerine dönerek; “Çocuklar büyük Atamız ölmüş” dediğini bunun üzerine arkadaşlarıyla birlikte hemen ağlamaya başladığını anlatmıştır. Düşmanların gelip memlekete saldıracağını düşünen öğrenciler, daha da şiddetli ağlamaya başlamışlar ve ağlamaklı biçimde evlerine dönerlerken bir dükkânın önünde radyodan yüksek sesle söylenen ve hüzün dolu şarkıyı duymuşlardır:

“Atatürk'ün eserleri,  
Söylenecek şimdiden geri  
Siz sağ olun Türk gençleri,  
Çalışanlar kalmaz geri.  
Semerkantlar, Buharalar,  
Türkler giydi hep karalar.”

Atatürk'ün öldüğü sırada ilkokulda okuyan Kilisli şair yazar Hasan Şahmaranoğlu okula gitmek üzere evden çıkmış, Cumhuriyet Alanı'na geldiğinde kalabalık bir insan topluluğunun birbirlerine sarılarak ağladıklarını görmüş, eve geldiğinde anne ve babasının konuşmalarından Atatürk'ün öldüğünü öğrenmiş ve derin bir üzüntüye kapılmıştır.‡

Atatürk'ün cenazesi için 500000 liralık bütçe, parlamento tarafından kabul edilmiştir. Atatürk'ün naaşı üç gün üç gece İstanbul halkının ziyaretine açık bulundurulduktan sonra muazzam bir anma töreni ile Ankara'ya nakledilmiştir. Ankara'da yapılacak cenaze töreninin

\* Kurun Gazetesi, 23 Teşrinievvel 1938.

† Kilis Günlük Halk Gazetesi, 24 Ekim 1938.

‡ Duran Kale ve Hasan Şahmaranoğlu ile Söyleşi\ 18 Mart 2018.

yanısına Kilis'te de büyük bir tören yapılması kararlaştırılmıştır. Törene ait program Kilis Günlük Halk gazetesinde belirtilmiştir. Atatürk'ün ölümünün Şeker Bayramına tesadüf etmesi üzerine Kilis halkından bayramlaşma gibi merasim yapmamaları, salıncak kurmamaları, Kilis dışındaki akrabalarına bayram kutlama tebriği göndermemeleri ve kendilerine gelen kutlama tebriklerine cevap vermemeleri istenmiştir.

Atatürk'ün cenaze merasimi ile ilgili olarak Kilis'te 21 Kasım 1938 Pazartesi günü bir merasim yapılmasına, pazartesi günü bütün dairelerin ve okulların kapalı olmasına karar verilmiştir. Anma merasimi için Cumhuriyet Meydanı'nda bir kürsü hazırlanmış ve üzerine de Atatürk'ün büyük bir fotoğrafı konulmuş, kürsünün üzeri Türk bayrakları ile örtülmüştür. Kürsü, Cumhuriyet Meydanı'nın merkezine konulmuş, merasim İstiklal Marşı ile başlamıştır. İstiklal Marşı söylendikten sonra Atatürk'ün hayatı ve hizmetleri ile ilgili konuşmalar yapılmıştır. Yapılan konuşmaların herkes tarafından duyulması için belediye tarafından Cumhuriyet Meydanı'na hoparlör tesisatı yapılmıştır. Tören saat 14'te başlamış, belediyede saygı duruşunda bulunulmuştur. Hemen ardından Atatürk'ün resmi önünde saygı geçidi yapılmıştır. Ayrıca 21 Kasım 1938 Pazartesi günü saat 11'de halkevinde vatandaşların katıldığı bir tören yapılmıştır.\* Bu törende Memleket Hastanesi Başhekimi tarafından Atatürk'ün gençliği, hayatı, askerliği, Türk yurduna ifa ettiği mühim hizmetleri ve eserleri hakkında bir konuşma yapılmıştır.†

Kısa bir süre sonra Atatürk'ün vasiyeti Ankara Mahkemesi'nde açılmış, büyük önderin nakit ve tahvillerini milletine bıraktığı görülmüştür. Atatürk'ün Ankara'daki defin töreninde bulunmak üzere yabancı devletler tarafından gönderilen heyet ve askeri kıtalar memleketlerine geri dönmüşlerdir.‡Kilis halkı Atatürk'ün ölümünden duyduğu üzüntüyü her zaman hissetmiş, ölüm yıldönümünde bütün yurttaki halkevlerinde, halkevi bulunmayan yerlerde, parti merkezlerinde anma merasimi yapılmasına karar verilmiştir.§

Kilis Günlük Halk Gazetesi'nde Atatürk'ün ölüm yıldönümü ile ilgili olarak bir yazı yayınlanmıştır. Yazıda Atatürk'ün Türk Milletini ve devletini kurtardığı, Türk milletinin Atatürk'ün ölümünden duyduğu üzüntünün aradan bir sene geçmesine rağmen hala dinmediği, Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı kalınacağı yer almıştır.\*\* Atatürk'ün ölüm yıldönümünde bütün halkevlerinde, halkevi olmayan yerlerde ise parti merkezlerinde bir anma töreni yapılmıştır. Bu töreni halkevi olan yerlerde halkevi reisleri, olmayan yerlerde parti reisleri idare etmiştir. Törene şehir ve kasabadaki en büyük mülkiye memuru başta olmak üzere askeri makam amirleri ile daire reisleri, parti ve halkevi mensupları, resmi ve hususi teşekküllerin mümessilleri davet edilmiştir. Anma töreni yapılacak yere Atatürk'ün bir büstü, eğer yoksa bir fotoğrafı konmuş ve bu köşe Türk ve parti bayrakları ile ve çiçeklerle süslenmiştir. Törenin başında kısa bir konuşmanın ardından bir dakikalık saygı duruşu yapılmış, Atatürk'ün hayatı, memleket ve millet için yaptığı büyük hizmetler anlatılmış ve İsmet İnönü'nün Atatürk hakkındaki beyannamesi okunarak toplantıya son verilmiştir. Bütün gazetelerde, baş sayfalar siyah çerçeve içine alarak Atatürk'ün hayatı, eserleri ve ölümünden

\*Kilis Günlük Halk Gazetesi, 21 Kasım 1938.

†Kilis Günlük Halk Gazetesi, 1 Aralık 1938.

‡Kilis Günlük Halk Gazetesi, 1 Aralık 1938.

§Kilis Günlük Halk Gazetesi, 6 Kasım 1939.

\*\*Kilis Günlük Halk Gazetesi, 10 Kasım 1939.



duyulan üzüntü ile ilgili yazılar yazılmıştır. Türkiye radyosunun sabah yayınında İsmet İnönü'nün hazırlattığı beyanname okunmuştur.\*

Atatürk'ün ölümü Hatay'da da derin bir üzüntüye neden olmuştur. Kilis Günlük Halk Gazetesi'nde Hatay'da yapılan anma törenine ait bilgiler yer almıştır. Hatay Millet Meclisi'nin toplantısı, Atatürk'ün ölümü dolayısı ile buruk bir şekilde açılmış, devlet reisi Tayfur Sökmen Atatürk'ün ölümü ile Türk milletinin ve medeniyet âleminin maruz kaldığı büyük ziya karşısında duyulan üzüntünün sınırsız olduğunu söylemiştir. Atatürk'ün aziz hatırasına hürmeten beş dakika saygı duruşu yapılmıştır.† Hatay'ın anavatana katılması ve 63. vilayet olarak kabul edilmesinden sonra Hataylılar, kırk asırlık Türk yurdunun esir olamayacağını haykırarak ve onu kurtarmak için çok çalışan Atatürk'ün,‡ Hatay'ın bağımsızlığını sağladıktan sonra hayatını kaybetmesinin üzüntüsünü yaşamışlar ve Atatürk'ün mukaddes hatırasını saygıyla anmışlardır.§

Atatürk'ün öldüğü yıl olan 1938'de Kilis'in Kurtuluş günü kutlanmamıştır. Fakat ertesi yıl Kilis Günlük Halk Gazetesi'nde Kilis'in kurtuluşu ile ilgili olarak Atatürk'e geniş yer verilmiştir.\*\*

### Sonuç

Atatürk'ün cenaze törenine otuzdan fazla devletin temsilcisinin katılmış olması, bütün Dünyanın Atatürk'e ve Türkiye'ye duydukları saygının bir göstergesi sayılmıştır. Atatürk'ün vefatı ile birlikte köy ve kasabalara kadar yurdun her yerinde matem törenleri gerçekleştirilmiştir. Hükümet tarafından hazırlanan program gereğince tüm yurttaki olduğu gibi Kilis'te yapılan törenlere, halk büyük bir üzüntü ile katılmış ve gözyaşı dökmüştür. Radyo vasıtası ile Ankara'daki cenaze töreni canlı takip edilmiş, Atatürk'ün kaybetmenin üzüntüsü insanların derinden sarsılmasına neden olmuştur. Türk halkı törenlere farklı mekânlarda olsalar bile kalabalık bir şekilde katılarak Atatürk'e olan sevgi ve bağlılıklarını göstermişlerdir.

Atatürk'ün ölümü nedeni ile ulusal basında ve dünya basınında Atatürk'le ilgili birçok makale ve yazı kaleme alınmıştır. Dünya basını, Atatürk'ü modern Türkiye'nin kurucusu olarak kabul etmiştir. Atatürk'ün azim ve cesaretle, kısa sayılabilecek bir sürede modern bir devlet kurmuş olması bütün dünyada hayranlık ve şaşkınlık yaratmıştır. Ulusal ve yabancı basında, Atatürk'ün vatanın düşman işgalinden kurtarılmasındaki çalışmalarının yanı sıra Türk Milletine bağımsızlık ve ulusal bir kimlik kazandırılmasındaki gayretleri de vurgulanmıştır.

Türk milletinin, kendisini düşmandan kurtaran Atatürk'ün arkasından matem tutup gözyaşı dökmesi, O'na karşı duyulan minnet duygusunun en açık ifadesi olmuştur. Kilis Günlük Halk Gazetesi'nde yer alan şiir ve yazıların özünde Atatürk'e duyulan minnet, saygı, hayranlık ve şükran duyguları yer almıştır. Kilis halkının, Atatürk'ün ölüm haberi, cenaze töreni ve Etnografya Müzesi'ne kaldırılması aşamalarının hepsinde aynı matem havasını devam ettirmesi Atatürk'ü ve onun fikirlerini benimsediklerinin açık bir ifadesi olmuştur.

\* Kilis Günlük Halk Gazetesi, 10 Kasım 1939.

† Kilis Günlük Halk Gazetesi, 28 Kasım 1938.

‡ Kilis Günlük Halk Gazetesi, 26 Haziran 1939.

§ Kilis Günlük Halk Gazetesi, 22 Haziran 1939.

\*\* Kilis Günlük Halk Gazetesi, 7 Aralık 1939.

### Kaynakça

- Akseki, C. (2016). Atatürk'ün ölümünün Türk ulusal basına yansımaları (1938-1939). *Belgi Dergisi*, 12, 202-236.
- Akşam Gazetesi. 10 Teşrinisani 1938, 11 Teşrinisani 1938, 12 Teşrinisani 1938, 14 Teşrinisani 1938, 15 Teşrinisani 1938, 18 Teşrinisani 1938.
- Arslan, N. O. (2008). Bir liderin ölümü: Kars gazetelerinde 10 Kasımlar (1938-1960). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 47-58.
- Beşe, İ. (2009). *İşgalden Kurtuluşa Kilis Aralık 1918-1921*. Başak Matbaa, Ankara.
- Çalık, R. (2002). Atatürk'ün vefatı ve Alman basını. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 18(54), 877-902.
- Çolakoğlu, Ş. (1991). *Kilis direniş-kurtuluş ve sonrası 1918-1921-1930*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Doğaner, Y. (2005). Millet liderini uğurluyor. *Atatürk Üniversitesi Atatürk Dergisi*, 4(2), 45-64.
- Dörner, F. K. (1997). Atatürk'e veda. *Mustafa Kemal Atatürk 1881-1981*, 185-187.
- Erkun, F V. (2003). *Macar basınında Mustafa Kemal Atatürk*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Eroğlu, H. (1986). *Atatürk'ün hayatı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- İnce, H. İ. (2015). *Milli mücadele'de Kilis*. Ankara: Başbakanlık Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kara, A. (2017). Hatay'ın anavatanına katılması hakkında yeni bir belge. *U.U. International Journal of Social Inquiry*, 10 (2), 117-134.
- Kilis Günlük Halk Gazetesi, 25 Kasım 1937, 27 Aralık 1937, 26 Mayıs 1938, 24 Ekim 1938, 21 Kasım 1938, 28 Kasım 1938, 1 Aralık 1938, 3 Nisan 1939, 19 Haziran 1939, 22 Haziran 1939, 26 Haziran 1939, 31 Temmuz 1939, 6 Kasım 1939, 10 Kasım 1939, 1 Aralık 1939, 7 Aralık 1939.
- Kodal, T. (1999). Atatürk'ün ölümü ve Denizli kamuoyu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 17-27.
- Kurun Gazetesi. 23 Teşrinievvel 1938.
- Kutay, C. (1988). *Ardında kalanlar*. İstanbul: Cem Ofset.
- Leventoğlu, M. (1968). *Atatürk'ün vasiyeti*. İstanbul: Bahar Matbaası.
- Toksoy, N. (2006). Avrupa gazetelerinde Atatürk'ün ölümüyle ilgili olarak çıkan haber ve yorumların Türk basınına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Atatürk Yolu Dergisi*, 37-38, 141-186.
- Toksoy, N. (2010). Atatürk'ün vefatının balkanlar ve ortadoğu basınındaki etkilerinin Türkiye'deki akisleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 175-210.
- Üçüncü, U. (2013). Atatürk'ün cenaze merasimi sırasında Türkiye'de yapılan matem törenleri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 8(1), 79-103.
- Vıllalta, J. B. (1982). *Atatürk*. Ankara: Doğumunu 100. Yılında Atatürk Yayınları.
- Yalçın, E. S. (2006). *Mustafa Kemal Atatürk, hayatı ve eseri*. Ankara: Fersa Matbaacılık.